



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

Dimensiones del trabajo cotidiano en tensión para la autonomía docente

Un estudio de carácter etnográfico sobre las dimensiones en tensión de la autonomía docente y la toma de decisiones en el trabajo cotidiano en distintos contextos educativos

Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional

Autora
Rocío Fernández Ugalde

Profesor Guía
Rodrigo Cornejo Chávez

Marzo, 2017

“Debemos pensar en alternativas con autonomía, con poder. Poder hacer con otros, con el otro de la relación esencial de nuestro proceso de trabajo: el alumno. En este contexto, debemos producir conocimientos, estrategias, alianzas, nuevos consensos, nuevas identidades, construir un sujeto popular histórico y nuevas relaciones sociales en el trabajo”

D. Martínez

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

Agradecimientos

A mis padres y mis hermanas.

A mis compañeros y compañeras del equipo de investigación de Trabajo Docente, pues sin sus ideas, su energía y su trabajo no hubiera sido posible este estudio.

A Gabriel y Rodrigo, por su dedicación y acompañamiento durante todo este proceso.

A Daniela y Simón por su apoyo y cariño para aportar hasta el final en esta tesis.

A los profesores y profesoras que participaron de esta investigación y que compartieron genuinamente su espacio cotidiano.

Índice

1.	Resumen	7
2.	Presentación	8
3.	Introducción	8
4.	Marco Teórico	14
4.1	Tendencias globales en educación y Trabajo docente	15
4.2	La centralidad de los aspectos emocionales en la docencia	18
4.3	Autonomía docente como parte del profesionalismo	20
4.4	Autonomía y pedagogías críticas o la autonomía docente como una cuestión ideológica	25
4.5	La autonomía docente y su relación con el sistema escolar de masas	27
4.6	La autonomía docente y la perspectiva de nuestra investigación	30
5.	Objetivos.....	33
6.	Marco Metodológico	33
6.1	El enfoque de la investigación	33
6.2	Técnicas de producción de datos	34
6.3	Muestra	35
6.4	Consideraciones éticas	38
6.5	Procedimiento de análisis.....	38
7.	Resultados	40
7.1	Las dimensiones del proceso en las cuales se tensiona la autonomía	41
7.2	Las dimensiones de las finalidades del trabajo docente en las cuales se tensiona la autonomía	62
7.3	Los procesos de toma de decisiones en la cotidianidad del trabajo docente.....	67
8.	Discusión.....	74
9.	Conclusiones.....	84
10.	Referencias	87
11.	Anexos	93

1. Resumen

En el siguiente estudio abordamos la autonomía docente en un contexto de políticas y reformas educativas que durante las últimas décadas han afectado este ámbito del trabajo docente como parte de un profesionalismo. Para aportar a las discusiones en torno a esta dimensión que guarda una importancia no sólo técnica sino por sobre todo ideológica, complejizamos el concepto de autonomía docente a partir de la especificidad de los profesores como trabajadores educativos, y desde un profesionalismo que no se limita a la racionalidad técnica e instrumental. Además, situamos la discusión en la autonomía docente como un fenómeno estrechamente vinculado a los sistemas educativos de masas, pues las formas en las que se evalúa el *curriculum* tendrían un cierto impacto en la configuración de esta autonomía. Bajo estos elementos buscamos describir las dimensiones del trabajo docente en las que se tensiona la autonomía y la toma de decisiones.

A partir de un estudio de carácter etnográfico, específicamente en donde acompañamos durante distintos momentos a docentes de diferentes contextos educativos, desde la técnica del *shadowing* o seguimiento etnográfico, identificamos tres principales elementos que están envueltos en la autonomía docente en el trabajo cotidiano. Por un lado, los propósitos u objetivos educativos que persiguen los docentes, por otro las características de los estudiantes y por último las presiones externas que en distintas ponderaciones según los períodos del año, reconfiguran el trabajo docente, sus clases, su forma de evaluar y su toma de decisión.

Palabras Clave: Autonomía docente, trabajo docente, seguimiento etnográfico

2. Presentación

El presente estudio se sitúa en la línea de investigación sobre “Políticas Educativas, Cultura Escolar y Trabajo Docente” la cual a su vez, es parte del Equipo de Psicología y Educación. Además, se enmarca en un proyecto de investigación mayor que durante los últimos tres años ha indagado en los sentidos y vínculos del trabajo docente¹. En este contexto, el estudio que se desarrolla a continuación aborda la autonomía docente como parte de una disputa no sólo del profesionalismo sino también de la labor educativa.

Asimismo, se plantea a partir de una memoria de pregrado que indagó en los discursos sobre esta autonomía en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. Los principales resultados sugirieron la presencia de tensiones en este ámbito, puesto que la autonomía ha sido colonizada por el campo de la gestión y administración y la rendición de cuentas, dejando de lado las nociones de autonomía vinculadas con lo pedagógico, el rol mediador y profesional del docente.

En cuanto a los contenidos del documento, primeramente presentamos una introducción que contiene la problematización y algunos antecedentes; en segundo lugar desplegamos el marco teórico de la investigación en distintos sub apartados; en tercer lugar, señalamos los objetivos que guiaron el estudio; en cuarto lugar ubicamos el marco metodológico de la investigación. En un quinto lugar; damos paso a los resultados de la investigación abordados de acuerdo a los objetivos; Posteriormente, en un sexto lugar desarrollamos la discusión que incorpora elementos de los resultados y del marco teórico. Por último, señalamos las principales conclusiones del estudio.

3. Introducción

Lo que sucede en la cotidianeidad profesional de los docentes, en las aulas, y en las escuelas, es efecto de políticas económicas neoliberales de carácter global (Anderson, 2013). Por tanto, no es posible analizar el trabajo docente y las políticas educativas asociadas a este, al margen de dichas transformaciones (Feldfeber, 2007).

A finales de la década de los ‘70, con la implementación del neoliberalismo, el rol del Estado se transformó dando un fuerte giro a asumir un papel de contratistas de múltiples servicios (Anderson, 2013). El neoliberalismo como un proyecto político que buscó reestablecer las condiciones de

¹ Proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11130244 “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”.

acumulación del capital, implicó un drástico giro que ha traído la privatización, la desregulación y el abandono desde el Estado de múltiples áreas en prácticamente todos los Estados; la “neoliberalización” no sólo ha desafiado la soberanía estatal, sino también las relaciones sociales, las formas de vida y de pensamiento (Harvey, 2007). En América Latina y el resto del mundo, esto ha llevado a un incremento de las inequidades y una disminución del papel del Estado, suprimiendo garantías sociales prioritarias como la educación (Martínez, 2001).

En relación a esto, se ha venido estudiando la transnacionalización de las políticas educativas en el Estado neoliberal (Beech, 2006; Rizvi, y Lindgard, 2010, citado en Anderson, 2013) puesto que ya no es posible analizar estas regulaciones únicamente en el contexto local de cada nación (Ingersoll, 2003). Para Ball (2008) estas políticas educativas están basadas en un conjunto de tecnologías de políticas comunes que corresponden al mercado, la gestión y la prestacionalidad, que operan generando nuevas relaciones y subjetividades donde quiera que se pongan en marcha. Entonces, lo que sucede en la cotidianeidad profesional de los docentes deriva de estas políticas neoliberales de carácter global. Bajo este nuevo escenario, se ha modificado la forma de capacitar y evaluar a los docentes, y el programa de estudios a su cargo; en resumen se ha modificado la experiencia cotidiana de enseñar y aprender (Anderson, 2013).

Algunas de las tendencias de las reorganizaciones educativas son la promoción agresiva de un programa privado para la educación pública, los programas alternativos para la certificación de docentes, y el surgimiento de productos propios de la gestión de datos y evaluación, entre otras (Anderson, 2013).

De acuerdo a Oliveira (2006) surgen nuevas regulaciones educativas que han atribuido una particular centralidad a la administración escolar, relevando a la escuela en su importancia por la gestión y el planeamiento en aspectos como el financiamiento, la ampliación de los exámenes nacionales de evaluación, la evaluación institucional, entre otros. En este contexto, la estructura y la gestión de las redes públicas de enseñanza se ven adecuadas según los criterios de la eficiencia, eficacia, productividad y excelencia. En coherencia con estas nuevas regulaciones el trabajo de los docentes se amplía considerablemente; ahora contempla actividades de aula, reuniones pedagógicas, planeamiento pedagógico, participación en la nueva gestión de la escuela, etc. (Oliveira, 2006) y una sobrecarga laboral que no es compensada ni reconocida (Barlett, 2004).

Algunos efectos para el trabajo docente son la intensificación, y junto con esto una explotación sutil, la flexibilidad laboral, la precarización del trabajo (Oliveira, 2006) una modificación de los niveles

de autonomía con que cuentan en el aula (Anderson, 2013; Apple, 2004; Giroux, 2001; Hypolito, 2004;) y un sometimiento a nuevas formas de control (Tardif, 2013).

Estos dos últimos aspectos, la modificación de los niveles de autonomía y las nuevas formas de control hacia los docentes, han sido abordados directa o indirectamente en distintas investigaciones de la región. Así, para da Silva (2010) la evaluación y/o supervisión externa se ha consolidado como un eje articulador del control sobre el trabajo docente ya que genera presión y agobio. En algunos casos, políticas como los bonos por mérito de desempeño han pasado a guiar lo que los docentes hacen o no hacen como parte de su trabajo pedagógico cotidiano. Para Ziegler (2014), quien analizó el trabajo de profesores de las escuelas de elite en Buenos Aires, este control viene casi siempre asociado a un control del tiempo de los docentes, ya que este se destina a tareas preestablecidas e imposibilita la organización de otras prácticas escolares que no respondan a objetivos impuestos.

En Chile, las acciones cotidianas que se desprenden de las políticas de las últimas décadas, tales como las planificaciones, las evaluaciones de los logros de aprendizaje o las observaciones de aula, se han convertido en imposiciones sin sentido para las escuelas y sus docentes, las cuales les restan autonomía (Assáel, Contreras, Corbalán, Palma, Campos, Sisto y Redondo, 2012), de modo que la práctica docente “queda reducida a planificar, evaluar y generar evidencias para otros” (Assáel et al., 2012, p. 224).

Además, estas políticas se insertan en un sistema educativo altamente mercantilizado, pues Chile es reconocido como el país que “ha adoptado políticas de cuasi mercado educativo por un período más largo y a mayor escala” (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). A modo de resumen, existirían cuatro pilares que le dan sustento a este modelo chileno: i) el rol subsidiario del Estado; ii) la figura del sostenedor educacional (privado o municipal) como administrador de recursos del Estado; iii) el sistema de financiamiento vía *voucher* y iv) la privatización del sistema de educación superior (Assáel et al., 2011).

Las nuevas políticas educativas que se insertan en este sistema educativo mercantilizado son la “Ley de Subvención Escolar Preferencial” [SEP], “Ley General de Educación” [LGE], “Ley de Calidad y Equidad” y por último la “Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización” que deriva en la creación del Consejo Nacional de la Educación, la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación, instituciones que ya habían sido anunciadas en la LGE; este conjunto de políticas han sido reconocidas como un nuevo marco regulatorio educativo en tanto apuntan a aspectos centrales del sistema educativo chileno (Cornejo et al., 2015).

A partir de la Ley SEP se evidencia la promoción de una cultura de la auditoría en donde los docentes se ven presionados para cumplir con lo prescrito. Asimismo, se percibe una ausencia de autonomía y un rol docente profundamente tensionado (Contreras y Corbalán, 2010). De acuerdo a Carrasco (2013) las políticas de privatización han venido de la mano de nuevas regulaciones que no sólo profundizan un modelo de mercado, sino que también introducen nuevas prescripciones al trabajo docente y nuevos mecanismos de control a las escuelas.

Existirían cuatro núcleos principales de dichas prescripciones (Cornejo et al., 2015), en primer lugar, las políticas de estandarización y medición intensiva tienden a restringir las decisiones curriculares de los docentes, relegándolos a una labor técnica como instructores de contenidos. En segundo lugar, las prescripciones han avanzado hacia una estandarización de los procesos de trabajo a través de dispositivos de monitoreo constante, como la evaluación de desempeño o la exigencia de planificaciones anuales anticipadas. En tercer lugar, se han aumentado los mecanismos de *accountability*, las inspecciones externas, y se han implementado nuevas formas de vigilancia a sostenedores y directivos así como también algunos procedimientos de información a las familias. Por último se han puesto en ejecución otras formas de flexibilización laboral como por ejemplo, nuevas formas de contratación para profesionales contratados por medio de la ley SEP, los que cuentan con menos garantías que las establecidas en el estatuto docente. Estos cuatro núcleos principales condicionan el trabajo cotidiano hacia la tecnificación docente, orientados desde la lógica del *New Public Management*.

Sin embargo, mientras progresivamente ha aumentado el control externo a la educación por medio de la instalación de sistemas de medición de la calidad (Assáel, 2011; Cornejo, 2006), un control a la práctica docente (Da Silva, 2010; Feldfeber, 2007; Ziegler, 2014) y una reducción de la práctica docente a los mínimos necesarios (Mejía, 2006) se promueve la autonomía como competencia tanto para las escuelas como para sus trabajadores (Feldfeber, 2006; Fardella y Sisto, 2013).

Estas nuevas formas de regulación apelan a los docentes como individuos libres que construyen su carrera profesional (Feldfeber, 2007). Una autonomía que ha sido relegada al plano de la gestión y refuerza una tendencia a la individualización de lo social suprimiendo la acción colectiva, promoviendo la fragmentación y la desvalorización de los espacios públicos. De acuerdo a Feldfeber (2009), quien ha centrado sus estudios sobre autonomía escolar, la idea a la base es que los individuos deben recuperar su autonomía, lo cual sólo es posible reduciendo las regulaciones y el papel del Estado. Se supone una nueva concepción de actores sociales como consumidores que se autorregulan, activos en la defensa de sus intereses personales y en su proyecto de vida; pero la construcción de un

proyecto común que trascienda las libertades individuales queda excluido bajo estos nuevos modelos (Feldfeber, 2009).

En esta línea, el carácter de la autonomía docente promovida desde este tipo de políticas, es una autonomía del emprendimiento y una autonomía de la responsabilización individual (Da Silva, 2010). La organización del trabajo docente es vista como una serie de competencias articuladas entre sí para dar respuesta al mercado escolar y por tanto el nuevo sujeto docente debe ser capaz de adaptarse a transitar por distintas tareas. Así, “la esperanza prescrita para el nuevo trabajador está en ser activo y autónomo” (Fardella, 2013, p.143) ya que son estas características las que lo convierten en un trabajador atractivo y empleable para el mercado.

De esta forma, la autonomía se ha constituido en una característica esencial del nuevo tipo de trabajador docente a partir de estas nuevas políticas de gestión. Sin embargo, mientras se apela a un profesional docente que se “administre a sí mismo”, se establecen mediciones y descriptores de desempeño. Es decir, lo que aparenta ser una auto-revisión reflexiva de la propia práctica es más bien una “comparación de su quehacer con descriptores de desempeño exitoso construidos como incuestionables, construidos por otros” (Fardella y Sisto, 2013, p.140). Se intentaría así pasar del control burocrático característico de las sociedades disciplinarias (Deleuze, 1991, citado en Feldfeber, 2007) a modelos que a nivel de discurso proponen la autonomía y la autorregulación para el profesionalismo docente, pero que sin embargo supeditan esta autonomía por medio de lógicas del mercado: redefinición de la carrera docente a partir de la flexibilización de las relaciones laborales, salario basado en el mérito, premio al desempeño, e incentivos para atraer a “los mejores” a la profesión.

En consideración de los elementos anteriores, es posible afirmar que la autonomía docente ha sido uno de los elementos asociados al debate por las transformaciones del trabajo docente en los últimos años, tanto en Chile como en Latinoamérica. No obstante, la autonomía no ha sido el eje principal de las investigaciones mencionadas, sino que ha sido parte de los resultados en diferentes estudios: sobre la cultura escolar (Acuña, 2014; Assáel, 2014), las prescripciones del trabajo docente (Cornejo, et al., 2015), las regulaciones del trabajo de profesores de la elite (Ziegler, 2014), las reformas educativas (da Silva, 2010), el nuevo profesionalismo docente (Fardella, 2013; Fardella y Sisto, 2013); excepto Feldfeber (2006, 2007, 2009) quien se ha centrado en la autonomía, pero a nivel de la escuela y en contexto de las reformas de descentralización.

Es necesario dar cuenta de que el término “autonomía” ha sido utilizado indistintamente para referirse a una característica del trabajo docente. De acuerdo a Contreras (2001) este uso indistinto implicaría

múltiples significados y diversos proyectos políticos y pedagógicos de fondo, por lo que su clarificación es imprescindible para “avanzar algo en la comprensión de los problemas educativos y políticos que encierra” el concepto en cuestión (Contreras, 2001, p.12), así como en los efectos que tienen las distintas formas de concebir al docente. ¿De qué autonomía se está hablando? ¿A qué marcos conceptuales responde? ¿Sobre qué aspectos se ejerce la autonomía? (Cribb & Gewirtz, 2007). Al respecto, varios autores coinciden en la directa relación entre autonomía y profesionalismo (Contreras, 2001; Helgöy & Homme, 2007; Rojas, 2004; Wermke & Höstfält, 2014; Wermke, 2015), siendo la primera una característica subyacente a “lo profesional” que da cuenta de la capacidad de decisión de los sujetos (Martineau, 1999, citado en Tardif, 2013). No obstante, dicha relación entre ambos conceptos contendría una serie de dificultades puesto que el profesionalismo racional ha convertido a la enseñanza en un problema de técnicas, construyendo así una autonomía ilusoria (Contreras, 2001).

Otro aparente consenso con respecto a los marcos conceptuales para abordar el tema en cuestión, es la especificidad de lo educativo, lo que implica que no es posible considerar la autonomía docente sin referirse a la educación (Contreras, 2001; Lamb & Reinders, 2008; Rojas, 2004; Wermke & Höstfält, 2014; Wermke, 2015). En ese sentido, la autonomía docente, no sólo refiere a la independencia y libertad, sino también al componente como educador, mediador y moldeador de los criterios del proceso de educar (Rojas, 2004), y alude también, a una estructura mayor como lo es la escuela y el *currículum* nacional, razón por la cual el trabajo docente se lleva a cabo en constantes restricciones organizacionales dictadas por otros y requiere del balance o manejo de la práctica pedagógica antes estas situaciones (Cribb & Gewirtz, 2007; Wermke & Höstfält, 2014).

Adicionalmente, Cribb y Gewirtz (2007) reconociendo estas dos especificidades mencionadas, se refieren a la autonomía y al control como en un equilibrio inestable que encarnan tensiones en constante evolución. Hay una evaluación que es sensible al contexto histórico y socioeconómico de los sistemas educativos, de modo que la formulación de juicios que evalúan y comparan “patrones” de autonomía son controvertidos e inexactos principalmente porque, entre otras cosas, no hay razón para suponer que son objetos estables que puedan ser claramente identificados.

Por último, es preciso señalar que nuestro problema de investigación se conecta con un estudio anterior, relativo al análisis de los discursos de autonomía docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno; a partir del cual es posible afirmar que estos discursos no están exentos de tensiones, más bien la autonomía que se plantea en el marco regulatorio ha sido colonizada por el campo de la gestión y administración y la rendición de cuentas, dejando de lado las nociones de

autonomía vinculadas con lo pedagógico, el rol mediador y profesional del docente. Al mismo tiempo, la autonomía es necesaria para implementar el *accountability* pues lo vuelve legítimo, pero a la vez, ante los logros o fracasos de los docentes y las escuelas, la autonomía está en juego como incentivo para premiar o sancionar a los agentes.

En consideración de estos elementos, sería posible iluminar la confusión de la autonomía docente no sólo incorporando la noción del profesionalismo, sino también atendiendo a la especificidad de la educación y por tanto del contexto en donde el trabajador lleva a cabo su práctica cotidiana. En este sentido, cobra pertinencia la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las dimensiones del trabajo docente en las que se tensiona la autonomía y la toma de decisiones?

La importancia de esta investigación consiste en aportar a la clarificación de un concepto de suma importancia para la práctica docente y para la educación en general, desde el estudio empírico. Asumiendo el componente político de la educación, la sustracción de la reflexividad y la decisión del docente implican fuerzas ideológicas que han acentuado progresivamente un enfoque tecnocrático e instrumental (Giroux, 2001), no es trivial entonces conocer cuáles son las principales dimensiones del trabajo docente en donde se tensiona la autonomía.

4. Marco Teórico

En el siguiente apartado presentamos los elementos teóricos que dan base a la investigación desde distintos niveles y dimensiones, con el propósito de comprender la autonomía docente y el contexto en donde se sitúa nuestro problema. De esta forma, en un primer momento caracterizamos los cambios educativos que han tenido un fuerte componente global y abordamos el *New Public Management* [NPM] como uno de los principales modelos de administración escolar que se ha implementado en Chile y en el resto del mundo. Posteriormente, en un segundo momento consideramos relevante dar cuenta de la centralidad que ocupan los aspectos afectivos y emocionales en la docencia para nutrir la concepción del trabajo docente. En un tercer momento abordamos la autonomía docente como parte de la discusión por el profesionalismo, incorporando perspectivas que critican el cómo se ha entendido el profesionalismo docente y asimismo su autonomía. En un cuarto momento, revisamos brevemente los planteamientos de las pedagogías críticas para así comprender la importancia política y pedagógica que presenta la autonomía docente. Luego de esto, y en el quinto momento situamos la discusión de la autonomía profesional docente en su relación con el sistema escolar, y cómo esa se configura en estrecha relación con las formas de evaluación curricular. Finalmente, cerramos el marco

teórico con una breve incorporación de los distintos elementos desplegados en los sub-apartados anteriores para así orientar nuestro problema de investigación.

4.1 Tendencias globales en educación y Trabajo docente

Como hemos mencionado, bajo el escenario de implementación de políticas educativas de carácter global, se ha modificado aquello que sucede en la cotidianidad profesional de los docentes. Estas políticas, basadas en un conjunto de tecnologías de políticas comunes relativas al mercado, la gestión y la prestacionalidad, operan generando nuevas relaciones y subjetividades donde quiera que se pongan en marcha (Ball, 2008). Así, y a modo de ejemplo, se ha modificado la forma de capacitar, de evaluar a los docentes, el programa de estudios a su cargo, se promueven programas alternativos para la certificación docente y distintos productos para la evaluación y gestión de datos; en resumen se ha modificado la experiencia cotidiana de enseñar y aprender (Anderson, 2013).

Hargreaves y Shirley (2012) han identificado tres etapas desde las cuales comprender los recientes cambios educativos de carácter internacional. Una primera vía de gran libertad en el profesorado pero de poca coherencia con el sistema educativo, una segunda vía implementada a partir de la década de los '80, de modelos de mercado, generación de estándares y rendición de cuentas; y una tercera vía que combinó elementos de la primera y segunda etapa, marcada por la toma de decisiones según resultados y cuya popularidad y rápida divulgación no se condijo con el poco éxito que tuvo, ya que se limitó el currículum, se aumentó la presión y el control hacia los docentes como nunca antes.

Parte importante de las políticas de cambio educacional, patentes en las escuelas a lo largo del mundo, promulgan reformas orientadas por el mercado, basadas en estándares y determinadas por resultados de evaluación; combinando elementos de la segunda y la tercera vía y generando una “nueva ortodoxia” del cambio educacional (Shirley, Fernández, Ossa, Berger & Borba, 2013). Sin embargo, países de alto rendimiento educativo como Finlandia, han escogido caminos muy distintos para mejorar su educación, lo cual abre la interrogante acerca de en qué medida dichas reformas “están impulsadas por evidencia y hasta qué punto por ideología” (Shirley et al., 2013, p. 7).

Apple (2004) apela por la relevancia por preguntarse qué ocurre con las reformas en las escuelas y en los distintos miembros y participantes de esta. Un hecho creciente es el *self-managing* o autoadministración de la escuela en donde por ejemplo, se ocupa más y más energía en mantener o mejorar la imagen de la escuela, en desmedro del tiempo y energía para dimensiones pedagógicas y

curriculares, mientras en paralelo sólo crece la intensificación docente y no su autonomía o profesionalismo.

Dentro de las principales tendencias del cambio en educación se encuentra el NPM o la Nueva Gestión Pública, un tipo de modelo de administración que propone transformar el papel del Estado en materia de la gestión de lo público, particularmente de lo que concierne al sistema escolar (Tardif, 2013). Este busca implementar políticas de medición y de recompensa en organizaciones y sus individuos, sobre la base del logro de demandantes objetivos de rendimiento (Borins, 1995). Otras características vinculadas al NPM son la descentralización, la subcontratación, la gestión por resultados, la asignación de responsabilidades y la introducción de técnicas de gestión correspondientes al sector privado. El objetivo último al que se aspira con estas reformas es mejorar la eficacia y eficiencia de las instituciones públicas, sobreponiéndose a los problemas burocráticos y garantizando la transparencia y rendición de cuentas (Hood, 1995; Olsen & Peters, 1996; Grey & Jenkins 1995, citado en Martín, 2006).

El *New Public Management* necesita redefinir a los docentes para reestructurar el sistema educativo (Sisto, Fardella, Ahumada y Montecinos, 2009). Por tanto, la gestión orientada a resultados que propone esta ideología implica para los docentes una obligación de alcanzar estos resultados (Tardif, 2013). El NPM suele representar a los docentes como trabajadores poco flexibles, resistentes al cambio y con dificultades para adherir a otras tendencias educativas, por lo tanto conlleva un proceso de culpabilización hacia los docentes ante el fracaso de los alumnos o de la implementación de reformas. Desde este modelo la autonomía profesional es un sinónimo de imputabilidad, lo que para los docentes significa que serán responsables de los resultados de sus alumnos (Tardif, 2013). De acuerdo a estas nuevas políticas según Tardif (2013) los docentes están cada vez más sometidos a formas de control.

“control de su actividad mediante normas de buenas prácticas, la obligación de hacer un trabajo en equipo, programas escolares muy pormenorizados, una evaluación externa de sus alumnos, contratos de prestación y nuevas reglas de imputabilidad, obligación de formación permanente, evaluación de sus competencias, instauración de colegios de profesionales o de instancias que desempeñan un papel similar. En pocas palabras, en la actualidad los docentes están más enmarcados y controlados que en la era del oficio” (Tardif, 2013, p.37)

En sintonía con el NPM se desprenden las políticas de *accountability*, que han sido un tema prioritario en organismos internacionales. Esta política se caracteriza por buscar instalar la rendición de cuentas y la responsabilización; uno de sus supuestos es que cada actor del proceso educativo tiene algún grado de responsabilización y en consecuencia deben rendir cuenta de algo en la *cadena de generación* de resultados educativos (Corvalán, 2006). Así mismo, plantea que la escuela tradicional es más bien un monopolio público de administración centralizada, que prácticamente no rinde cuentas a nadie y que además establece las remuneraciones docentes de forma rígida no vinculadas al desempeño.

A pesar de que tanto los docentes como las escuelas siempre han tenido que rendir cuentas, la actual política en esta materia corresponde a una rendición de cuentas neoliberal (Anderson, 2013). Los elementos nuevos que se distinguen son: la intensificación del antiguo sistema de rendición, la eliminación de enfoques más democráticos y la gran trascendencia, esto último refiere al hecho de que en caso de que no se cumplan los resultados o el desempeño esperado, las consecuencias son trascendentales tanto para las escuelas como para los docentes. A pesar de que la gran trascendencia se enfoca en aquellas escuelas de bajo desempeño en un “intento por motivar” a los docentes a enseñar mejor, lo hace con una política punitiva y de tolerancia cero que carece de comprensión de aquellos elementos que realmente motivan a los profesionales” (Anderson, 2013, p.88).

“Existe una tendencia natural en las personas a evitar responsabilizarse por sus acciones, a fin de hacerse la vida más fácil y cómoda” (McMeekin, 2006, p.245). En esta línea, uno de los problemas que pretende resolver el *accountability* es que en la educación pública, casi nadie recibe consecuencias cuando los niños no aprenden, el pago docente no se vincula a su desempeño en aula salvo en las bonificaciones, y ni docentes ni directores suelen perder su trabajo como consecuencia de un desempeño deficiente (Winkler, 2006). En este sentido la autonomía hacia los docentes comprende diseñar los cursos y seleccionar materiales a cambio de que se les haga directamente responsables de los aprendizajes y los resultados de sus estudiantes.

Uno de los principales mecanismos para el cumplimiento del *accountability* es el Sistema de Incentivos docentes, desarrollado principalmente por el Banco Mundial (Vegas & Umansky, 2005), el cual apunta a una mejora de la calidad de los maestros y por consiguiente una mejora en la educación. En esta línea Vegas (2008) sostiene que es necesario reconocer a los docentes efectivos

para generar así un diseño de incentivos que apunten a la calidad educativa, puesto que las reformas a los sistemas de incentivos docentes contribuyen a mejorar los aprendizajes de los alumnos, es decir: “Un docente es eficaz cuando existe evidencia de que sus alumnos han adquirido los conocimientos y habilidades adecuados” (Vegas, 2008, p. 49). A grandes rasgos estos conocimientos y habilidades son medidos a través de indicadores de aprendizaje de los alumnos, principalmente en lenguaje y matemáticas; ya que si bien los aprendizajes son difíciles de medir y asimismo las pruebas representan una medida incompleta de la calidad docente, no existirían otros datos sistemáticos y posibles de comprar entre distintos alumnos (Vegas & Umansky, 2005).

4.2 La centralidad de los aspectos emocionales en la docencia

Para aportar a la comprensión del trabajo docente es pertinente y necesario situarlo como un trabajo caracterizado por aspectos emocionales y afectivos. Tal como ha mencionado Hargreaves (1998) “las emociones están en el corazón de la enseñanza”, y la escuela como toda organización está llena de estas. De acuerdo a Martínez, Collazo y Liss (2009) en la dimensión subjetiva y afectiva del trabajo docente se halla la relación maestro – estudiante, la cual es el núcleo del proceso de trabajo y también de la subjetividad docente; el alumno es el “otro en la dimensión subjetiva de la docencia” (Martínez, 2000, p.216). Esta relación se constituye como un vínculo del trabajo al igual que la relación docente – docente (Martínez et al., 2009). Sin embargo, de acuerdo a Martínez (2000) para la lógica mercantil los productos de la escuela son “alumno inscripto” como retenido en el sistema escolar y luego acreditado, es un producto burocrático y deshumanizado.

Sobre este mismo aspecto, Freire (2010) ya ha sostenido lo desafortunado e imposible que resulta la disociación entre afectividad y cognoscibilidad, así como también la separación entre seriedad docente y afectividad pues “la práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia del hoy” (Freire, 2010, p. 115), de modo que es falso que las relaciones distantes, frías e “incoloras” con los alumnos construyen a un mejor profesor.

En ese sentido, de acuerdo a Hargreaves (1998) las iniciativas del cambio educacional no afectan únicamente las habilidades, el conocimiento y la resolución de problemas de los profesores; también afectan una red de significativas relaciones que componen el trabajo en la escuela y se hallan precisamente en “el corazón” de los procesos de enseñanza y aprendizaje. El estudio sobre los cambios del trabajo docente en esta dimensión no reunían, hasta hace poco, el interés de los investigadores (Mausethagen, 2013).

Sobre las emociones en la docencia, Van Manen (1995, citado en Hargreaves, 1998) se refirió a profesores con tacto (*tactful teachers*), como aquellos docentes con una habilidad sensitiva para interpretar y comprender los sentimientos y los deseos de sus estudiantes a partir de señales directas o indirectas. Otros autores se han referido a la intuición y la disposición de cuidado como parte del conocimiento práctico y personal de los docentes (Connelly & Clandinin, 1988; Elbaz, 1991; Clandinin, 1986, citado en Hargreaves, 1998). De acuerdo a Hargreaves estos autores han contribuido a la construcción de un discurso sobre aquello que es central en la enseñanza, a contraparte de los discursos dominantes en educación.

A partir de una revisión de los aportes sociológicos y psicosociológicos al tema en cuestión, Hargreaves rescata cuatro elementos sobre la docencia, 1) es una práctica emocional, y como tal afecta los sentimientos y las acciones de con quienes se trabaja y se construyen relaciones, 2) al ser una práctica emocional que implica relaciones con otros, involucra y depende de una comprensión emocional. Esta comprensión nos ayuda a reconocer si aquello que presenciamos es miedo, orgullo o disgusto, asimismo nos permite entender si tales emociones se justifican o están fuera de contexto y luego responder acorde a estas. Denzil (1984, citado en Hargreaves, 1998) le llama emocionalidad espuria a la inexactitud emocional “esto pasa cuando las personas malinterpretan sus sentimientos por los sentimientos de otros e interpretan sus sentimientos como los de otros”, aunque no parezca es una característica diaria de las relaciones e interacciones que no poseen una experiencia compartida o no hay un desarrollo de comprensión estrecha y frecuente. En la docencia abundaría este tipo de emocionalidad que además, interfieren en apoyar el aprendizaje (la gran cantidad de estudiantes por sala que hace casi imposible construir relaciones cercanas, el *currículum* que está repleto de contenidos por lo que queda poco espacio para el cuidado). 3) Las ocupaciones de cuidado y la docencia, como una forma de trabajo emocional, no sólo requieren de una sensibilidad emocional, sino que es una activa labor emocional que puede hacer vulnerables a los docentes. Para desarrollar esta idea el autor recoge los planteamientos de Hochschild (1993, citado en Hargreaves, 1998), para quien este tipo de labores exigen una coordinación de mente y sentimientos. 4) Por último, el autor señala también que las emociones de los docentes son inseparables de sus propósitos morales y de su habilidad para alcanzarlos, un fracaso en los propósitos morales puede ser devastador para los docentes.

En base a la importancia de la docencia como una práctica emocional, el autor acuña el concepto de “*geografías emocionales*” (2001) para referirse a los patrones experienciales y espaciales, ya sean de cercanía o de distancia, que ayudan a crear y teñir aquellos sentimientos que experimentamos en relación a otros, al mundo, e incluso a nosotros mismos. El cómo se configuren es fundamental para

las posibilidades de desarrollar una cierta comprensión emocional que sea integral a la enseñanza, al aprendizaje, a las relaciones colaborativas entre colegas y a las asociaciones con padres (Hargreaves, 2000).

Las geografías emocionales en la docencia (las cuales no son sólo físicas sino también psicológicas y subjetivas), no poseen reglas naturales o universales, de modo que, por ejemplo, pueden ser configuradas de distintos modos según profesores primarios o secundarios (Hargreaves, 2000). Tampoco es posible referirnos a ellas como una distancia o cercanía ideal entre los docentes y los otros, que trascienda las culturas y los contextos de trabajo. La distancia o cercanía no está determinada únicamente por condiciones culturales y estructurales, ya que también tiene un rol importante el compromiso activo de los docentes (Hargreaves, 2001).

Por otro lado, O'Connor (2008) retoma la idea de la docencia como una profesión de cuidado, y a partir de su estudio concluye que para los docentes, cuidar y preocuparse por sus estudiantes es una parte importante del trabajo, y es experimentado tanto como una motivación constante y como una sensación de estar exhausto. No obstante las políticas han tendido a ignorar esta dimensión del trabajo docente.

O'Connor (2008) realiza una distinción entre ejercer deberes profesionales de cuidado y querer y empatizar genuinamente con los estudiantes (Ashlee y Lee, 2003; O'Connor, 2008). A esto agrega que algunos elementos de la conducta de cuidado son indudablemente una elección, sin embargo en un contexto profesional esto también es determinado por la necesidad de hacer su trabajo. La autora plantea tres enfoques sociológicos para abordar las distintas conductas de cuidado mostradas por los docentes del estudio i) un enfoque relativo al desempeño, es decir las conductas se orientan a motivar a los estudiantes para el logro de metas pedagógicas, ii) un enfoque profesional, caracterizado por la gestión y mantención de relaciones apropiadas con los estudiantes para así conservar un rol profesional, iii) un enfoque filosófico / humanista, tomar la decisión personal de cuidar acorde a una filosofía personal o a un código de ética.

4.3 Autonomía docente como parte del profesionalismo

La valoración y la búsqueda de la formación profesional es una de las características de la modernidad, en tanto esta categoría daría cuenta de ciertas competencias intelectuales, morales y económicas con las que cuentan los sujetos (Bazán y González, 2007; Lilja, 2014). Además, originalmente las profesiones ofrecen soluciones a necesidades sociales o a problemas que no sólo

tienen respuesta en asuntos políticos o burocráticos, por lo que entonces las profesiones también poseen un valor social (Lilja, 2014).

Una de las características del ser profesional es la autonomía como la capacidad de decisión en materias que le competen a los sujetos profesionales. Otras características consideradas parte de una profesión son la calificación o el dominio sobre un tema, el que exista una parcelación de la experticia que les distinga de otras profesiones, una autorregulación (que podría traducirse en un código de ética), cierta influencia social sobre cuestiones relativas a su tema y un sostenido desarrollo científico (Bazán y González, 2007). A pesar de que no es posible referirse a una definición única de profesión ya que el concepto varía de acuerdo a condiciones sociales e históricas, se puede afirmar que “la profesionalización está asociada a un desempeño autónomo, con responsabilidad sobre la tarea que se desempeña” (Vaillant, 2007, p.7).

Dentro de las variaciones del término hay una serie de críticas a la profesionalización y particularmente a la profesión docente que aluden a un cuestionamiento sobre el tipo de profesionalismo y sobre la validez o la utilidad del término profesional. A la vez, y en consideración de las distintas críticas del término, se ha propuesto defender la categoría al rescate de valores profesionales como precisamente, la autonomía. Ambos elementos serán abordados en los siguientes subapartados.

Críticas al profesionalismo docente

En cuanto a la profesión docente, existe un amplio y largo debate sobre el tema, por ejemplo a los profesores se les ha ubicado en un grupo “menos profesional” que el resto de las profesiones y por lo tanto, sostienen Bazán y González (2007) viven un proceso de profesionalización forzado. En la misma línea, se les ha reconocido como una “cuasiprofesión” ya que al trabajar en una organización con control jerárquico o al no poder elegir a sus clientes, la docencia no comparte las mismas características que las profesiones liberales clásicas (Dubet, 2002, citado en Tenti Fanfani, 2007). Smaller (2014) cuestiona incluso los argumentos que hablan de un reciente proceso de desprofesionalización docente, ya que sostiene que históricamente nunca fueron profesionales.

Para Tenti Fanfani (2013) la construcción social del magisterio se ha estructurado por dos polos, el del maestro como trabajador y el maestro como profesional. La propuesta por la profesionalización, correspondiente a este segundo polo, es un elemento central de los programas de modernización educativa de organismos internacionales como UNESCO, el Banco Interamericano de Desarrollo y el Banco Mundial, y se implementa en las reformas educativas contemporáneas. Esta práctica de

promocionar el profesionalismo no sería nueva, sino que es de larga data en la profesión docente (Smaller, 2014).

En esta línea, Contreras (2001) indica que la ideología del profesionalismo se vincula a la imposición de un conocimiento como exclusivo, despolitizado y tecnocratizado, el cual además, en el ámbito educativo se ha manifestado en vinculación a la psicología lo que le ha permitido contar con un método legitimado para la intervención en aula. Entonces, apelando a la profesionalidad, o a características asociadas a esta, se han justificado transformaciones educativas y laborales. En este sentido, el autor propone situar el abordaje de la autonomía docente desde la autonomía como cualidad educativa del trabajo docente, con distancia del debate por el profesionalismo considerando lo que tiene de educativo el trabajo del docente, y no así en sus características profesionales definidas sociológicamente.

De acuerdo a Smaller (2014), históricamente se ha vinculado el discurso del profesionalismo con el poder estatal, de modo que la autonomía se ha visto siempre afectada por una vigilancia y control, frente a lo cual cada cierto tiempo, los docentes han intentado resistir. Sin embargo durante las últimas décadas se ha evidenciado cambios importantes, o incluso dramáticos en el trabajo de los docentes, por ejemplo para Mejía (2006) ha habido un proceso de despedagogización en la práctica docente, que se traduce a una reducción de lo pedagógico a los mínimos necesarios y a herramientas técnicas para implementar un currículum único, dejando a un lado los espacios de reflexión pedagógica. Se han impuesto nuevos requerimientos curriculares, incrementando la estandarización y burocratización de la enseñanza en donde los docentes han ido perdiendo control en un proceso de desprofesionalización (Smaller, 2014):

“As Michael Apple argued in 1986, this is “part of a dynamic of intellectual de-skilling in which mental workers are cut off from their own fields and again must rely even more heavily on ideas and processes provided by ‘experts’. These “de-professionalisation” arguments continue, with some critics suggesting increased pressures for teachers, and the effects on their work. Some claim that widespread “surveillance” has only more recently displaced teachers’ autonomy” (p.139).

De acuerdo a Ball (2003) hoy se habla de un nuevo o de un post-profesionalismo, el que sin embargo se contrapone a la confianza y a la contingencia de la práctica docente. Entonces, de acuerdo al autor lo que ha sido denominado nuevo profesionalismo, post-profesionalismo o reprofesionalismo, dista profundamente de lo profesional en consideración de dos principales razones. Primero, este nuevo profesionalismo se reduce al cumplimiento de reglas externas y en segundo lugar lo profesional se

convierte en una forma de desempeñarse bajo el cumplimiento de requisitos prefijados, “resulta que el post profesionalismo es el profesionalismo de alguien más, no del profesor” (Ball, 2003, p.9).

Un profesionalismo de la vereda de la labor educativa

A pesar de reconocer las múltiples trabas del profesionalismo, para Contreras (2001) este contiene valores como autonomía, responsabilidad y capacitación los cuales son necesarios de defender para recuperar una concepción de autonomía profesional que sea sensible al oficio educativo y no a las estrategias ideológicas del profesionalismo. Así, el autor sugiere hablar de profesionalidad docente como una perspectiva que no predefine limitadamente la práctica docente: “podríamos acordar que la profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo” (p.50) en donde la capacidad de decisión es trascendental:

“No se trata sólo de unas condiciones humanamente dignas en una ocupación. Se trata de la imposibilidad de realizar todas estas funciones que públicamente se reconocen como necesarias para el buen desempeño del oficio educativo si no se dispone de la capacidad de decidir responsablemente la adecuación entre el propósito educativo y la realidad concreta en la que aquel trata de realizarse” (Contreras, 2001, p.49)

Existen distintas formas de conceptualizar el profesionalismo o la profesionalidad, las cuales implican distintas formas de comprender la autonomía (Contreras, 2001). A partir de tres dimensiones de la profesionalidad; obligación moral, el compromiso con la comunidad y la competencia profesional; y el cómo estas se combinen y justifiquen, toman forma distintas comprensiones de la autonomía docente y distintos modelos del profesorado.

La práctica profesional de la enseñanza desde la racionalidad técnica se ha construido a partir de la ideología del profesionalismo. En este modelo de profesorado, la idea base es que la práctica profesional es una solución instrumental, pues para obtener resultados se requiere aplicar ciertos procedimientos. En este sentido, lo principal de la práctica profesional se define por la disponibilidad de una ciencia aplicada que permite el procedimiento técnico de análisis, diagnóstico, tratamiento y solución de los problemas (Schön, 1983, citado en Contreras, 2001). Algunas dificultades que Contreras (2001) identifica en esta noción es que hay una relación jerárquica práctica- conocimiento, por lo cual se establece una división del trabajo entre quién produce el conocimiento y quién lo aplica. Otro problema es que la ciencia aplicada se entiende como el establecimiento de reglas tecnológicas de causa – efecto, de modo que la práctica profesional sólo constaría de acciones técnicas, al margen de los contextos humanos y sociales, y sus finalidades.

Así, ante situaciones que requieren aclaración, decisión y definición, aquellos docentes que comprenden su trabajo como aplicación de destrezas tienden a resistirse al análisis de circunstancias que se alejen de esta misma comprensión. La autonomía que aquí se desprende es engañosa e ilusoria, pues capacidades como la decisión y el juicio están reducidas a reglas que dependen de otras instancias y otros técnicos superiores. Ante la autoridad unilateral del experto, la docencia que se promueve es incapaz de generar una respuesta creativa ante la incertidumbre (Contreras, 2001).

La práctica profesional desde la noción de un profesional reflexivo realza la cualidad moral y educativa del oficio que le da forma a la autonomía docente. Asimismo se consideran diversos puntos de vista para la decisión, desde la complejidad y la consideración de las situaciones, promoviendo una resolución creativa de problemas. La autonomía es una responsabilidad moral, parte de un equilibrio entre la independencia del juicio del docente y su responsabilidad social. Desde esta perspectiva, los docentes cuentan con la capacidad para resolver de manera creativa las situaciones problemáticas y para la práctica educativa (Contreras, 2001; Rojas, 2004).

Un tercer tipo de práctica profesional emerge del modelo del intelectual crítico, la cual asume no sólo la responsabilidad de los docentes como utilizadores y constructores de conocimiento, sino también el compromiso por la transformación de las prácticas e ideas dominantes (Smyth, 1987c, citado en Contreras, 2001). Desde esta perspectiva, la autonomía es un proceso colectivo hacia una configuración discursiva de una voluntad común que permita transformar las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza (Contreras, 2001).

Helgoy y Homme (2007), también hacen uso de una distinción al referirse profesionalismo en miras de analizar diferencias en la autonomía docente. En ese sentido, separan al antiguo profesionalismo del nuevo profesionalismo, el primero entendido como la práctica profesional que se basa en la educación formal y la ocupación, y el segundo en donde las competencias profesionales se han vuelto más personales, individuales y conectadas con tareas y desempeño (Helgoy & Homme, 2007; Svensson, 2006). El antiguo profesionalismo sostiene una responsabilidad en un nivel colectivo, de modo que el docente no tiene que rendir cuentas individualmente hacia el estudiante, los padres o la gestión de la escuela; mientras que el nuevo profesionalismo debe rendir cuentas en un nivel más individual, además su identidad profesional no se caracteriza necesariamente por un código de ética, sino que más bien es una respuesta a un aumento de rendición de cuentas individual (Helgo & Homme, 2007).

En esta misma línea y con estrecha similitud a lo enunciado por Helgoy y Homme, Evetts (2011) señala más de un tipo de práctica profesional haciendo una distinción entre un profesionalismo

ocupacional y un profesionalismo organizacional. El profesionalismo como un valor ocupacional se basa en un discurso construido por los grupos profesionales y en su autoridad como grupo colegiado, las relaciones se basan en la confianza con empleadores y clientes, y el control del trabajo se determina por quienes ejercen la profesión desde un juicio autónomo. El profesionalismo de tipo organizacional, por otro lado, transfiere la autonomía a la organización y su administración (Evetts, 2009, citado en Lilja, 2014). De acuerdo a Svensson (2010, citado en Lilja, 2014) este último tiene relación con un proceso de alineamiento entre el concepto de profesionalismo con una lógica organizacional vinculada a la rendición de cuentas alrededor de una agenda de NPM, a pesar de que esta lógica es opuesta a la forma tradicional del concepto.

Entonces, independiente de si el concepto adecuado es profesionalismo o profesionalidad es posible distinguir una profesión orientada a un juicio autónomo, reflexivo y con confianza entre pares, y una profesión orientada a las organizaciones actualmente manageriales, de más reciente data, que excluye nociones a un nivel colectivo priorizando un nivel principalmente individual.

4.4 Autonomía y pedagogías críticas o la autonomía docente como una cuestión ideológica

Las teorías críticas o pedagogías críticas plantean que si bien en la escuela se reproduce el sistema social, también se generan condiciones para la transformación hacia una sociedad más justa, humana y democrática. En estas corrientes, la profesión docente va inherentemente ligada a un sentido social y político; asimismo el docente se entiende como un profesional de la enseñanza que desarrolla su labor a partir de su particularidad y subjetividad (OPECH, 2009).

Para Freire, eminente autor de las pedagogías críticas, la autonomía en términos dialógicos es un aspecto fundamental de la educación tanto para educadores como para educandos, de modo que en su obra “Pedagogía de la Autonomía” (2010) sostiene que la práctica educativa debe ir siempre en favor de la autonomía de los educandos. El autor se posiciona sobre una teoría del conocimiento que permite plantear a la educación sobre la base del inacabamiento del ser humano, quien es consciente de esta condición (Guichot, 2003).

Es desde esta idea de inacabamiento y de un constante proceso de humanización que se despliega la idea de autonomía como un aspecto en constante construcción en tanto “nadie es autónomo primero para después decidir. La autonomía se va constituyendo en la experiencia de varias, innumerables decisiones, que van siendo tomadas” (Freire, 2010, p. 87). Las personas tienen el deber y el derecho de ir forjando su propia autonomía en un proceso de maduración cotidiano, del ser para sí y que contemple experiencias respetuosas de libertad (Freire, 2010).

De esta forma, y en profunda coherencia con la teoría epistemológica del autor, la docencia es un trabajo eminentemente reflexivo e intelectual que requiere de la investigación, la crítica, de un saber metódico y de una reflexión sobre la propia práctica. Entre las características consideradas necesarias se erige como indispensable la reflexión y el aprendizaje constante. En esta misma línea, la investigación es uno de los elementos fundamentales ya que indagar es motor de la enseñanza, de la intervención y del comunicar la novedad. El docente investiga para conocer lo que aún no conoce y de este modo la curiosidad transita por la rigurosidad hacia la curiosidad epistemológica, que luego se transforma en crítica (Freire, 2010).

Las posiciones bancarias de la educación niegan el conocimiento y la educación como procesos de búsqueda, e inhiben el poder de creación y acción del ser humano como seres capaces de opción (Freire, 2009), basándose en un concepto mecánico, estático de su conciencia, por lo que educar sería equivalente a adiestrar en destrezas (Freire, 2002, 2010). Por el contrario, enseñar es generar condiciones para aprender críticamente en donde educandos se transforman en sujetos de construcción y reconstrucción del saber enseñado. Por lo tanto se exige de educadores inquietos, creativos, “de allí la imposibilidad de que un profesor se vuelva crítico si –mecánicamente memorizador- es mucho más un repetidor cadencioso de frases e ideas que un desafiador” (Freire, 2010, p.25) de lo contrario será un intelectual desconectado de lo concreto siendo imposible ver en su realidad aquello que estudió. Sólo con una reflexión crítica sobre la práctica se puede mejorar una práctica futura, y por tanto cobra gran importancia un modelo de docente reflexivo, que investigue en su práctica y no reduzca su quehacer a la implementación de recetas ajenas sino que se erija como un “auténtico profesional de la enseñanza” (Guichot, 2003). De allí la importancia de apropiarse del método y de los contenidos, pues entrenar a un educador para que sepa usar una guía no conduce a nada (Freire, Gadotti, Guimares y Hernández, 1987)

En relación a lo anterior Giroux (2001) propone defender la noción del docente como un intelectual transformativo, sobre todo en un escenario en donde las ideologías instrumentales acentúan un enfoque tecnocrático e instrumental que reduce la autonomía docente en el desarrollo de los currículos y en la toma de decisiones para la instrucción escolar. Junto con esto se elaboran constantemente materiales “a prueba del profesor” que a su vez legitiman un cierto tipo de pedagogías que el autor acuña como pedagogías basadas en la gestión, “es decir, el conocimiento se fracciona en partes discontinuas, se estandariza para facilitar su gestión y consumo, y se mide a través de formas predefinidas de evaluación” (Giroux, 2001, p.63). Bajo este tipo de pedagogías se excluye el reconocimiento de las historias y de las distintas experiencias de vida de los educandos; mientras que

la concepción de los docentes como intelectuales da cuenta de que la actividad humana implica pensamiento; la práctica y el pensamiento se integran como parte de la capacidad humana. Es a través de la noción del docente como intelectual transformativo que Giroux aporta a la comprensión de la importancia que contiene la autonomía en el trabajo pedagógico.

4.5 La autonomía docente y su relación con el sistema escolar de masas

Frostenson (2012, citado en Wärmke, 2015) sugiere tres dimensiones para entender la autonomía, una primera dimensión profesional que refiere justamente a la autonomía como una característica de un grupo profesional, una dimensión del staff que enfatiza la autonomía de una organización escolar con todos sus miembros, y una tercera dimensión individual de la autonomía docente. Esta propuesta comprende a la escuela como un sistema social complejo, con múltiples actores que operan en distintos roles, por lo que el que se incremente un tipo de autonomía no implica que los otros tipos también lo harán.

En consideración de estos elementos Wärmke (2015) elabora una concepción bidimensional de la autonomía docente enfocándose en esta como un fenómeno de gobernanza en un sistema de educación de masas. Propone así una dimensión institucional, equivalente a la dimensión profesional de Frostenson, y una segunda dimensión de “servicio” la cual involucra la práctica docente en aula y la práctica de la escuela. Es decir, la primera dimensión refiere a un cuerpo profesional de docentes y a los derechos y deberes que les provee el Estado, mientras que la segunda dimensión alude a la práctica individual de los docentes en el aula y en la escuela. La distinción entre ambas dimensiones permite distinguir las diferencias entre dos tipos de relación que enfrentan los docentes:

“The distinction is analytical in nature, enabling us to understand the differences between the relation of the state to its professional body of teachers and the relations of the individual teachers to the state and its professional colleagues, both in terms of rights and duties” (Wärmke, 2015, pp. 2-3)

Ahora bien, es posible dar cuenta de un menor o mayor grado de autonomía docente en ambas dimensiones, lo que el autor reconoce como “autonomía restringida” y “autonomía extendida” entendidas como dos extremos de un continuo (Wärmke, 2015). De esta forma, poniendo en relación las dos dimensiones mencionadas, con los distintos “grados” de esta y a modo de ejemplo, la autonomía institucional de la profesión docente podría ser restringida en cuanto a la evaluación externa del *curriculum* y sus productos, sin embargo cada profesor disfrutaría de una amplia

autonomía en la construcción de la autonomía de “servicio”, en términos de libertad de elección de los contenidos y métodos con los que trabaja.

Esta configuración de la autonomía docente se relaciona estrechamente a las formas de gobernanza escolar (Wärmke y Höstfalt, 2014); que de acuerdo a las tendencias globales responden a dos principales patrones de control del *curriculum*: una de control del proceso y otra de control de resultados (Hoppman, 2003). Aun así, para comprender esta aseveración se vuelve imprescindible remitirnos a la conceptualización de autonomía docente a la base. El problema de la autonomía docente en un sistema escolar público de masas se sitúa en que parte importante del trabajo docente consiste en manejar las contradicciones propias de tener una relación de dependencia o complementariedad con la escuela como organización, es decir, el tener que balancear la práctica pedagógica con restricciones organizacionales dictadas por otros. En palabras de Wärmke “being a teacher therefore involves a constant trade-off” (2015, p.2). En este contexto, los docentes requieren un determinado ámbito de acción que puedan usar aplicando sus propias regulaciones y reglas. Desde esta perspectiva este ámbito constituye la autonomía docente, y se construye en base a la capacidad con que cuenta la profesión para manejar distintos asuntos de una manera apropiada (Wärmke, 2015; Wärmke y Höstfalt, 2014). Entonces, la autonomía, comprendida como este ámbito para transformar, mantener o controlar estas reglas, se configura sobre el régimen de gobernanza, sin embargo no implica que los docentes actúen tal como está previsto.

Así, en estructuras descentralizadas y de resultados controlados se utiliza una evaluación del producto, por lo que se espera que los maestros evalúen el desempeño de los alumnos en términos de un aparente problema bien definido (Hopman, 2003, citado en Wärmke, 2015). Para esto, los profesionales de otros campos científico y administrativo, formulan criterios y objetivos que los alumnos deben cumplir con la ayuda de los profesores. Esto puede resultar en una pérdida de autonomía en la profesión docente, sin embargo como en este tipo de gobernanza los insumos o el proceso están menos controlados, por lo que los docentes pueden contar con diferentes posibilidades o caminos para lograr los objetivos ya formulados, contando con mayor autonomía “en servicio” (Wärmke, 2015).

De todas formas, una profesión orientada a resultados tiene la ventaja de que cada profesor gana más libertad en sus decisiones pedagógicas en el aula. Mientras permanezcan los resultados apropiados, los profesores serían autónomos en sus métodos. Por otro lado, en un régimen de gobernanza escolar en donde aquello que se controla son los insumos o el proceso, los profesores cuentan con la competencia para evaluar y manejar las situaciones que se presentan en la cotidianidad.

Los docentes evalúan el desempeño de sus estudiantes en relación a las metas curriculares. La evaluación del trabajo de los docentes se realiza alrededor del grupo de pares, es decir, dentro de la profesión. Entonces, es esencial que las sociedades confíen en sus profesores y su juicio. Para el autor, ambos regímenes son importantes para reducir la complejidad propia de un sistema escolar de masas.

Wärmke (2015) realiza una importante distinción entre responsabilidad y *accountability*, que acompaña a cada tipo de sistema de gobernanza escolar. Por un lado el control de insumos se construye sobre la responsabilidad profesional y una regulación al interior de los pares, junto con un código de ética.

“These practices are established in a code of ethics, describing how a good teacher ought to be (Sabbagh, 2009), and are also displayed in a professional culture (Schein, 2005). Code and culture are often implicit (Terhart, 2008), but they exist and demonstrate teachers’ self-governance by the capacity to define their own standards”
(p.3)

Mientras que por otro lado, el control del proceso se construye en el *accountability* o en la rendición de cuentas de otros profesionales, y está basada en la construcción de determinados estándares. Ambos, *accountability* y responsabilización, son un tipo de control de la profesión y restringen la autonomía docente en diferentes formas (Wärmke, 2015).

Entonces, la dimensión de la profesión como institución tiene una autonomía restringida en los sistemas escolares de control de resultados, caracterizada por una evaluación de los productos a través de estándares, por la legitimación externa del logro de estos estándares y por un *accountability*. Sin embargo, en un sistema de control del proceso o de los insumos este tipo de autonomía es extendida ya que los profesores como cuerpo profesional definen los estándares de la enseñanza; hay una legitimación mediada por el razonamiento del grupo de pares y una responsabilidad que descansa en la profesión.

En cuanto a la dimensión en servicio, cuenta con una autonomía restringida en aquellos sistemas de control de insumos ya que la aplicación de contenidos de la enseñanza y sus recursos está regulada. Al mismo tiempo se beneficiaría de una extendida autonomía en sistemas de control de resultados ya que cuentan con libre elección sobre el contenido y la aplicación de recursos para la enseñanza cuando se ajustan a los resultados esperados (Wärmke, 2015).

La siguiente tabla resume el modelo bidimensional:

	La profesión como institución	La profesión en servicio
Autonomía restringida	<ul style="list-style-type: none"> - Estándares y mediciones reguladas nacionalmente (evaluación del producto) - Accountability - Legitimación a través del logro de estándares externos - Control externo del cumplimiento de metas y resultados (outcome control / control de resultados)	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación regulada de recursos, del contenido de la enseñanza y la instrucción y de la formación docente (input control / control de los insumos)
Autonomía extendida	<ul style="list-style-type: none"> - Soberanía profesional en la definición de estándares de la enseñanza - Responsabilidad - Legitimación a través del razonamiento profesional en un grupo de pares - Control interno y estandarización a través de la colegialidad (input control / control de los insumos)	<ul style="list-style-type: none"> - Libre elección sobre el contenido de la instrucción, la aplicación de recursos y de la formación docente cuando encaja con el resultado deseado (outcome control/ control de resultados)

Tabla 1. Modelo bidimensional (Wärmke, 2015).

4.6 La autonomía docente y la perspectiva de nuestra investigación

A partir de los elementos teóricos desarrollados en los capítulos anteriores, podemos ir complejizando la categoría de la autonomía profesional docente, rescatando elementos para comprender qué aspectos del trabajo y de la escuela están inmersos en el problema de la autonomía docente, para luego describir las dimensiones del trabajo docente en las que se tensiona la autonomía y la toma de decisiones.

Por un lado, la autonomía mantiene una importancia ideológica dada la naturaleza política de la educación. En las últimas décadas ciertas ideologías han acentuado un enfoque tecnocrático e instrumental, reduciendo la autonomía docente en cuanto a qué se va a enseñar, por medio del desarrollo de los currículos y en la toma de decisiones para la instrucción escolar (Giroux, 2001). Además, el surgimiento de un nuevo profesionalismo (Helgoy y Homme, 2007) o de un profesionalismo organizacional (Evetts, 2011) de competencias profesionales personales y alineado con la agenda del NPM (Svensson, 2010, citado en Lilja, 2014) ha dejado atrás un profesionalismo

de carácter ocupacional (Evetts, 2010) que rescate la responsabilidad y la confianza en un nivel colectivo entre los grupos de pares profesionales.

Por otro lado, las formas de evaluación del *curriculum*, configurarían la autonomía docente (Wärmke, 2015). Las dos principales maneras de evaluar *el curriculum* de acuerdo a las tendencias de los sistemas escolares son por medio de un control del proceso y por medio del control de resultados (Hoppman, 2003). En estructuras descentralizadas y de resultados controlados se utiliza una evaluación de los resultados, por lo que se espera que los maestros evalúen el desempeño de los alumnos en términos de un aparente problema bien definido (Hopman, 2003). Para esto, son profesionales de otros campos quienes formulan criterios y objetivos que los alumnos deben cumplir, restringiendo la autonomía docente en su dimensión “institucional”. Sin embargo durante el proceso de su trabajo están menos controlados, por lo que los docentes pueden contar con diferentes posibilidades o caminos para lograr los objetivos ya formulados, contando así con mayor autonomía “en servicio”.

En aquellos sistemas escolares en donde aquello que se controla son los insumos o el proceso, restringiendo la autonomía “en servicio”, los docentes evalúan el desempeño de sus estudiantes en relación a las metas curriculares definidas soberanamente por el cuerpo profesional docente. La evaluación del trabajo de los docentes se realiza alrededor del grupo de pares, es decir, dentro de la profesión por lo que la autonomía de tipo “institucional” es de carácter extendido. La dimensión “en servicio” está vinculada entonces, al cómo se enseña y la dimensión institucional a la definición de los objetivos del aprendizaje desde los docentes, basado en confianza y responsabilidad.

Contreras (2001) también sostiene la importancia del *curriculum*, ya que es en este en donde se despliega la intencionalidad educativa. Así para dicho autor, en la autonomía está en juego la orientación ideológica del trabajo docente en cuanto al contenido y al modo de organización de la práctica educativa; y por consiguiente, la pérdida de autonomía implica directamente una desorientación ideológica del trabajo. Aquellas prácticas profesionales que se ejercen desde la racionalidad técnica mantienen una relación jerárquica entre la práctica y el conocimiento, de modo que se establece una división del trabajo entre quien produce el conocimiento y quien lo aplica. En consideración de esto, contar sólo con una autonomía “en servicio” podría tal vez ser un tipo de autonomía ilusoria pues la decisión y el juicio están reducidas a reglas que dependen de otras instancias y otros sujetos, a pesar de que los docentes puedan disponer de la elección de metodologías.

Entonces, a pesar de algunas diferencias entre los planteamientos de Contreras (2001) y Wërme y Höstfalt (2014), ya que el primero enfatiza el contenido ideológico de la educación y del trabajo

docente (vinculado a las pedagogías críticas), y por lo tanto la autonomía se asocia a las decisiones sobre el contenido y la organización de la práctica educativa. Y los segundos estudian la autonomía docente institucional y en servicio, en su relación con el sistema escolar, ambos planteamientos convergen en la identificación de dos aspectos cruciales en los que se lleva a cabo la autonomía docente: en el proceso y en la finalidad o los resultados. Asimismo, no es trivial mencionar que desde la concepción del trabajo docente como un trabajo inmaterial, la autonomía refiere a la capacidad de decidir sobre su proceso y producto de trabajo, puesto que ambos (proceso y producto) son intangibles, y se desarrolla en la interacción entre los sujetos (Lazzarato y Negri, 2001).

Por último, esta visualización de la autonomía desde dos aspectos, concuerda con los resultados del estudio que precede a esta investigación, donde se pudo identificar que en los documentos legales de la política educativa chilena, la autonomía está vinculada fuertemente al accountability y desde la directa influencia de estas teorías manageriales se limita el trabajo y la autonomía de los profesores a los procesos de gestión. En los discursos de estos documentos se reduce la autonomía docente en cuanto a la finalidad del trabajo, es decir hacía dónde se orienta y cuáles son los objetivos que persigue. En esta dimensión la finalidad que apareció como la única o la principal es cumplir con los resultados esperados y las bases curriculares, de modo que no se permite que el trabajo del docente se desarrolle en áreas o tareas que no aborden la finalidad establecida. Incluso se establecen modos de control externos para que el trabajo del docente apunte en esta dirección, como lo son una constante examinación de la práctica con gran trascendencia para los docentes, y la elaboración de rúbricas detalladas que definen la forma en que los docentes deben llevar a cabo su clase, el manejo de los tiempos del aula, la relación con sus estudiantes. De esta forma, no sólo se apunta a la finalidad del trabajo sino también hacia una segunda dimensión sobre el proceso, o sobre cómo hacer el trabajo; de modo que las prácticas docentes son evaluadas en términos de la efectividad / ineffectividad hacia el objetivo o finalidad principal (Fernández, Albornoz, Cornejo y Etcheberrigaray, 2016).

A pesar de que Wärmke y Höstfält presentan un modelo bastante elaborado para aproximarse a la autonomía docente, los tipos de autonomía con sus determinados grados son más bien referenciales y no son necesariamente reflejo del actuar de los docentes, las características del régimen de gobernanza escolar aunque son un elemento relevante en la discusión no necesariamente reflejo del actuar de los docentes (Wärmke, 2015). Más bien, la autonomía y el control, entendido en este caso como la contraparte, están siempre en proceso (Cribb & Gewirtz, 2007):

“In other words, the extent and nature of the autonomy we have and the control we are subject to are not set in stone and nor are they the result of one-off policy decisions; rather

they are constantly being made and remade, and negotiated and renegotiated in all of our daily interactions” (Cribb & Gewirtz, 2007, p. 205)

Frente a la complejidad que presenta abordar la autonomía docente, se ha sostenido que no existe una manera correcta o incorrecta de tratarla, ni tampoco “hay soluciones mágicas” que abarquen todo (Wärme y Höstfält, 2014). Sin embargo los elementos expuestos anteriormente permiten pensar que la autonomía se juega en dos grandes dimensiones, por un lado en la finalidad o el objetivo del trabajo docente, comprendidos más allá de los resultados y por otro en el cómo se lleva a cabo esta finalidad, incluyendo métodos, las tareas, los insumos y actividades, es decir en el proceso.

5. Objetivos

- Objetivos General: Describir las dimensiones del trabajo docente en las que se tensiona la autonomía y la toma de decisiones
- Objetivos Específicos:
 - Identificar y describir las dimensiones del proceso de trabajo en las que se tensiona la autonomía
 - Identificar y describir las dimensiones en torno a las finalidades del trabajo docente en las cuales se tensiona la autonomía
 - Describir los procesos de toma de decisiones en la cotidianidad del trabajo docente

6. Marco Metodológico

6.1 El enfoque de la investigación

Para poder abordar la complejidad de la autonomía docente en el trabajo cotidiano, la investigación toma un enfoque cualitativo de tipo etnográfico. Específicamente se realiza a partir de seguimientos etnográficos, como una técnica que comparte elementos con la etnografía tales como la inmersión del investigador en un campo y la descripción de los actos cotidianos de los sujetos construidos en un contexto; estos los desarrollaremos en el siguiente apartado. Con respecto al enfoque cualitativo, sus procedimientos apuntan a comprender la naturaleza de la realidad social (Iñiguez, 1995). El investigador se mueve en el orden de los significados y también en sus reglas de significación, dejando a un lado la pretensión de la objetividad o positivismo (Canales, 2006).

6.2 Técnicas de producción de datos

Como hemos mencionado, en consideración del objetivo de este estudio, correspondiente a la caracterización de la autonomía docente en el trabajo cotidiano, la técnica de recolección de datos se centró en el seguimiento de tipo etnográfico. El seguimiento como técnica surge como parte de la etnografía institucional y se orienta a comprender los actos cotidianos de las personas y cómo estos son construidos en su contexto y en donde el investigador es una especie de sombra del sujeto en cuestión (Quinlan, 2008).

Ha sido utilizado en estudios clásicos del *management* y del cambio organizacional en relación al incremento de la productividad y la eficiencia hacia la década del '40 y '50. Sin embargo en los años 70's comienza a utilizarse como herramienta para conocer los roles (McDonald, 2005, citado en Quinlan, 2008). Durante los últimos años se le ha asociado bastante en el uso de investigaciones del área de la salud y el cuidado.

El *shadowing*, o seguimiento etnográfico invita al investigador a seguir cercanamente a un sujeto sobre un periodo de tiempo a fin de investigar lo que la gente realmente hace en el curso de su trabajo cotidiano y no sólo lo que sus roles les dictan (Quinlan, 2008). El punto de partida de la Etnografía Institucional, y del *shadowing* es la experiencia cotidiana de los sujetos (Quinlan, 2009). En este sentido, los datos que se construyen a través del seguimiento están más bien basados en los eventos actuales, y no así en reconstrucciones de eventos pasados, como sucede con técnicas tales como la entrevista o el grupo focal. De acuerdo a Quinlan (2008), como estrategia de recolección de datos, el *shadowing* guarda pertinencia para abordar preguntas de investigación donde la unidad de análisis no se remite a lo individual sino que a la relación social, de modo que las posiciones de los sujetos son exploradas dentro de un complejo de procesos interrelacionados. Asimismo, es útil para métodos de investigación con carácter interpretativo.

Los datos que emergen a partir de esta técnica se caracterizan por tener una gruesa y rica descripción de la realidad que puede incluso llegar a ser un tanto abrumadora. Como ha mencionado Quinlan (2008) luego del *shadowing* se pueden realizar entrevistas con el objetivo de complementar o clarificar los registros.

Los seguimientos se llevaron a cabo durante tres días de la jornada laboral de los docentes, para así poder acompañarlos en distintos momentos de su cotidianeidad. Además, para profundizar los registros del primer seguimiento y explorar posibles dudas que hayan surgido, se realizó una segunda etapa de estos, que en algunos casos correspondió a dos días, y en otros a tres. Es decir en total se

acompañó durante cinco o seis días a los docentes.²Estos fueron registrados en notas de observación, las cuales conformaron la principal unidad de texto a analizar. La primera etapa de registros se realizó entre Agosto y Septiembre del año 2015, mientras que la segunda tomó lugar entre Noviembre del 2015 y Mayo del 2016.

Una consideración importante a partir de la entrada en el campo etnográfico y la construcción de datos, o notas de observación, de acuerdo a Elsie Rockwell (2009) es el desafío de incluir una versión lo más textual de lo que se dijo y se escuchó, puesto que no es posible contar con una representación exacta de esto.

“Al escuchar y transcribir se interpreta de alguna de entre varias maneras lo dicho por los hablantes. Al anotar pláticas de memoria, se escapan palabras y frases desconocidas, se olvidan las intervenciones propias, se resume el sentido de lo dicho, se eliminan repeticiones y se pierde el tono y matices” (Rockwell, 2009, p.51).

Sin embargo, es posible distinguir y marcar mayores o menores niveles de textualidad del discurso que se documentó, para así aproximarse a aquello que se expresó oralmente. Para esto, seguido a los registros etnográficos se dedicaron amplios periodos de tiempo para la reconstrucción y escritura de estas unidades de texto.

Por otro lado, con el objetivo de apoyar la técnica del seguimiento se realizaron pequeñas entrevistas semi-estructuradas con carácter etnográfico, en las cuales “el marco local y temporal se delimita con menos claridad que en otras situaciones de entrevista (...) las oportunidades para una entrevista surgen a menudo de manera espontánea y sorprendente a partir de contactos de campo regulares” (Flick, 2007, p.105). El aporte de estas entrevistas estuvo en clarificar y/o explicar parte de las situaciones cotidianas registradas en los seguimientos, por lo cual la realización de estas entrevistas no se predefinió sino que dependió de las posibles dudas que emergían en el momento, o una vez iniciada la lectura de los registros.

6.3 Muestra

La muestra se compone de cuatro docentes de establecimientos de distintos contextos educativos de la Región Metropolitana, los que fueron seleccionados en base a dos criterios principales: 1) el tipo de dependencia del establecimiento y 2) la selectividad. El primer criterio considera dos tipos de

² Los seguimientos etnográficos, y por tanto la redacción de los registros, fueron realizados por distintos miembros del equipo de investigación en el cual se gesta este estudio. De modo que los registros fueron producidos por cuatro investigadores, en las fechas señaladas en la Tabla 2.

dependencia administrativa – establecimientos municipales y establecimientos particular subvencionados – en tanto estos concentran alrededor del 91% de la matrícula escolar (Centro de Estudios MINEDUC) y entonces corresponden a los establecimientos más habituales en el sistema escolar chileno. El segundo criterio recoge una cualidad característica de nuestro sistema escolar: la selectividad (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010), la cual implica que las escuelas seleccionan a sus estudiantes y las familias escogen a sus escuelas, generando realidades laborales muy diferentes. Para los establecimientos particulares subvencionados, la selectividad opera principalmente por el financiamiento compartido [FICOM], por lo que una escuela selectiva fue definida como aquella que tenga un cobro o FICOM, superior o igual \$20.000 pesos. En el caso de los establecimientos municipales, la selectividad opera por pruebas de acceso de gran exigencia académica, razón por la cual se escogió una escuela de carácter emblemático.

Entonces, para abordar los principales escenarios laborales de los docentes, se contemplan dos establecimientos de dependencia Municipal (uno selectivo y otro no selectivo), y dos establecimientos de dependencia particular subvencionada (también con uno selectivo y otro no selectivo); en total cuatro contextos educativos escogidos a través de un muestreo intencional.

En la siguiente tabla se detallan algunas características de los cuatro participantes del estudio:

Profesor (a)	Tipo de establecimiento	Asignatura a cargo	Fechas del seguimiento etnográfico
Marisol	Particular Subvencionado Selectivo [P.S.S]	Biología, Química y Ciencias Naturales ³	- Primera etapa: 9, 11 y 15 de septiembre del 2015 - Segunda etapa: 11, 13 y 17 de noviembre del 2015
Verónica	Particular Subvencionado no selectivo [P.S.N.S]	Historia y Ciencias Sociales	- Primera etapa: 8, 9 y 10 de septiembre del 2015 - Segunda etapa: 14 de abril y 16 de mayo
Carmen	Municipal Selectivo [M.S]	Lenguaje y Comunicación	- Primera etapa: 17, 19 y 20 de agosto del 2015 - Segunda etapa: 28 y 30 de marzo del 2016
Jorge	Municipal no Selectivo [M.N.S]	Matemáticas	- Primera etapa: 20 de agosto, 1 y 2 de septiembre del 2015 ⁴

Tabla 2. Características de la muestra y fechas de seguimiento

³ Las asignaturas de Química y Ciencias Naturales le fueron asignadas a la docente como requisito para permanecer en el establecimiento.

⁴ En el caso del docente del establecimiento Municipal No Selectivo sólo se realizó una etapa de seguimientos etnográficos debido a motivos ajenos a la investigación.

El establecimiento Particular Subvencionado Selectivo corresponde a un establecimiento de orientación cristiano- católica administrado por una Congregación Religiosa. Cuenta con una matrícula total de 539 estudiantes y de 134 estudiantes en Enseñanza Media y un índice de Vulnerabilidad Escolar⁶ [IVE] de aproximadamente 74% en este nivel. Es de carácter mixto. Con un promedio de 38 alumnos por curso. Las finalidades del proceso educativo se sitúan en estos valores católicos, esperando así contribuir a “la formación de una persona responsable, solidaria creyente, que ha de ser la base de la sociedad”.

El establecimiento Particular Subvencionado no Selectivo cuenta con una matrícula total de 554 de los cuales 254 cursan la enseñanza media, y se dividen en las modalidades científico- humanista y técnico- profesional, cabe mencionar que la matrícula ha ido disminuyendo a lo largo de los últimos años. El IVE alcanza un 80,5%. Este establecimiento, de carácter mixto, es administrado por una institución de educación superior. Dentro de sus desafíos actuales esperan afrontar las características y necesidades de un nuevo tipo de alumnado que ha comenzado a ingresar con la eliminación de ciertas formas de selección.

El establecimiento Municipal Selectivo corresponde a un liceo Municipal Selectivo de carácter emblemático, de modalidad científico-humanista con una matrícula en enseñanza media de 1429 estudiantes hombres y un IVE de aproximadamente 51%. De acuerdo al proyecto educativo se espera entregar una educación de excelencia que le permita a los estudiantes “un eficaz desempeño en los estudios superiores, sobre la base de un sólido desarrollo valórico e intelectual”.

Por último el establecimiento Municipal no Selectivo es de carácter mixto y cuenta con una matrícula total de 836 alumnos, de los cuales 310 cursan la enseñanza media y una IVE de 87,5% Este establecimiento se ha visto enfrentado a la disminución progresiva de su matrícula durante los últimos años (alrededor de un 50%) lo cual configura un desafío actual por mantener o revertir este proceso.

⁵ La información relativa a los contextos educativos corresponde a datos del año 2013-2014, reunidos por el equipo de investigación del proyecto FONDECYT 11130244.

⁶ El IVE es un instrumento utilizado por el Ministerio de Educación de Chile que busca focalizar las políticas gubernamentales. Es calculado por medio de la estimación del porcentaje ponderado de aquellas necesidades consideradas riesgosas de los estudiantes: tales como necesidad médica, déficit del peso para la edad, pobreza, entre otras (JUNAEB, 2005).

6.4 Consideraciones éticas

El proyecto de investigación fue presentado a sostenedores y a directores de los establecimientos. Asimismo se le presentó al consejo de profesores y a los docentes que participaron de los seguimientos etnográficos. Una vez que estos decidieron participar voluntariamente del estudio, los distintos actores proporcionaron su autorización para el desarrollo de este a través de una Carta de autorización ⁷(en el caso de sostenedores y directores) y a través de un Consentimiento informado para los docentes que participaron de los seguimientos.⁸

La información proporcionada a partir de los actores y producida desde los seguimientos etnográficos, tuvo fines estrictamente vinculados a la investigación. Además, para resguardar el anonimato de los participantes, se omitió el nombre del establecimiento y se modificó el nombre de los docentes que colaboraron.

Finalmente, el equipo investigador diseñó instancias de devolución de los resultados y conclusiones acorde a los requerimientos e inquietudes de los distintos docentes y sus establecimientos.

6.5 Procedimiento de análisis

De acuerdo a Elsie Rockwell (2009) “los registros de campo son útiles en el proceso de construcción de conocimientos si se integran en un análisis cualitativo y a la vez exhaustivo” (p.65). Por lo que para aprovechar la riqueza de la técnica de seguimientos mencionada anteriormente, el procedimiento de análisis se realizó desde la perspectiva del análisis etnográfico.

El tipo de análisis etnográfico depende del problema con el que se trabaje, no obstante de igual forma este debe conducir a la construcción de nuevas relaciones conceptuales que previo a la realización del estudio no eran previstas, esto no implica necesariamente desechar los conceptos iniciales (Rockwell, 2009). De esta forma “se ha hecho análisis cuando las ideas que se tuvieron acerca del tema de estudio al inicio son transformadas (modificadas, enriquecidas, condicionadas o determinadas)” (p.65). Durante el proceso de análisis suelen intercalarse períodos de campo, de análisis y de elaboración conceptual; desde esta perspectiva el análisis “se inicia en la proximidad del campo” con decisiones acerca del qué registrar, es decir en el caso de la presente investigación, el análisis se inicia con los seguimientos etnográficos.

⁷ Ver anexos N° 2y 3

⁸ Ver anexo N° 1

De acuerdo a Rockwell (2009), al comenzar a trabajar los registros es inevitable que concurren conocimientos teóricos y del sentido común, estos suelen ser demasiado abstractos, amplios e indeterminados y por tanto no dan cuenta de la riqueza de la vida cotidiana. En este escenario, la relectura de los registros proporciona elementos que aportan a la comprensión e incluso a hallar cosas que no se encontraron en una primera o segunda lectura pues estos son “el primer paso analítico”, así se va alternando entre “lectura, escritura, relectura y reescritura”.

Otra característica del proceso de análisis etnográfico, es que no se debe ir de inmediato a la codificación de la información producida. El eje ordenador de este procedimiento es el trabajo conceptual, el cual se va elaborando junto con la recurrente lectura de los registros de campo y los intentos por redactar una descripción. Ya hacia el final del análisis es más conveniente hacer una sistematización o codificación del material

Es en este proceso de la alternancia de observación y análisis, que se van precisando las relaciones, se descartan esquemas anteriores y se construyen categorías para mirar con más detalle el material de campo en donde van tomando lugar los fragmentos analizados. Las relaciones posibilitan la comprensión e integración de algunos elementos observados. Luego, los conceptos que expresan dichas relaciones permiten describir y explicar mejor aquello que se observó. Para Rockwell (2009), las descripciones analíticas hacen posible el trabajo conceptual, estas consisten “en producir textos en los que se muestran las relaciones construidas mediante una descripción extensa de un hecho observado, reordenándolo de acuerdo con las categorías analíticas utilizadas, pero a la vez conservando sus detalles particulares” (p.72).

“En la investigación educativa, a menudo se supone que ciertos procesos, como la negociación o la resistencia, son fáciles de observar directamente en la vida cotidiana de las escuelas. Sin embargo la dificultad de relacionar determinados actos con estos procesos muestra que es necesario construir categorías que no son evidentes en sí mismas” (p.72)

Sólo después de múltiples intentos por analizar los registros es posible conformar ejes que le otorguen coherencia a las descripciones analíticas. Algunas tareas y/o habilidades que concurren durante el análisis son el esfuerzo por volver consciente los procesos de inferencia continua –definición- y ponerlos a prueba o el discutir junto con otros investigadores las posibles interpretaciones (Rockwell, 2009).

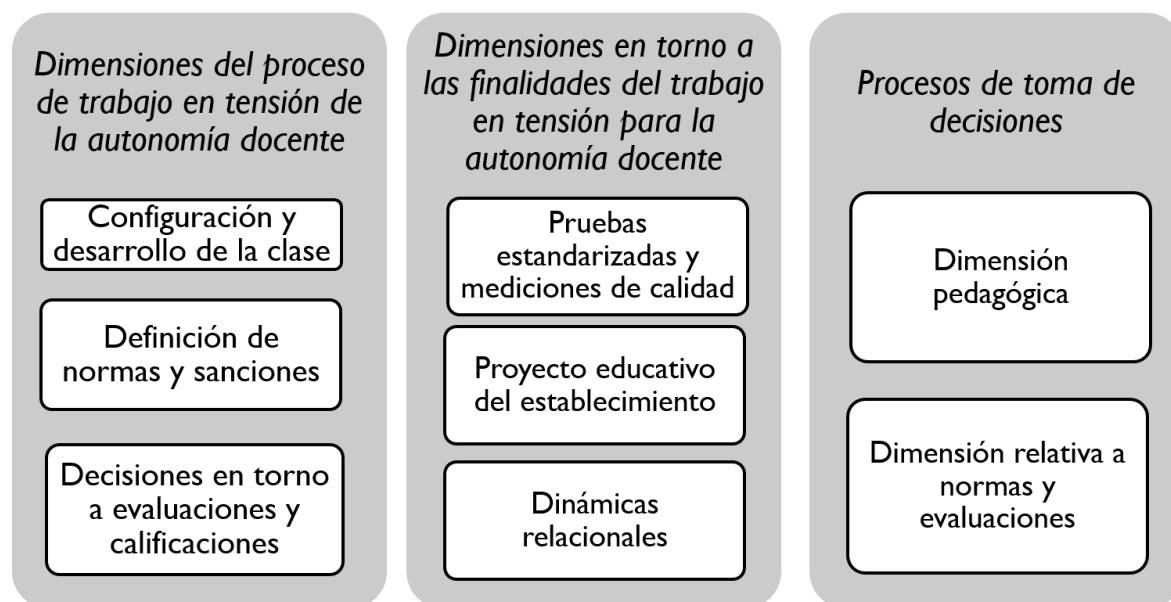
Ya en el cierre del proceso de análisis, se debe recortar el problema y descartar ideas para poder “fijar ejes que articulen la exposición”. Posteriormente y en última instancia, viene la redacción final, la que en el mejor escenario debe dar cuenta de la riqueza descriptiva de aquello que ocurrió y a la vez, de la fuerza conceptual de las relaciones construidas durante el análisis. Aquellas relaciones que no son posibles de ser mostradas con la información de la localidad, deben quedar fuera. De acuerdo a Rockwell (2009) también se espera que se explique la “lógica” de lo construido a modo de “una breve síntesis del argumento, de lo que se espera mostrar, que sirva como guion del texto final” (p.73).

7. Resultados

En coherencia con el enfoque etnográfico que adoptó la investigación, en el siguiente apartado sobre resultados apuntamos a construir una “descripción densa” de la cotidianidad de los docentes, enfocándonos en lo que respecta a su autonomía. Esta descripción es realizada en función de nuestros objetivos específicos de modo que en un primer apartado se abordan las dimensiones del proceso de trabajo en las cuales se tensiona la autonomía docente. Posteriormente abordamos las dimensiones vinculadas a las finalidades en torno a las cuales se tensiona la autonomía docente. Y finalmente, los procesos de toma de decisión en el trabajo cotidiano de docentes de distintos contextos educativos. En cada apartado se han construido sub apartados a partir del análisis de los resultados.

Cabe aclarar que el estudio no contempla dentro de sus finalidades identificar diferencias entre los contextos de enseñanza, sin embargo en los distintos apartados hemos ido realizando precisiones en torno a aquellos aspectos que caracterizan más a uno u otro docente de un cierto tipo de contexto, identificando algunos matices que comentaremos a lo largo del texto. En la figura 1 presentamos un esquema a modo de resumen de los resultados.

Figura 1: Síntesis de resultados



7.1 Las dimensiones del proceso en las cuales se tensiona la autonomía

Durante el proceso de trabajo docente existen tres dimensiones en las que se tensiona la autonomía. A lo largo de estas se entremezclan, con distintas proporciones y protagonismos, los objetivos e ideas de los docentes, los elementos del contexto (asociados generalmente a restricciones institucionales) y los intereses que expresan los estudiantes, constituyendo un área de tensión para la autonomía docente. Estas dimensiones identificadas corresponden a: i) la configuración y desarrollo de la clase, ii) la definición de normas y sanciones y iii) las decisiones en torno a las evaluaciones y calificaciones de los estudiantes.

Configuración y desarrollo de la clase

Alrededor de este eje se despliega la descripción sobre cómo es configurada la clase no sólo entendida como aquella sesión en donde el profesor va a enseñar una determinada materia, sino también como aquellos espacios en donde el docente dirige una actividad para el resto de un curso por un periodo de tiempo determinado. En esta configuración existen objetivos que se proponen los docentes, sus características personales y las características de los cursos y de los estudiantes. Sin embargo, a la vez existen otros elementos que no necesariamente pasan por la decisión o la opinión del profesor y que forman parte de esta configuración y de la dinámica de la clase.

Para los docentes del estudio hay diversos elementos que confluyen en la construcción de las clases, los cuales traspasan las bases curriculares. La mayoría de estos elementos tienen como punto de

encuentro la consideración en torno a los estudiantes, sus problemas como individuos o como curso, sus características, sus dificultades o avances con los contenidos, aquello que los profesores quieren cultivar en ellos como la opinión, la reflexión o la responsabilidad, entre otros valores. Por último, confluyen también los gustos e intereses de los profesores.

Objetivos educativos personales

De modo transversal los docentes buscan realizar sus clases con actividades que sean interesantes, y que permitan opinar, reflexionar o generar quiebres con los estudiantes. Verónica por ejemplo, le dedica tiempo dentro y fuera de su horario laboral a crear “actividades motivadoras”. Para esto trabaja en su hogar hasta muy tarde y/ o en el establecimiento muy temprano para terminar detalles de preparación de la clase, de modo que antes de las ocho de la mañana ella ya se encuentra en la sala de profesores trabajando en el material de sus clases. Algunas de estas actividades identificadas en los registros son: líneas del tiempo, construcción de la portada de un diario, entrevistas a personas que vivieron el golpe militar, investigación sobre la crucifixión de Jesús, realización de maquetas de relieves geográficos, etc. Durante sus clases va añadiendo cuestionamientos de acuerdo al contenido de la clase, por ejemplo en la materia del período de Unidad Popular pregunta: *¿habrá hecho algo malo Allende para que le dieran un golpe de Estado? ¿Habrán servido de algo todas las transformaciones que hizo o intentó hacer Allende?* A modo de ejemplo en la siguiente cita se ilustra cómo la profesora propone una actividad en contexto de la historia del cristianismo:

“12:00

Les muestra la imagen de la cruz, Jesús crucificado. Pregunta “¿Lo conocen?”.

Los estudiantes responden desordenadamente que conocen la imagen (hay algunos que van a la Iglesia Evangélica y lo dicen). Verónica recoge algunos comentarios y les plantea una actividad para que realicen: investigar sobre por qué razón los ladrones no fueron crucificados. Es una especie de tarea para la casa.

Los estudiantes de a poco comienzan a contar cosas que han hecho (los que van a Iglesia) y se enganchan en el tema. La profe fomenta el diálogo” (Registro 1, establecimiento P.S.N.S, líneas 257 - 264).

Carmen, docente del establecimiento Municipal Selectivo y profesora de lenguaje, también tiene un foco en promover la reflexión y la opinión durante sus clases en torno a la materia que corresponde, siempre vinculándola a problematizaciones sobre temas contingentes o a las opiniones de los estudiantes sobre los asuntos que se presentan en las narraciones o poemas que trabajan. Algunas de

estas temáticas identificadas son: la importancia de tener y decir las opiniones, los efectos de la marihuana, la importancia de la vocación, el uso de la tecnología en la vida cotidiana, el respeto por el otro. Estos ejercicios para reflexionar a través de los géneros literarios, son frecuentes en las clases de Carmen, de modo que también está atenta a que opinen varios estudiantes, incentivando a aquellos que no han participado últimamente, y resguardando el respeto y la escucha entre los estudiantes añadiendo comentarios como: “*respetemos a sus compañeros*” “*escuchemos chiquillos*”. En la siguiente cita se describe un diálogo de la clase en torno a la importancia de la opinión:

“Profesora: lo que hemos estado haciendo ahora es para que podamos dar nuestra opinión respecto de lo leído... Ahora vamos a trabajar una forma básica del texto expositivo... El comentario... ¿Es importante tener nuestra opinión? ¿Por qué es importante dar la opinión? ¿Siempre es necesario?
Estudiante 5: No siempre es importante... Si uno no está informado...
Estudiante 6: La opinión es importante dependiendo de las circunstancias...
Profesora: (Da un resumen de las conclusiones a modo de cierre de la discusión...).
Entonces siempre es importante dar la opinión...
Estudiante 6: No necesariamente... a veces para dar su punto de vista
Profesora: ¿Por qué uno tiene que dar un punto de vista?
Estudiante 7: Porque todos queremos expresar lo que pensamos
Profesora: ¿por eso?
Estudiante 8: Porque queremos convencer al otro
Profesora: Ahora vamos a ver algunas opiniones (Escribe en la pizarra)” (Registro 1 profesora Establecimiento M.S, líneas 327 -382).

Por otra parte, a pesar de que en las clases de Marisol (docente del establecimiento Particular Subvencionado y profesora de biología) se configuran espacios para la opinión de los estudiantes, la prioridad está en tener la atención del grupo y no en impulsar la discusión. Hay un foco especial en la conducta y participación de los estudiantes “más desordenados” durante la clase, de modo que recurrentemente va haciendo preguntas a ciertos alumnos. En la siguiente cita se ilustra un diálogo de clase:

“Marisol: ya, ¿qué significa renovable? Denme un ejemplo [los estudiantes dan ejemplos]. Actualmente el ser humano está agotando tanto los recursos para sus propios beneficios que cada vez son más caros, por ejemplo la bencina. ¿Se acuerdan cuánto costaba antes?
[Los estudiantes responden]
E: profe, ¿y qué vamos a hacer cuando se acaben?
M: Buscar alternativas...
[Sigue con el ppt, ahora cambia a hablar del efecto invernadero y presenta el debate que hay sobre el tema]

M: Unos dicen que es causa de los ciclos de enfriamiento de la tierra, y otros que es sólo efecto de la acción humana.

E: profe, ¿y va a ser muy rápido?

M: ¿cómo?

E: o sea,... por ejemplo vamos a estar en un día normal y al día siguiente ¿cagao's de frío?

(risas)

M: Está bien tu pregunta” (Registro 2, docente establecimiento P.S.S, líneas 282 - 296).

De acuerdo a ella, las preguntas que va haciendo “*son con su qué*”, por lo que no siempre se dirigen al grupo curso (como en la cita anterior) sino que también se dirigen a estudiantes en específico, llamándolos por su apellido o por su nombre en algunas ocasiones. Casi siempre apuntan a estudiantes que tienen más problemas de conducta, o que están con complicaciones en sus notas con posibilidad de repetir.

Por otro lado, en los establecimientos no selectivos los profesores planean actividades a partir de problemas que enfrenta el curso. En el caso de Verónica (docente de historia del establecimiento Particular Subvencionado no Selectivo) el curso de su jefatura pasaba por problemas de conducta y recientemente uno de sus estudiantes había robado el celular de otro alumno del establecimiento, para luego vendérselo a una compañera. En este contexto la docente intenta hacer una actividad de orientación para trabajar este conflicto. Por otro lado, Jorge (docente de matemáticas del establecimiento Municipal no Selectivo) aprovecha una jornada de celebración del “técnico-profesional” para realizar un desayuno a partir del objetivo de que el curso mejore su convivencia y se una. Así, parte de la configuración de sus clases tiene que ver con situaciones que enfrenta el grupo curso, como la baja asistencia y problemas de convivencia entre ellos. En consideraciones de estos elementos, el docente modifica sus clases, sus evaluaciones o genera nuevas actividades que le permitan un abordaje. En la siguiente cita se describe la actividad de convivencia a la que nos referíamos:

“08:15, 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” (Registro docente M.N.S, líneas 33- 40).

Como él mismo señala, evitar conflictos pasa por ser “más exigente pedagógicamente”, exigir más a sus estudiantes o no ser tan permisivos con respecto a las evaluaciones. Tanto la exigencia académica como la didáctica en sus clases se identifican como una herramienta para trabajar problemas que enfrenta el curso. Además, no sólo los cursos como grupo enfrentan problemas, sino que también los estudiantes son diferentes entre sí, de modo que hay que saber trabajar con ellos. Bajo esta misma idea, el docente se apoya ocasionalmente en sus colegas para conocer si un curso se encuentra en algún problema particular, o cómo han andado anímicamente, y por lo tanto poder “prepararse” para la clase. En la siguiente cita se ejemplifica este “apoyo”:

“Hora de inicio: 07:39

El profesor se dirige al comedor de profesores a dejar su colación, y posteriormente se dirige a la sala de profesores. Ahí se encuentra con una colega, que resulta ser la profesora jefe del curso al cual el profesor hará clases la primera hora (un segundo medio). Hablan un momento de si “hay alguna novedad” en los estudiantes, casos específicos, problemas que tengan, disposición general, etc.; para “ver cómo andan” y así el profesor pueda estar preparado, me comenta después” (Registro docente M.N.S, líneas 361 - 366).

Por último, en la configuración de sus clases Jorge busca generar “*un quiebre*” con sus estudiantes. Esto hacia el objetivo personal de demostrarles que se puede aprender por medio de herramientas audiovisuales y que sus conocimientos como docente no se limitan a los contenidos formales. Para este objetivo es esencial el tiempo de planificación que contempla su contrato de trabajo, a diferencia de otros de sus colegas. Este como un espacio en donde como se describe en la siguiente cita, no sólo puede terminar sus planificaciones o revisiones de prueba sino que también idear nuevas formas para hacer la clase:

“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, grafitis, 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” (Registro docente M.N.S, líneas 297 – 305).

A lo largo de los últimos párrafos se puede apreciar que las disciplinas de cada docente así como también los contenidos, no son sólo un objetivo de aprendizaje en sí mismo, sino que también son una herramienta para abrir campo a distintas interrogantes y reflexiones que ellos proponen.

Por último, muchas de las clases se construyen sobre *características propias de los docentes*, relativas a sus gustos o intereses, como no así intereses de los estudiantes. Mientras que en la mayoría de los profesores este elemento está en un segundo o tercer plano, primando los objetivos previamente desarrollados, en la profesora Verónica del establecimiento Particular Selectivo, es más distintivo. Por ejemplo, en la siguiente cita se describe una situación en donde a los estudiantes les llama la atención la aparición del personaje de comic “Mafalda”, frente a lo que se genera un pequeño diálogo con los estudiantes:

“Verónica presenta la unidad: “Derechos y deberes”. Verónica pone un ppt. En ese ppt aparece Mafalda.

Estudiantes: ¿Profe por qué siempre pone a la Mafalda?

V: Porque me gusta el humor crítico que se refleja en este comic. Porque es mujer y yo soy mujer. ¿Por qué creen ustedes?

Varios estudiantes levantan las manos (parece que el tema les interesa)

“Porque aprende”

“Porque se parece a usted”

“Usted, con todo respeto, se parece a Wilma de Scooby Doo”

“¿Por qué no pone un hombre?”

V: Bueno yo soy mujer, pero voy a buscar a Condorito

“¿Conoce a Toli?”

V: Les recuerdo que soy adulta y no vemos los mismos monitos” (Registro 2, docente P.S.S, líneas 262 – 274)

Otro elemento es el trabajo con canciones, como por ejemplo del grupo de hip-hop “Subverso” o “Divididos”, así también como el uso de videos de “postales del bicentenario” para trabajar el gobierno de la Unidad Popular. Estas situaciones, también se enmarcan en las actividades “motivadoras” que Verónica crea y en las que añade cuestionamientos o preguntas abiertas, pero con

el matiz de que en estas se aprecian elementos que son parte de sus gustos e intereses. En la siguiente cita, la profesora propone trabajar la colonización por medio de canciones:

“V: Bien en 1598 el traidor como dice Sebastián, Lautaro, mata a Pedro de Valdivia. Vamos a conversar sobre eso más adelante. Ahora vamos a escuchar una canción. Coloca la canción de los Divididos “Huelga de amores”
Profesora del PIE traduce, luego dice “¿Entendieron la letra?”
E: La tierra por la biblia
E: Nativos sin orejas, pagaban por las orejas. En esta tierra son extranjeros.
PIE1: ¿Se puede apreciar algún efecto entonces?
E: La biblia hasta ahora
E: El dinero
PIE1: Muy bien. Chiquillos lo que viene ahora. Van a analizar canciones por grupo, con una pauta que vamos a hacer todos.” (Registro 2, docente P.S.S., líneas 418 – 427)

Cambios y adaptaciones en relación a los estudiantes

Otro elemento que los docentes recogen para configurar sus clases son las características de los estudiantes. De este modo, se incluyen actividades que a ellos les sean más provechosas o se modifican en función de su edad, sus particularidades, o incluso en relación a sus estados de ánimo como se describía en el caso del docente del establecimiento Municipal no Selectivo. Por ejemplo, en la siguiente cita la profesora Carmen aborda la vocación, como un ejercicio adicional seleccionado por ella dirigido especialmente para el Cuarto Medio:

“P: ¿Qué tipo de texto es?
Est1. narrativo
P: narrativo, muy bien, Moreno. Yo les di ese texto, aunque no tenga que ver directamente con la materia (profesora da un hilo general de la historia) el cuento tiene que ver con la vocación, cita la frase "un dólar por un tornillo, 999 dólares por saber qué botón apretar" ¿qué conclusiones podemos sacar de eso?
Estudiante 2: Que cualquiera puede apretar un tornillo pero no cualquiera sabe que botón apretar
Otro est.3 da una explicación más larga
P: Bien, alguna otra opinión, en esa fila nadie ha opinado (apunta a la fila de mi derecha, al lado de la puerta)
Estudiante 4 Que vale más saber qué tornillo apretar que apretar el tornillo”.(Registro 1, docente M.S., Línea 357 – 365).

Marisol por su parte, se enfoca y apega más a los contenidos acorde a las bases curriculares pero también mantiene en vista las características de sus estudiantes. Por ejemplo, en un episodio para explicarle a sus estudiantes de Tercero Medio el calentamiento global toma tiempo en su casa para encontrar un video que no sólo desarrollara el tema en cuestión, sino que también fuera lo menos infantil posible y más acorde a la edad de sus estudiantes.

Por último, muchas de estas consideraciones están estrechamente vinculadas a los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de modo que los docentes evalúan los modos más pertinentes para hacer la clase en función de los avances o dificultades que presentan sus alumnos. Este tipo de consideraciones es notoriamente más frecuente en la docente del establecimiento Municipal Selectivo. En la siguiente cita ejemplificamos esta idea:

“P: ya chiquillos, podemos guardar el celular. Porque vamos a empezar la clase. Ayer hubo baja asistencia así que ahora voy a terminar su tarea. Hemos conversado hartito de Fahrenheit y la ciencia ficción, cuando hicimos la tarea me di cuenta que nos estaba costando un poquito sacar las ideas principales, así que ahora vamos a hacer una guía” (Registro 2, docente M.S, líneas 242 – 245).

Por último, y en menor medida las clases se configuran en función de peticiones de los estudiantes las cuales por lo general están asociadas a entregar notas de una prueba o un trabajo anterior. Es decir, cuando comienza o se está desarrollando la clase, los estudiantes les piden a sus profesores que se entreguen sus evaluaciones, como se ilustra en la siguiente cita:

“M: ya, el último tema. Amplificación biológica [explica la diapositiva].
E: Profe, diga las notas
E2: sí, diga las notas
E3: Diga las notas, profe
11:10 [Marisol toma el libro de clases y va leyendo las notas]
E: ahora las otras notas
[Marisol con varios estudiantes a su alrededor comentan sobre el reglamento del colegio, que nadie lo lee porque es muy largo]
[Se sienta a pasar unas notas. Un estudiante se acerca, la abraza y se saca una *selfie* con ella, pero la profesora sigue viendo su notebook]
11:15 Marisol continúa sentada, los alumnos se colocan cerca de ella y cerca de la puerta mirando hacia afuera, otros ven sus notas en el computador de ella.
[Marisol empieza a decir en voz alta las notas de otra evaluación]” (Registro 2, docente P.S.S, líneas 202 - 214).

Barreras de la institución y del contexto educativo

A pesar de las ideas desarrolladas hasta ahora sobre la configuración de la clase, existen una serie de restricciones o barreras que subyacen a la realización de esta como parte del trabajo cotidiano de los profesores. La principal barrera son las presiones: pasar materia, cerrar semestre, tener que contar con más notas, cumplir con un modelo para hacer la clase. De modo que todos estos elementos están presentes en cómo se organiza la clase pues son parte de prescripciones institucionales. Asimismo, hay otros elementos que no vienen de mandatos o directrices institucionales pero que sin embargo irrumpen en la cotidianidad de la clase como problemas con la asistencia y con la puntualidad.

A lo largo del año, y particularmente en los períodos de cierre de semestre los y las docentes están presionados a cumplir con los plazos establecidos desde la administración del colegio. Por lo que, independiente de cómo se encuentren los estudiantes, o las ideas que los docentes puedan tener para sus clases, hay un apremio por cumplir con lo solicitado. La cita a continuación corresponde al registro de un día viernes 11 de septiembre en la tarde, en donde había muy pocos estudiantes en la sala de clases. Frente al poco ánimo de los estudiantes para “pasar materia”, Marisol les explica que a ella se le exige que tenga una nota en el libro de clases para 3 semanas más de modo que se ve “obligada” a avanzar en la entrega de contenidos, a pesar del cansancio de todos.

“//Llegamos a la sala del 3ro Medio//

E: profe, no hagamos nada porfa

M: no puedo, tengo que pasar materia

E: Pero profe, no hay casi nadie po’

E2: Profe, es viernes...

M: El próximo viernes es 18, después tenemos la salida al zoológico, y la siguiente debo tenerles nota y no sé de dónde la voy a sacar, así que tengo que pasar materia” (Registro 1, docente P.S.S, líneas 368- 274).

Horas más tarde, al finalizar la jornada de trabajo, la docente se refiere a esta situación:

“M: imposible que tenga la nota

Observadora: ¿Entonces tendrías que hablar con UTP para pedir plazo?

M: sí...o sea, no. No se puede hacer eso. Voy a tener que repetirles la última nota en la plataforma, y cuando les tenga la nota real se las cambio...o ahí veo qué hago” (Registro 1, docente P.S.S, líneas 433- 436).

Este tipo de situaciones, en donde la realización de la clase se ve mediada por la obligación de tener que responder a los tiempos que fija la administración del colegio, permite cuestionarnos qué elementos priman ante la configuración de la clase, y por tanto, las características de la autonomía docente en los contextos estudiados.

Además, a estas presiones se suman problemas en torno a las condiciones materiales, de modo que aquello que se exige no siempre cuenta con las condiciones aseguradas desde la administración de la escuela que permitan o faciliten estas tareas. Estos problemas corresponden a la impresión o fotocopia de materiales para la clase como guías y pruebas; y la conexión a internet que suele presentar dificultades. Estando más presentes en los establecimientos no selectivos. En la siguiente cita se describe una situación que contiene las dificultades mencionadas:

“12:25: El profesor sale de la sala y se dirige a la inspectoría a decir que aún no termina de poner notas, le hablan de que ese día las notas tienen que estar puestas y subidas al sistema, pues al día siguiente hay reunión de apoderados y deben ser capaces de entregar los informes de notas. El profesor habla del problema de internet que tiene en el laboratorio, frente a lo cual le piden que vaya a UTP a hablar de eso. En la UTP le dicen que “debería haber internet” y que “no es su oficina privada” en tono de broma. El profesor sale de la sala, y aunque no se note o se hable, sale molesto, comentándome que “igual es un espacio de trabajo”, que “la sala de computación tiene internet y está al lado”, y vuelve a repetir esto de que exigen tareas y no dan las facilidades para cumplirlas”. (Registro docente M.N.S, líneas 484 – 491).

Entonces, esta exigencia ilustrada en la cita anterior es un elemento que configura la clase del profesor ya que sus próximas clases debe realizarlas “pasando contenidos” y a la vez atendiendo a la obligación de poner las notas en el sistema para que estén a tiempo y en la reunión de apoderados. Para poder hacer esto, les entrega a los estudiantes ejercicios matemáticos para que desarrollen mientras él se sienta a poner notas. De modo que es común que los docentes dejen ejercicios de trabajo individual o grupal, mientras ellos atienden las tareas inaplazables.

En cuanto a estas dinámicas de la clase que hemos descrito hasta ahora, la realización del seguimiento etnográfico en dos momentos nos permitió identificar una diferencia en la configuración y realización de las clases: mientras que el primer seguimiento (realizado en período de cierre de semestre) los trabajos en grupo se desarrollaban con muchas más dificultades, en el segundo seguimiento iniciado en abril estos parecían ser más fructíferos contando con mayor involucramiento de los estudiantes y

de la profesora. Además, en estos períodos del año los profesores no están restringidos solamente por el apremio de cerrar el semestre, adicionalmente estos períodos son de gran carga para los profesores y desembocan en el cansancio en ellos y en los estudiantes. La siguiente cita corresponde precisamente a un comentario del observador que da cuenta de la situación:

“Está mucho más presente en los grupos que el año pasado. Me parece que tiene que ver con no estar presionada por llenar los libros atrasados y preparar material pal curso que viene. Le pregunto a la salida y me dice que en esta época del año es más fácil hacer trabajos en grupos” (Registro 2, docente P.S.N.S, líneas 227, comentario).

Precisamente, la siguiente cita corresponde al registro del primer seguimiento, en donde se observa a la profesora trabajando en el libro de clases y en su computador mientras los estudiantes trabajan con dudas en la actividad que se les encargó:

“- La profe sale a buscar unas pruebas a la sala de profes abajo, no les dice nada a los estudiantes. Ellos siguen trabajando igual.

08:40

- Vuelve a la sala la profesora. Los estudiantes se le acercan a preguntarle algo. No cambia la dinámica

08:45

- Dos estudiantes le preguntan a la profe por instrucciones. Ella les dice que lean las instrucciones, aludiendo a una guía que les pasó ayer.

- Desde que vuelve a la sala la profe está pasando algo al libro

- Cuando le preguntan no da respuestas muy precisas

08:52

- Da nuevas instrucciones sobre la línea del tiempo. Son relevantes, pero solo le habla al grupo que está adelante.

- Viviana le llama la atención a dos estudiantes: Rodrigo y Brian.

- Sigue la profe concentrada en su computador. No supervisa el trabajo de cada grupo.”.

(Registro 1, docente P.S.N.S, líneas 325- 343).

Durante la clase, la profesora contaba con menos condiciones para estar atenta a la clase y a sus estudiantes, puesto que se mantenía enfrascada en su computador trabajando en una planilla de Excel con las notas del semestre; mientras tanto los estudiantes resolvían la tarea con muchas dudas y dificultades u otros simplemente se avocaban a otras cosas.

Hay otro tipo de restricciones sobre los tiempos institucionales que no están vinculadas a las notas, pero que también dan cuenta de la relación entre los tiempos de la administración y las clases de los docentes. Estas son las actividades extra que realizan los establecimientos, casi siempre asociadas a festividades o conmemoraciones tales como las fiestas patrias. Dichas actividades son fijadas por la administración del colegio, de modo que los docentes deben ceñirse a este calendario. En el caso de Marisol, la docente le propone a su electivo de biología una salida al Zoológico Metropolitano. Esta actividad surge como una herramienta para abordar la materia de primates y a la vez para aprovechar de que los estudiantes tengan un paseo. A pesar de que Marisol había planeado la actividad en una determinada fecha, tuvo que postergarla varias semanas a requerimiento de las sostenedoras del establecimiento:

“Entre medio Marisol entrega información sobre una salida de electivo al Zoológico.

E: ¿y a qué hora vamos a volver ese día al colegio, profe?

M: Depende. Si se portan mal, van a volver antes de las 3, y si se portan bien, vuelven después de las 3.30

[Cuando le pregunté por esta salida, me comenta que ellos casi no salen del colegio, pero a ella se le había ocurrido el año pasado cuando pasaba la materia de primates. Inicialmente estaba agendada para semanas antes, pero las hermanas le dijeron que la corriera para que no interrumpiera con las actividades del 18, lo cual no le agradó]. (Registro 1, docente P.S.S, líneas 136 – 144).

Otro tipo de barreras para la configuración de la clase identificadas en la cotidianidad laboral, es la revisión de la planificación u observación de esta. Por un lado en el establecimiento municipal no selectivo son las planificaciones. A pesar de que anteriormente estas debían ser diarias, los profesores del establecimiento se opusieron y ahora son de carácter mensual. El problema de estas planificaciones es por un lado, que les ocupan tiempo durante las clases, en sus horas de planificación, e incluso en horarios fuera de trabajo; y por otro, que “son complicadas” ya que aquello que piden como parte de las planificaciones se ve exclusivamente “durante la misma clase, no antes”. La siguiente cita se refiere a esta situación:

“8.20: Hora de libre disposición en el laboratorio. El profesor me comenta que “hoy no piensa ceder nada” pues “no corresponde” que hagan uso de su tiempo de ese modo. Cuenta que no pudo avanzar en su casa y, por lo tanto, debe terminar las planificaciones. Resulta ser una tarea tediosa para el profesor, y comenta que “son complicadas” y que debería ser más sencilla, donde muchas de las cosas que piden “se ven durante la misma clase, no antes”. Las planificaciones son mensuales y el profesor comenta que “antes quisieron que fueran diarias, pero que el profesorado no aceptó” y molesto, me dice que

toma más tiempo planificar que hacer la clase”. (Registro docente M.N.S, líneas 539 – 545).

En el establecimiento Particular selectivo, se realizan “acompañamientos pedagógicos” de observación de clases al menos dos veces al año a cargo de la Jefa de la Unidad Técnico Pedagógica. Por medio de una pauta se espera registrar el desarrollo de la clase para luego retroalimentar a los docentes, y evaluarlos. Tanto Marisol como sus colegas están en desacuerdo con la forma en que se hace esta observación: criticando pormenores, sin aviso anticipado, y en horarios poco convenientes. Durante los seguimientos pudimos registrar uno de estos “acompañamientos” y cómo la docente actúa bajo esta situación: Primeramente, en su recreo acude nerviosa a una pequeña oficina para hacer uso del computador y anotar una información de los contenidos que necesita para la clase. De camino a la sala le posterga una prueba recuperativa a una estudiante, debido al acompañamiento. Luego comienza su clase escribiendo tema y objetivo como siempre, sin embargo va agregando comentarios que interpretamos como un tanto rígidos, como por ejemplo: “*chicos, partimos de la base de que estamos todos aprendiendo, así que no hay respuestas correctas o incorrectas*”. En la siguiente cita presentamos un extracto del registro sobre este acompañamiento pedagógico:

“Jefa de UTP: Ey tú, préstame tu cuaderno.
/El estudiante se lo pasa y ella comienza a revisarlo/
Jefa de UTP: No entiendo nada tu letra acá, ¿acaso eso es lo que está puesto en la pizarra?
Estudiante: Sí...
Jefa de UTP: ¿y el porcentaje de aleación no tienes que escribirlo?
(El estudiante no le responde)
Marisol se da cuenta de esta interacción de la Jefa de UTP con su estudiante y espera que ella termine de hablar para retomar su clase”. (Registro 1, docente P.S.S, líneas 610 – 619).

Durante la observación se nota la presencia de la Jefa de UTP, tal como en la cita anterior la docente nota las interacciones que tiene con su estudiante. La dinámica de la clase es la misma, sólo que se apega mucho más a una estructura: abre con la presentación de los objetivos, una clase expositiva donde intercala preguntas y aclaración de dudas, para terminar con una actividad más práctica. Existe una preocupación de la profesora por salir bien evaluada a partir de esta observación, la cual además está vinculada directamente a una bonificación en el salario.

Por último, hay elementos menores que irrumpen directamente en la realización de su clase como la entrada y salida del inspector u otros miembros del establecimiento, para abordar temas administrativos como las inasistencias, informativos, traslado del libro de clases. Así mismo, existe un sinnúmero de imprevistos que concurren diariamente, como el no traer los materiales o los retrasos e inasistencias inusuales. En la siguiente cita parte del registro del establecimiento Municipal no Selectivo se describe una situación de este tipo:

“15:04, Llegamos a la sala a esperar a que lleguen los estudiantes (...). 15:40, Los estudiantes no llegaron, y en la sala de descanso de los profesores le comentan que los estudiantes se fueron a la 13:20. Nadie le avisó en todo el día, pero el profesor no parece visiblemente molesto como uno esperaría. Va a dejar el libro de clases a inspección”.
(Registro docente M.N.S, líneas 602- 615).

Dinámica de la clase, la forma en que sucede la clase.

Hay una dinámica o formato de la clase, en donde se repiten elementos como el uso del *Power Point*, momentos expositivos, preguntas a los estudiantes o al curso, trabajos en grupo o ejercicios de desarrollo individual que posteriormente son revisados ya sea en la misma clase o en la siguiente. Esta dinámica está mediada por todos los elementos revisados previamente. De modo que los trabajos en grupos pueden responder a un interés de los docentes en que dialoguen los estudiantes dialoguen y reflexionen, así como también puede estar mediada por la presión de tener las notas a tiempo (a lo que los trabajos en grupo disminuyen la cantidad de evaluaciones por corregir).

En cuanto al cómo se desarrolla la clase, un elemento en común de estas es que se inician con consignar el objetivo y la fecha, lo que para Jorge es parte de la formación de los estudiantes, incluso en una ocasión fija una próxima evaluación que consistirá en revisar que en los cuadernos esté esta información. Como comentamos, algunas son más expositivas mientras que otras son dedicadas al trabajo individual de los estudiantes, en ambas dinámicas se intercala con aclaración de dudas a los estudiantes y algunos comentarios positivos a quienes logran resolver los ejercicios (*“muy buen trabajo”, “esto lo entendiste bien” “merece aplauso”*).

Estas dinámicas cambian cuando se trata de cursos electivos, y/o cuando se trabaja con los cursos de jefatura. Teniendo un carácter más creativo y cercano entre la profesora y sus estudiantes. De modo

que se planifican salidas a terreno, desayunos grupales, se discuten temas de curso, o se abren otros espacios que permiten conocerse con mayor profundidad. La profesora Carmen nos provee muchos ejemplos de este tipo de clases: en su electivo “Lenguaje y Sociedad”, se ha construido un espacio en donde los distintos estudiantes muestren algo que quieran compartir, desde el cual “se ha armado un bonito ambiente, muy cálido y han hecho cosas bien entretenidas”. En la siguiente cita se ilustra este espacio:

“12:10 Profesora: ya, ¿quién va a ocupar el espacio adelante?... dos estudiantes pasan adelante, la profesora se levanta y conversa con un grupo, luego va hacia el fondo de la sala y se queda parada.

P: ya, hay compañeros que quieren compartir una canción... no importa que otros estén haciendo tareas de matemáticas (mira con una sonrisa a estudiantes de la última fila que están con unas guías de matemática sobre su mesa).

//pasan dos estudiantes adelante, uno se sienta con una guitarra y el otro queda de pie a su lado... comienza a hablar el de la guitarra//

Estudiante 1: bueno, le hice el favor a este personaje y ahora vamos a tocar juntos... (Con tono irónico refiriéndose al compañero del lado que al parecer va a cantar, todos se ríen). Lo que puedo decir es que se la dediqué a una persona muy importante en mi vida... y ahora este personaje me pidió que la sacara y me demoré pero lo hice al final... así que se las voy a tocar...

P: suena extraño eso (sonriendo, los demás estudiantes ríen)

Estudiante 1: bueno, no somos muy buenos músicos, pero...

P: es para compartir

//comienzan a cantar unos segundos, de pronto se detienen porque no logran coordinar letra y música de la guitarra, todos están expectantes y en silencio pero ríen cuando se detienen y ven que no se ponen de acuerdo//

P: pucha estaban tan bien...

// Estudiantes continúan, no cantan muy bien y la letra está en inglés pero no muy fluido... no logro distinguir la canción ni el grupo. Después de un minuto terminan, compañeros aplauden ellos dan las gracias//

P: muy bien, muchas gracias chiquillos por compartir esto con nosotros.

//inmediatamente sale otro estudiante adelante y lee un poema que desconozco//

P: ¿quién es el autor del poema?

Est.1: es un poema que escribió un amigo

P: ¿de otro curso?

Est1. Sí, de otro curso, me lo mostró y me gustó.

P: bueno, si nadie más va a mostrar algo...” (Registro 1, docente M.S, líneas 975 – 1002).

A la vez, nunca faltan los llamados de atención a los estudiantes cuando estos conversan o realizan otras actividades distintas a las que los docentes han establecido. En las clases de Verónica estos llamados de atención junto con distracciones de los estudiantes, hacen particularmente difícil la realización de la clase. La siguiente cita permite ejemplificar este tipo de distracciones:

“Verónica: Bien, vamos a comenzar la clase de derechos y deberes. ¿Qué saben sobre los derechos y deberes?”

Estudiante: Derecho a la vida y deber es lo que hay que hacer

V: Ya, ¿alguien más?, Nicolás, ha estado toda la clase hablando en voz alta. Vaya y siéntese adelante”. “¿Qué derechos conocen?”

Levantando las manos y va diciendo “ de los niños” “ a la salud” “ a estudiar”

V: Ya, pero derecho a estudiar. Estudiar es más un deber. ¿Se transforma en un derecho si lo miro desde dónde? [Estudiantes no contestan].

V: desde la educación.

Estudiante: derecho al trabajo

V: ¿Ustedes tienen derecho al trabajo?

[Varias voces se escuchan a la vez. Yadir golpea la mesa fuertemente.]

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

Se arma un diálogo entre la profesora y los estudiantes. Los estudiantes hablan de varios a la vez.” (Registro 2, docente P.S.N.S, líneas 276 –290).

Definición de normas y sanciones

La definición de las normas y sanciones hacia los estudiantes constituyen una segunda dimensión sobre la que se tensiona la autonomía en el proceso de trabajo. A partir del análisis hemos identificado por un lado una flexibilización de la norma que es en consideración y en favor del estudiante, y por otro lado, un tipo de sanción de carácter aleatorio.

Flexibilización de la norma en favor del estudiante

La flexibilización de las normas está presente como un eje frente al cual se despliega y se tensiona la autonomía. A pesar de que los reglamentos internos de los establecimientos definen sanciones para conductas irregulares, los profesores manejan de un modo distinto las situaciones problemáticas. Se valoran así una serie de aspectos para tomar decisiones de este tipo tales como la relación con el estudiante, su actitud, sus comportamientos previos, sus problemas familiares, y el esfuerzo o perseverancia que demuestran en clases. Esta dimensión de autonomía se despliega en favor de los estudiantes pues el análisis general que está a la base, es que hay algo fundamental para “ser justo” con los estudiantes, o llanamente para aportar a sus procesos educativos, que el reglamento de la institución no es capaz de percibir. Estas flexibilizaciones componen la cotidianidad laboral de los establecimientos Particular selectivo, Municipal no selectivo y Municipal selectivo en menor medida.

A modo de ejemplo, en la siguiente cita el docente del establecimiento Municipal no Selectivo se refiere en detalle a una serie de “estrategias y decisiones” en la relación con esta flexibilidad en las normas y retrata una situación reciente que ilustra la complejidad con que los docentes evalúan estas situaciones:

“(…) un estudiante estaba lanzando pequeñas bolitas de papel a un compañero, donde una accidentalmente golpeó al profesor en la frente; el estudiante asustado se paró, fue a abrazar al profesor y a pedirle disculpas y a prometer que se iba a quedar tranquilo. Me explica que debió tomar una decisión en ese mismo momento: según el reglamento correspondía anotación e incluso llevarlo a inspección, o ver una salida alternativa. El profesor me explicó una serie de factores que tuvo que tomar en cuenta: (1) ese estudiante normalmente no pedía disculpas ni era tan afectuoso en el trato con profesores, (2) su actitud además notaba que no lo hizo con intención, sino fue puramente accidental, “en buena”, (3) si aplicaba el castigo iba a antagonizar directamente al estudiante. Tomando en cuenta eso, el profesor decidió no aplicarlo, pero hizo prometer al estudiante a que se quedara tranquilo y trabajara, frente a lo cual el estudiante aceptó y se quedó tranquilo, incluso teniendo una buena actitud en la próxima clase con el profesor. Ahí el profesor me pregunta “según el reglamento yo debería haberlo anotado, pero si lo hubiese hecho ¿Hubiese tenido un buen resultado? ¿Se habría portado mejor, y a prestar más atención en clases? Probablemente no”. En esa ocasión aplicó su propio criterio antes del reglamento, dejando ver este último como un recurso final si las otras estrategias fallan, pues al final “ese gallito tiene que ganarlo uno de algún modo u otro”. Asimila su trabajo con el de un árbitro de fútbol, que en ocasiones debe juzgar por sí mismo y aplicar su criterio, equivocándose en ocasiones.” (Registro, docente M.N.S, líneas 244 – 261).

De esta forma, el docente valora su propio criterio para tomar estas decisiones, el cual involucra complejizar la situación que vivencia y considerar distintos elementos que van más allá del reglamento del colegio. Sin embargo, este último es “un recurso final” cuando sus estrategias no funcionan como él espera, o cuando prefiere evitar un conflicto personal con los estudiantes. Un núcleo de tensión que se manifiesta alrededor de esta autonomía, y que está presente en la cita anterior, es el reconocimiento de que siempre está la posibilidad de errar en la decisión.

En algunos casos, la autonomía tiene que ver con la flexibilización de las normas vinculadas a una evaluación. A pesar de que en sub apartado siguiente nos referimos específicamente a las evaluaciones, la diferencia reside en que aquello que se omite por el docente es una norma que establece el reglamento del colegio, en remplazo por criterios considerados más pertinentes. Por ejemplo, a pesar de que la copia durante una prueba está sancionada por el colegio, Marisol considera las características de los estudiantes para decidir cuándo otorgarle una oportunidad, o cuándo

flexibilizar la norma en favor de ellos, independiente de lo que señala el reglamento. Para estas decisiones uno de sus principales criterios son la participación en clases, la perseverancia, el esfuerzo y/o la honestidad cuando son casos individuales, y con respecto al curso el respeto o el buen comportamiento. La siguiente cita permite ilustrar esta idea:

“Al salir de la capilla Marisol acompaña a su curso a la sala y luego se dirige a la sala de su electivo de 3ro medio para retomar al curso. En el trayecto se le acercan tres estudiantes

Estudiante: profe, ¿por qué no nos entregó la prueba?

Marisol: tengo que hablar con ustedes [dirigiéndose a las estudiantes]

Estudiante: ¿qué cosa?

Marisol: ustedes saben porque no les entregué las pruebas

[las estudiantes primero se sorprenden y luego asienten con la cabeza]

Estudiante: ¿y qué va a hacer con nosotras? [en tono preocupado y apenado]

Marisol: Se las voy a tener que repetir nomás. Después hablamos

Marisol sigue su trayecto hacia la sala del 3ro, en el camino le pregunto por esta conversación con las estudiantes y me cuenta que las sorprendió copiando “las pillé porque estaban iguales las tres pruebas, y se sientan juntas”, “pero son buenas estudiantes igual”, así que les repetirá la prueba sin anotarlas al libro o algo así”. (Registro 1, docente P.S.S, líneas 117 – 130).

Por otro lado, hay decisiones sobre las notas en donde los profesores no pueden intervenir, a pesar de que sus estudiantes se lo pidan. Por ejemplo, en la siguiente cita se expone una situación en donde los estudiantes le piden a Carmen eliminar la “nota de proceso” frente a lo que ella responde que “no es posible” y “son las normas” y que, por lo demás no sería justo con respecto al resto del curso:

“//cuando todos ya han salido, arreglo mis cosas y me voy hacia adelante donde está la profesora aún hay un estudiante que habla con ella desde hace rato, al parecer la está tratando de convencer que le permita borrar la nota de proceso... ella dice que son las normas...//

Estudiante: Pero profe, ud sabe que yo no he estado en clases porque he estado haciendo cosas por el curso, por mis compañeros...

Profesora: sí sé, y por eso mismo estoy complicada...

Estudiante: pero profe ud sabe, si ud me ha visto...

Profesora: sí sé, pero por tus mismos compañeros, sería injusto que a ti te diera otra oportunidad y no a todos... (Se lo dice con un tono muy amistoso, medio maternal)” (Registro 2, docente M.S, líneas 1044 – 1053).

En el sub apartado anterior, describimos cómo los docentes flexibilizan la norma vinculadas generalmente al comportamiento y la disciplina bajo criterios que ellos reconocen, son más importantes que la norma del reglamento y que favorecen de algún u otro modo a los alumnos. Por el contrario, en este apartado describimos un tipo de autonomía que despliegan los docentes para sancionar a sus estudiantes sin un criterio claro, que puede desfavorecer o favorecer a los estudiantes. Dejando abierta la interrogante por qué es aquello que prioriza en estas decisiones cuando ante una misma conducta “sancionable”, las consecuencias son distintas. Por ejemplo, en la siguiente cita se describe cómo la docente saca a dos estudiantes de la sala en un contexto donde varios están distraídos de la clase. Mientras que en la cita subsiguiente, un estudiante tiene un gesto un tanto agresivo al lanzar una guía que acababa de recibir, y la profesora no lo saca ni conversa con él, sólo le señala que es una falta de respeto:

“09:04

- Sigue sentada la profe adelante. Los estudiantes se desordenan cada vez más, entran y salen de la sala. Están como en otra, ella no les dice nada.

- Se le siguen acercando estudiantes de a poco a preguntarle cosas.

09:13

- Tiene ya 2 o 3 grupos alrededor de ella preguntándole cosas y mostrándole el trabajo.

- Da instrucciones sobre la línea en voz alta. Solo la mitad o menos la escucha. En medio de las instrucciones echa a dos niños de la sala” (Registro 1, docente P.S.N.S, líneas 346-344).

“V: Ya chiquillos vamos a trabajar en parejas o solos, llevando el esquema integrador sobre modelos económicos, según el triángulo que hicimos al comienzo de la unidad

- E: No entiendo profe

- V: Pero si acabo de explicar (se acerca, les lee las instrucciones y repite)

- Un estudiante sentado atrás dice como para sí mismo, pero en voz alta “es una paja”, lanza la hoja de la guía y la arruga.

- V: Es una falta de respeto, le están dando una hoja, nadie se la cobra. Es una falta de respeto (Registro 2, docente P.S.N. S, líneas 483 – 490).

Este tipo de situaciones son frecuentes en las clases de la profesora Verónica y ocasionalmente en las de Marisol, quien por ejemplo, cuando ve a alguien copiando sólo le llama la atención, mientras que otras veces actúa de forma más severa. De similar manera, Verónica saca de la sala a estudiantes que

están igual de desconcentrados que otros compañeros, sin esclarecer un motivo. En estas situaciones, tampoco queda claro el rol que ocupa el reglamento del establecimiento ni los criterios de los docentes.

Decisiones entorno a las evaluaciones y calificaciones

En cuanto a decisiones sobre evaluaciones o calificaciones, y de modo similar a lo que ocurre en torno a las normas, los docentes reconocen aspectos más allá de lo formal para establecer una nota y un procedimiento de evaluación. En este sentido consideran las situaciones en su complejidad, por lo general a partir de las solicitudes desde los estudiantes por mejorar su nota. Durante las clases en aquellos momentos que los docentes destinan a la revisión o entrega de pruebas, se negocia la nota con los estudiantes: A partir de la petición de los estudiantes los profesores le piden “a cambio” algo que ellos consideran relevante y pertinente: que le demuestren que manejan un cierto contenido o habilidad, o que se comprometan a un mejor desempeño en el futuro. Así, cuando se logra llegar a acuerdos con los estudiantes se flexibilizan los criterios de evaluación en favor de estos.

En las dos citas a continuación, correspondientes al registro del docente del establecimiento Municipal no Selectivo, se describe con mayor detalle este tipo de situaciones:

“Un par de estudiantes realizan una entrega de trabajos atrasados, el profesor, lejos de poder imponer un estándar, realiza una revisión y evalúa bajo un criterio flexible, tratando no perjudicar a estudiantes que hayan realizado un buen trabajo pese a entregarlo después de plazo. Incluso, una estudiante le entrega un trabajo y el profesor le dice “está desproporcionado, pero si respondes esta pregunta te sacas el 7 instantáneo y merecido”. La estudiante no es capaz de responder la pregunta (realizó una manualidad proporcionalmente mayor a un objeto elegido, en este caso un frasco de máscara de pestañas, pero en la etiqueta puso el volumen original, cuando debería ser mayor). La estudiante no fue capaz de responder y él le explica a la estudiante que él no busca solo que hagan la tarea, sino que vayan más allá, que aprendan a razonar (...). El profesor le explica que, aunque estaba desproporcionado, el trabajo estaba dentro de lo aceptable y evalúa de manera favorable” (Registro docente M.N.S, líneas 136 – 148).

“Se dirige a la sala de profesores donde un estudiante que bailó termina de sacarse el traje y propone cambiar una nota mala a cambio de una buena por haber bailado. El profesor dice “si tú me haces una propuesta yo te pongo condiciones: este segundo semestre me trabajas”, a lo cual el estudiante asiente.”” (Registro docente M.N.S, líneas 351 – 354).

En el caso de Marisol, desde su llegada al establecimiento la docente instaló, a partir de reparos de los estudiantes, un sistema de décimas que les permiten a los estudiantes subir sus notas en ciertas ocasiones. Estas décimas son un reconocimiento a la asistencia y participación en clases, por lo que cuando ella les asigna una tarea durante la clase, antes de que esta acabe pasa por los bancos revisando que estén hechas, para darle décimas a través de una firma en el cuaderno. En la siguiente cita se describe primero una negociación relativa a la nota, y luego se da cuenta el uso de este sistema:

“Marisol va entregando las pruebas uno por uno, y varios estudiantes la revisan y piden subir su nota. A uno de los estudiantes le pide que rehaga rápidamente el ejercicio (para ver si le sube la nota), él dice no acordarse de la materia así que Marisol decide no subirle la nota.

M: Sólo los que tienen rojo pueden usar sus décimas.

(En un recreo le pregunté a la profesora por este sistema de décimas y me cuenta que lo inventó ella, porque cuando llegó al colegio sus alumnos le reclamaban que con el profesor anterior tenían puros sietes, así que decidió entregar décimas a los que participen con su asistencia los días que tienen actividades de clase)” ” (Registro 1, P.S.S, líneas 75 – 83).

Junto con este sistema de décimas la profesora modifica la escala de evaluación cuando percibe que la mayoría del curso tuvo malos resultados. En estos casos opta por bajar algunos puntos de la escala, dependiendo de qué tan bien o mal le fue a los estudiantes, y de este modo no perjudicarlos con la nota.

En el caso de Carmen, estas situaciones no son tan evidentes ni mantienen sistemas implementados sin embargo realiza pequeñas modificaciones cuando tiene que evaluar durante clases. Estas modificaciones son a partir de los tiempos de aprendizaje de los estudiantes, de modo que cuando las tareas no están listas o los estudiantes no están listos para pasar frente al curso a exponer, les da más tiempo a los que no han terminado como se describe en la siguiente cita:

“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”. (Registro 2, docente M.S, líneas 370 – 373).

7.2 Las dimensiones de las finalidades del trabajo docente en las cuales se tensiona la autonomía

En este apartado abordamos aquellas dimensiones en torno a las finalidades del trabajo docente en las cuales se tensiona la autonomía de los profesores. Primeramente, es necesario mencionar sin mayor sorpresa, que los resultados y los objetivos de la enseñanza son fijados de manera externa, y están alineados con el cumplimiento de estándares vinculados a mediciones reguladas a nivel nacional. Sin embargo, como hemos mencionado las finalidades implican un espectro más amplio que la definición de resultados en donde confluyen las motivaciones u objetivos que los profesores reconocen sobre sus clases y sobre la enseñanza, enunciadas en el apartado anterior, sobre el qué y porqué se enseña. Bajo este contexto, a partir del análisis hemos identificado tres dimensiones en las cuales se tensiona esta autonomía: i) las pruebas estandarizadas de carácter nacional, ii) el proyecto del establecimiento y iii) las dinámicas relacionales. De las cuales, las dos primeras son exclusivas de los establecimientos selectivos, mientras que la dimensión sobre los contextos educativos involucra únicamente a los establecimientos no selectivos.

Pruebas estandarizadas y mediciones de calidad

Las pruebas estandarizadas de carácter nacional, particularmente la Prueba de Selección Universitaria [PSU] y el Sistema de Medición de la Calidad Educativa [SIMCE], están presentes en el trabajo cotidiano de los docentes. Particularmente, son parte de la cotidianidad de las profesoras Marisol y Carmen (ambas de establecimientos selectivos). Para Carmen hay una tensión con los requerimientos y presiones vinculadas a la PSU que no proviene únicamente de la dirección del establecimiento sino que también de los mismos estudiantes, particularmente de aquellos que cursan 4to medio entre los cuales es frecuente que sobre sus mesas haya facsímiles o ensayos de preparación para esta prueba. De acuerdo a lo que menciona la docente, hay estudiantes que únicamente se preocupan de esto, frente a lo que ella insiste en esclarecerles que “no es profesora de preuniversitario”. Carmen no limita su trabajo como docente a los contenidos PSU, por el contrario prefiere trabajar contenidos a partir de los cuales ellos puedan opinar (así como lo hemos desarrollado con respecto a la configuración de sus clases).

En la siguiente cita se describe una situación en donde a partir de la gran cantidad de ensayos PSU que maneja la profesora, esta comenta su opinión sobre esta prueba en relación a su trabajo:

“//p. comienza a tomar unos facsímiles de ensayos PSU, son muchos y me dice que va a tener que pasárselos a sus estudiantes//

E: ¿y siempre hacen ensayos PSU?

P: sí y los chiquillos se aburren de tanto ensayo

E: ¿y por qué son de Cepech? ¿Hay algún tipo de convenio con ese pre?

P: la verdad es que no tengo idea... no sabría decirte. Yo sé que llegan, que más encima los chiquillos no los pueden rayar porque después los reutilizan en otros cursos...

E: ah, le dan hartito color a la PSU acá parece

P: ese un tema que no sé... bueno, eso porque algunos estudiantes... no sé, sólo se preocupan de eso, pero yo no soy profe de preuniversitario, siempre les digo eso a los chiquillos... eso de los conectores, estar todo el día en función de la PSU. Prefiero pasarles otros temas, que ellos puedan leer, opinar, no que todo gire en función de la PSU... (Parece que el tema le genera incomodidad o dilemas)

E: igual le complica un poco a usted parece

P: sí, es que bueno... los chiquillos están aburridos pero también les preocupa y a mí me da lata que todo se reduzca a los contenidos de la PSU”. (Registro 1, docente M.S, líneas 872 –).

Por otro lado, para Marisol no existe una tensión clara con esta prueba de selección, ya que a pesar de que en un par de episodios a lo largo de los seguimientos comentó que su relación con el 4to Medio era más bien de indiferencia porque entre otras cosas, ellos sólo estaban interesados en pedir material PSU y “no pescaban” otras cosas, los contenidos de sus clases de química responden a la finalidad de que los estudiantes aprendan a responder aquello que les van a preguntar en esta prueba, de modo que trabaja simplemente con material de un preuniversitario.

“Le pregunto que cómo construye sus clases, en base a qué ideas u objetivos. Me responde que para química saca las clases de un pendrive que anda trayendo con puras guías y ejercicios del Cepech, ‘no me complico, porque al final eso es lo que les van a preguntar. Pero las de biología las hago yo, también en función de los contenidos de cada nivel y les voy modificando algunas cosas según los tiempos y eso’ ” (Registro 2, docente establecimiento P.S.S. líneas 577 – 580).

Como se describe en la cita anterior, con las clases de biología hay una leve diferencia pues estas no se elaboran en función de la PSU, sin embargo se avocan a los contenidos correspondientes a cada nivel de enseñanza, más algunas modificaciones menores y resguardando aquellos aspectos que se les evaluará desde la UTP en los acompañamientos pedagógicos.

Otra dimensión en la cual se tensionan las finalidades de la autonomía docente corresponde al proyecto educativo que sostiene e identifica al establecimiento. Esta dimensión es claramente más patente en aquellas instituciones selectivas. En el caso de Carmen el proyecto de su Liceo está vinculado a la excelencia académica, siendo reconocido como un establecimiento municipal de buen rendimiento en las pruebas SIMCE y PSU (como ya hemos señalado), y en la buena preparación de los estudiantes para acceder y desenvolverse en la educación superior. Mientras que algunos profesores de más antigüedad en el establecimiento ven amenazado este proyecto con la eliminación de la selección, para ella no es un problema, incluso señala como un hecho positivo que ha ido cambiando la identidad de un cierto estudiante de elite.

En el caso de Marisol el proyecto del establecimiento en donde ella se desenvuelve como profesora corresponde a entregar una educación desde valores católicos, lo cual constituye una misión principal del colegio. De este modo, hay una serie de actividades a las que ella tiene que asistir o dirigir tales como la oración durante sus clases, misas en la capilla del establecimiento, celebración del mes de maría. Sin embargo, este no es un proyecto que identifique a Marisol o que sea compartido por ella pero para trabajar en este colegio la docente tiene que de alguna u otra forma, adscribirse al proyecto.

Esto no quiere decir que sea un proyecto contrario, sin embargo no son parte de sus objetivos como docente:

“Hermana: Vamos a celebrar a María durante todo el mes. Vamos a empezar cantando una canción todos juntos.

//Cantan//

[Van llegando estudiantes del curso de Marisol]

H: ¿qué es el dolor? Todos hemos pasado momentos de dolor

08:42

H: hoy quien nos ayuda a rezar es el equipo multidisciplinario, los psicólogos, psicopedagogos y fonoaudiólogos //se proyecta un video con la imagen de Jesús// Cuando no le hacemos caso a los profesores, cuando insultamos a un compañero, también estamos azotando a Jesús.

//Mientras tanto algunos profesores y el equipo directivo se pasean por el gimnasio llamándoles la atención a los alumnos que estén conversando o escuchando música//

(...) Luego le pregunto si es católica, me responde que no pero que estuvo en colegio católico casi toda su vida “no me gustaba, me iban a obligar a hacer la primera comunión así que me fui. Cuando llegué a la entrevista a este colegio a mí la hermana me preguntó si era católica...y yo le dije la verdad nomás, pero piola” ” (Registro 2, docente establecimiento P.S.S. líneas 497 – 513).

Dinámicas relacionales

Las dinámicas relaciones son patentes en Verónica y Jorge, ambos profesores que trabajan en contextos educativos no selectivos. Por su parte, Verónica defiende una finalidad educativa directamente vinculada a lo político en tanto el trabajo del docente es clave en la transformación social, pues la escuela y la pedagogía es el lugar desde donde se hacen las transformaciones. No obstante se halla más bien sola o aislada con respecto a sus colegas. Desde esta situación, la docente ha optado por “limitarse a lo técnico”, dejar a un lado la discusión profunda y en las reuniones de departamento o en las conversaciones cotidianas con sus compañeros referirse a aspectos técnicos. Durante su jornada de trabajo conversa con una amiga y colega del área de lenguaje, mientras que con otros compañeros de trabajo habla de temas muy puntuales sobre problemas que enfrentan los estudiantes o para entregar y recibir información relativa al establecimiento. Bajo este contexto, sus finalidades o motivaciones como docente se despliegan en el aula únicamente desde ella. En la siguiente cita, correspondiente a breve entrevista inicial previo al seguimiento, Verónica describe esta situación:

“(…) “este año he estado más pa’ adentro...no comento mucho estos temas...no sé si es mi formación o ideología...no me interesa hablar con gente que no me interesa lo que habla...gente muy poco crítica de todo”. “Puede ser que sea un problema esta incapacidad de poder acercarme”. “Ahora estamos funcionando como departamento en historia. Tampoco es tan maravilloso, pero logramos hacer la pega técnica, coordinar planificaciones, actividades, ver en qué vamos a hacer en conjunto, salidas...”. “Pero la discusión profunda como que ya no, no me siento en confianza y cuando lo he intentado siento que me miran como raro”...“Sentirme como yo la rara ya no... entonces me limito a lo técnico”. (Registro 1, docente establecimiento P.S.N.S., líneas 90-99).

Por otra parte, los contenidos de historia que para Verónica permiten desplegar un contenido político no son fácilmente aprehendidos por sus estudiantes. Por el contrario, durante sus clases se muestra poco interés o una dificultad para responder a las preguntas y reflexiones de la profesora; así como también problemas con el orden y el comportamiento. En este sentido, es difícil generar una discusión en torno a las temáticas propuestas por la profesora, en reiteradas ocasiones los estudiantes no dan respuesta a sus preguntas, o responden con desgano, conversan de otros temas o incluso se retiran de la sala. De esta forma más bien pareciera que la estructura de la clase o incluso la estructura de la

escuela no se articula con el grupo de estudiantes que la habitan. La cita a continuación describe un episodio que es frecuente durante las clases de Verónica:

“10:45

- Para el video y comienza a explicarles el cambio entre ser de una población callampa y ser un poblador de una toma. Los estudiantes la escuchan y algunos preguntan.

11:03

- Verónica cuenta la historia del periodo en estudio y hace dos preguntas al curso: Transformaciones e impacto.

- Hay un estudiante que pregunta todo el rato, pero de manera dispersa, como displicente y no realmente interesado (un poco por jugar). Viviana al principio responde a todo, pero después le dice que “no puedes hablar lo que se te ocurra”.

11:10

- Trabajan en un cuadro comparativo. Los estudiantes llevan bastante rato copiando el cuadro y hablando entre sí.

- Se empieza a hacer cada vez más ruido ambiente. Verónica les dice que están demasiado ruidosos.

- Da instrucciones (otras) para realizar el cuadro comparativo, pero se pierde un poco el hilo de la argumentación, como que no logra dar bien las instrucciones de manera clara.

11:17

- Verónica les insiste en que se callen.

- Le dice a un estudiante “usted tiene una obsesión por el Sebastián”, los estudiantes se ríen y burlan” ((Registro 1, docente establecimiento P.S.N. S. líneas 687- 709).

Con respecto a Jorge, docente del establecimiento Municipal no Selectivo, no parecieran haber inconvenientes con el desinterés de los estudiantes. De todos modos, los objetivos definidos externamente no son la prioridad para desarrollar su trabajo, pues él prefiere tomar las matemáticas para dar lecciones de vida, por ejemplo que sus estudiantes aprendan a razonar a partir de las matemáticas considerando que quizás luego de salir de 4to medio nunca van a utilizar los contenidos que él enseña. Este elemento está presente en sus criterios al calificar a los estudiantes. Además, en un contexto en donde como señala un colega “se trabaja con un 20% de normalidad” aludiendo al porcentaje de Índice de Vulnerabilidad Escolar de 80%, Jorge apela a valores como la responsabilidad a través de traer los materiales que se piden o hacerse cargo de actividades que han organizado, la consistencia, demostrando que en sus cuadernos están anotados los objetivos de todas las clases. De modo que estos valores se alinean con la configuración de sus clases y el manejo de las calificaciones y de las normas. Por ejemplo, la mejora de la convivencia e inclusión del grupo curso, trabajado en una actividad que describimos anteriormente presentó la dificultad en donde el pan no alcanzaba para todos; ya que el objetivo era incluir a los estudiantes, por lo cual para el docente

nunca fue una opción excluir de la actividad a quienes que no habían colaborado con su cuota para el desayuno.

Él se entiende a sí mismo como una autoridad y un servidor público los siete días de la semana, por lo que sus finalidad y su trabajo “es más que sólo enseñar contenidos, es formar personas, pavimentar el camino”. Sus avances pueden ser medidos, no sólo en las notas o en los puntajes estandarizados, sino que a través de cambios en las formas de ser de sus estudiantes. En la siguiente cita el docente describe un caso significativo con una estudiante de 4° Medio:

“Durante esta conversación aparece una estudiante que ofrece su colación a mí y al profesor, frente a lo cual aceptamos; el profesor continúa el tema diciendo que con este cuarto medio tuvo un trabajo muy largo, de varios años y en particular, señala a esa estudiante como “uno de los cambios más grandes”, teniendo muchas conversaciones donde le instaba a ser “menos hosca” y a expresarse de mejor manera”. (Registro docente establecimiento M.N.S., líneas 200 – 205).

7.3 Los procesos de toma de decisiones en la cotidianidad del trabajo docente

Para abordar los procesos de toma de decisiones, en primera instancia es ineludible señalar en qué tipo de decisiones se despliegan mayoritariamente estos procesos durante el trabajo cotidiano. Por medio del análisis hemos identificado dos principales dimensiones en las cuales los y las docentes toman decisiones en su cotidianidad. Por un lado en cuanto a una dimensión más pedagógica vinculada a las actividades o tareas que realizan con sus estudiantes y por otro, una dimensión relativa a las normas y flexibilización de los criterios de evaluación. Es necesario mencionar que en esta sección se reiteran algunos elementos mencionados en los apartados anteriores sobre las dimensiones de tensión de la autonomía, con la importante diferencia en que el foco está en describir los procesos de toma de decisión en términos más amplios y transversalmente.

En este sentido, podemos señalar que en ambas dimensiones identificadas las características de los estudiantes son parte importante en este proceso, pero también confluyen en distintas ponderaciones presiones vinculadas a los plazos o tiempos que deben cumplir los profesores. Además, otro elemento común en ambas dimensiones es que estos procesos prima un docente que decide de forma individual. A continuación describimos todos estos elementos.

Dimensión pedagógica

Esta dimensión incluye las actividades o tareas en la sala de clases (o fuera de esta) y las estrategias para asignar y corregir evaluaciones. Las decisiones son tomadas en relación al contexto: de modo que circula la obligación de tener que cumplir con los plazos, y/ o contar con poco tiempo para hacer la clase. Lo primero ocurre sobre todo cuando las notas deben estar en el libro de clases o deben ser subidas a alguna plataforma web para una cierta fecha. Esta obligación es más patente en períodos de cierres de semestre. El poco tiempo para realizar la clase está vinculado principalmente a las “horas guachas” que quedan distribuidas cuando la dirección elabora el horario anual, en el cual los profesores no tienen incidencia. En el primer escenario los profesores deciden dejarles trabajo individual o grupal a sus alumnos mientras ellos trabajan en la corrección de pruebas, trabajos o subir notas. Cuando disponen de poco tiempo se destinan trabajos breves, revisiones de tareas o temas pendientes. En las siguientes citas se ilustran estas situaciones:

“Profesora: como tenemos una hora y estamos todos viendo cierre de semestre, así que todos tenemos cosas que hacer, me voy a centrar en las notas de proceso que son las que me faltan.” (Registro 1, docente establecimiento M.S., líneas 124 – 125).

“Luego pasa a marcar tarjeta antes de salir del colegio. Luego se dirige a la sala de profesores a buscar y dejar cosas (pruebas, materiales, guías, etc.). Le pregunto si tiene que llevarse muchas cosas, me dice que no tantas, antes se llevaba muchas pruebas pero ya no. Me dice “a veces hago algo que no debo...le pido ayuda a estudiantes para corregir pruebas” “pero a estudiantes buenas y tranquilas” agrega. También me comenta que cuando está con poco tiempo hace trabajos en grupo y así revisa muchos menos trabajos.” (Registro 2, docente establecimiento P.S.S., líneas 482-484).

En estas ocasiones, emerge un tipo de apoyo entre colegas que pareciera no estar presente en otros momentos. Así, en los horarios de almuerzo o de recreo se comparten estrategias para cerrar el semestre bajo preguntas como “¿y tú, cómo estás cerrando el semestre?” “¿cómo lo hiciste para tenerles las notas?”.

Hay muchas decisiones que buscan cumplir con “lo formal”, como por ejemplo, en el establecimiento Particular Selectivo la docente repite notas para subir a la plataforma cuando no alcanza a realizar una evaluación “real”, o se apoya en sus estudiantes más cercanas para pedirles ayuda con la

corrección de las pruebas. Por otro lado, en este establecimiento, pareciera que la autoridad y la autonomía de la docente quedan anuladas frente a la figura de la unidad técnico-pedagógica, como se retrata en la siguiente cita:

“A penas suena la campana Marisol enjuaga su tasa y va hacia la capilla para la misa, en el camino se topa con la Jefa de UTP, quien le llama la atención a la profe por no ir a buscar a su curso a la sala [esto en un tono muy infantilizado]
Jefa de UTP: Marisol, ¿y no vas a buscarlos a la sala? ¿Qué acaso quieres que tu curso se venga solo a la misa?”
M: Bueno, ahora voy.
Marisol va a la sala a buscar a su curso, les pide a los niños que se saquen el jockey para entrar a la misa.” (Registro 1, docente establecimiento P.S.S., líneas 94-100).

Por el contrario, muchas de las decisiones en esta dimensión son tomadas en función de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, de modo que si los profesores han notado dificultad para comprender los contenidos, posiblemente decidirán ejercitar o trabajar sobre la clase anterior antes de pasar a otra materia. Cabe mencionar que este tipo de decisiones destacan en la docente del contexto Municipal Selectivo, en donde las clases están más enfocadas a los contenidos, y los problemas de los estudiantes no tienen igual protagonismo que en otros contextos:

“Est3: (silencio... est3 se olvida del poema...) ¿profe, puedo leer? Estoy nervioso
P: ¿qué dijimos ayer? Sí, claro, puede tener un papelito, un torpedo...
Est3: profe, no me la sé, estoy muy nervioso.
P: ya, te vas a ir a sentar y vas a pasar más rato adelante. Éste es el momento para ponerse nerviosos... Adelante López
Est4. (pasa adelante y se ve muy seguro de sí mismo, comienza a recitar con volumen alto, mira a sus compañeros, gesticula y entona)
P: muy buena la gesticulación y la entonación, eso es lo que permite comunicar cuando Recitamos...
14:55 llegan dos estudiantes atrasados, la p. se dirige a la puerta donde se los encuentra y los deja entrar... ella vuelve al fondo de la sala y pasa otro est5 adelante
Est5: Comienza con un verso y no puede continuar por los nervios.
P: Todo de nuevo
Est5: En un viejo olivo... (est5 no puede seguir)
P: ya, en un ratito más...
15:10 P: vamos a tomar un recreo (de las declamaciones)... voy a revisar la tarea por mientras...
(pasa por los puestos mirando el avance de la guía).
//la p. se va a sentar a su mesa, los estudiantes comienzan a conversar, otros avanzan en su guía, otros siguen ensayando sus poemas. P. se sienta en su mesa y revisa el libro de clases, algunos ests van a su mesa y se ponen a conversar, les firma la tarea//

15:25: P: vamos a continuar (p. se para de su mesa, se pone a hablar con un estudiante de la primera fila y luego se va al fondo de la sala y queda ahí parada... comienza a llamar)

P: Fernández...

Est6: Se queda en silencio...se nota nervioso

P: ¿qué pasó? ¿Se le produjo una laguna?

Est6 sigue en silencio, pero asiente con la cabeza.

P: ya, siéntate un ratito, vamos a dejarlo en stand by” (Registro 1, docente establecimiento M.S., líneas 747 – 762).

Además, las decisiones son tomadas distinguiendo quiénes serán parte de la clase y los múltiples elementos que implica: la cantidad de alumnos, el comportamiento del curso, sus dificultades, sus intereses, el momento del año en que se encuentran, y conjuntamente los apoyos o recursos a los que pueden recurrir ellos como docentes. En la siguiente cita, parte del registro del establecimiento Particular Subvencionado No Selectivo se describe este tipo de toma de decisiones:

“(la profesora) me dice “vamos a ver cómo sale el trabajo en grupo que quiero hacer...me animé a hacerlo porque se supone que viene la practicante, pero no ha llegado...ojalá no sea un desastre porque este grupo requiere demasiado apoyo...” (Registro 1, docente establecimiento P.S.N.S., líneas 23-25)

De esta forma, la característica del grupo curso de que requieren “demasiado apoyo” es fundamental para que la docente pueda planear su clase, y por supuesto para el desarrollo de esta. Continuando con la descripción de la relevancia de las características de los cursos, las siguientes dos citas son parte del registro de un mismo día, del establecimiento Particular Selectivo. En esta se describe cómo la docente decidió decirle a un curso que tendrán una prueba aunque en realidad es una guía de trabajo, pues la docente sabía que de lo contrario, no iban a estudiar:

“Me encuentro con Marisol al tocar el timbre, me pide que la acompañe a buscar unas pruebas para el 4ºM, ya que tienen prueba después del recreo. Vamos a buscar a la señora de la recepción quien se encarga de tener las pruebas para los profes” (Registro 1, docente establecimiento P.S.S., líneas 447- 449).

“Hacia el comedor de profesores Marisol me cuenta que en realidad el 4to medio no tiene prueba, es una guía de ejercicios en pareja pero si se los decía ellos, no iban a estudiar.

M: El 4to Medio es súper pesado, no están ni ahí con nada...

O: ¿Cómo así?

M: como son 4to Medio están siempre en la de ellos y no pescan a los profes.” (Registro 1, docente establecimiento P.S.S., líneas 519 - 524).

Hasta ahora hemos mencionado las presiones institucionales de tiempos o plazos y requerimientos formales, y características del curso y de los estudiantes como ejes asociados a la toma de decisión en las dimensiones pedagógicas. Un último eje elemento identificado son los imprevistos o situaciones emergentes en la cotidianidad laboral, aquellas situaciones en donde aparecen asuntos que no estaban en la configuración inicial de sus clases pero que sin embargo constituyen una constante en su trabajo. En los establecimientos no selectivos son más frecuentes estas situaciones, tales como el ritmo de trabajo de los alumnos, no traer materiales o problemas con estudiantes.

De modo que parte de sus decisiones son tomadas mientras se desarrolla la clase, es decir, “sobre la marcha”, por lo que además deben ser particularmente rápidas, pues los imprevistos, que se asocian a problemas o dificultades para desarrollar la clase, deben resolverlos en la inmediatez. La siguiente cita es parte del registro del docente del establecimiento Municipal no Selectivo, en donde se le presenta el problema de no contar con suficiente pan para todos los estudiantes. A pesar de que sólo 12 pagaron su cuota, y él ya había considerado una cantidad mayor de estudiantes, en la realidad se presentaron más de 20:

“De vuelta en su sala, el profesor habla afuera con la presidenta de curso, intentando decidir qué hacer con la falta de pan, frente a lo cual el profesor, con cara visible de preocupación, comenta que “no sabe qué hacer”. Frente a esto yo planteo dividir las marraquetas y compartirlas, a lo cual el profesor asiente, la presidenta propone recoger la lista de quienes pagaron y a ellos entregarles una marraqueta entera, mientras los que no pagaron reciben solo media. El profesor le dice “hagan eso” y me explica que “ahora corresponde que el curso se haga responsable de su propia actividad y de los errores que cometieron”. (Registro docente establecimiento M.N.S., líneas 86- 93).

Otro tipo de imprevistos ocurre cuando la actividad planeada no se logra terminar en los tiempos que el docente había proyectado. En la siguiente cita del establecimiento particular subvencionado no

selectivo, la profesora esperaba terminar la actividad a una cierta hora para dar paso a las presentaciones por grupo, sin embargo en lo concreto ocurre otra cosa:

“PIE1: Chicos ya son las 11.26, a las 11.45 terminan la actividad y presentamos frente al curso (...)

11:58

V: Vamos a cerrar ahora y expondremos la próxima clase después de la prueba. ¿Qué les parece usar canciones?” (Registro líneas 435- 477).

Por último, hay decisiones importantes en torno a esta dimensión pedagógica, que quedan fuera de los docentes, como la nula incidencia en los horarios anuales, en las calendarizaciones o en las observaciones de aula. Otro decisiones aún más importantes son con respecto a las jefaturas, por ejemplo la profesora Carmen experimentó del 2015 al 2016 un cambio de jefatura, en donde luego de tres años como profesora jefe de un curso, en marzo del presente año se entera, sin preguntarle ni avisarle, que se le fue asignado otro curso frente a lo que ni ella ni sus estudiantes estaban de acuerdo:

“16:30 suena el timbre. Estudiantes se levantan y salen, la profesora y yo también... nos vamos a dejar el libro y le pregunto por qué ya no tiene la misma jefatura del año pasado, si recuerdo que estaba muy comprometida con su curso... me dice que por política del liceo, se está tratando que cada profesor jefe no esté más de dos años con un curso. le pregunto por qué y me responde que es una decisión que tomaron desde las instancias de UTP y directivas para mantener la objetividad y neutralidad de los procesos... le digo que me parece extraña la lógica, si al final los vínculos son muy importantes y según mi punto de vista habría que potenciarlos. Se incomoda un poco, me dice que ella hubiera preferido continuar con su curso porque tenían un proyecto bueno, tenían actividades extra escolares muy interesantes, pero que a ella nadie le preguntó, que se enteró en marzo recién y que sus estudiantes no estaban de acuerdo tampoco, que se le acercaron y ella les dijo que mejor no reclamaran porque podía haber problemas. Me dice que ella misma decidió no reclamar para no quedar como conflictiva”. (Registro 2, docente establecimiento M.S., líneas 148 – 159).

En el ejemplo anterior, Verónica comenta su evidente desacuerdo con esta decisión, pero agrega sin embargo que no quiso reclamar para “no quedar como conflictiva” frente a otros miembros del establecimiento, dando cuenta de que no es bien visto que los profesores apelen por estas decisiones que los involucra directamente.

Dimensión relativa a las normas y flexibilización de evaluaciones

Los procesos de toma de decisión concernientes a esta dimensión tienen como base a los estudiantes. De modo que mientras en la dimensión anterior los alumnos eran uno, entre otros elementos del contexto, en este ámbito la figura de los estudiantes toma mayor protagonismo. Así, en las decisiones sobre el cumplimiento de las normas los docentes reflexionan entorno a los comportamientos pasados y actuales de sus alumnos, así como en otros casos, conociendo sus problemas personales o sus historias de vida.

“Mientras armamos las bolsitas le pregunto por su decisión de subir o reconsiderar notas de ciertos estudiantes. Marisol me responde que ella prioriza la buena conducta en clases, y un poco las notas pero por sobre todo lo primero, en ese sentido no reconsidera los casos de los estudiantes que no muestran ningún interés en clases. Además, también lo ve según la situación, por ejemplo a veces “hay casos excepcionales de niños que están con problemas en la casa, que los papás se separaron o algo así... Es complicado igual, porque depende del criterio. Aunque yo o sino aplico el reglamento nomás... o sea, no es que esté perjudicando al estudiante. Pero es complicado... a veces puedo andar de mal día y afecta eso”.” (Registro 2, docente establecimiento P.S.S., líneas 562- 569)

Al igual que en las decisiones más pedagógicas, la toma de decisión es un proceso que acostumbra tener un carácter individual, y por tanto no es discutido en instancias colectivas. A pesar de que la información relativa a sus historias de vida suele ser socializada en los espacios de almuerzo o recreo que tienen los profesores, las decisiones que toman en otros momentos en consideración de estos datos no pasan por el mismo proceso de diálogo entre compañeros.

Esta toma de decisión “en solitario” abre un núcleo de tensión para los docentes, pues en tanto el reglamento pasa a un “segundo plano” frente a sus propios criterios, está siempre abierta la posibilidad de equivocarse, y por tanto cargar con el posible error de manera individual. Como señalaba Jorge, el docente actúa de “árbitro”, en donde en las decisiones pueden verse afectadas por los “buenos” y “malos” días.

En el caso de Jorge, hay una búsqueda por “estar alerta” y “no quedarse con la carga” de algún conflicto que pueda surgir luego de sancionar o hacer cumplir el reglamento. Una estrategia para esto último corresponde a que aquellas veces en donde sigue el reglamento, le destaca al estudiante que es una norma de la institución y que por lo tanto no pasa por él. La importancia de no cargar con los conflictos es mencionada por el docente como parte de un autocuidado imprescindible en términos de salud y de velar por mantener su trabajo. Cuando actúa únicamente desde el reglamento está

implicado un fin de autocuidado. Por otro lado, con menos estrategias trabajadas, la profesora Verónica reconoce que a veces no sabe cómo “tratar a ciertos cursos” o “no saber qué hacer con lo emocional”.

Por último, estas decisiones vinculadas a las normas son casi siempre acompañadas por una explicación a los estudiantes. Es decir, mientras los profesores deciden cuándo darles más tiempo para la prueba, cuándo silenciarlos, o cuándo llamarles la atención, suele estar acompañado por una intención de comunicarles y explicarles los motivos en que se basa esta decisión. En la siguiente cita se puede ilustrar una toma de decisión acompañada con una explicación al curso:

“09:20 [ya ha entregado la mayoría del curso]

M: Pablo, Romina,...vayan entregando (...). Hay gente que todavía está dando prueba [dirigiéndose a unos estudiantes que conversaban].

09:25

M: ya, un minuto más.

[Se oyen unos murmullos de reclamo]

M: miren chiquillos, yo no tengo ningún problema en dejarlos más tiempo, pero acá hay gente que insiste en conversar. Se pueden quedar en sus puestos tranquilos, sean más solidarios con sus compañeros” (Registro 2, docente establecimiento P.S.S., líneas 76-84).

Entonces, como se distingue en la cita anterior, los docentes les explican a los estudiantes en mayor o menor detalle las decisiones que toman en ambas dimensiones abordadas.

8. Discusión

En relación con los resultados de la investigación y a la luz de los elementos desarrollados en nuestro marco teórico, a continuación presentamos algunos ejes que permiten abordar el objetivo del estudio, correspondiente a describir las dimensiones del trabajo docente en las que se tensiona la autonomía y la toma de decisiones. Por lo tanto, la discusión se articula en coherencia con nuestros tres objetivos específicos.

La autonomía docente en el proceso de trabajo cotidiano: elementos personales, los estudiantes y aspectos institucionales

Como punto de partida, es necesario retomar uno de los elementos desde donde se gesta este estudio. La autonomía docente restringida y subordinada que emerge de los discursos educativos da cuenta de

una autonomía constreñida por las regulaciones educativas. Este aspecto fue un antecedente importante para desarrollar este estudio. Sin embargo, a partir del análisis pareciera que hay más espacio del que contemplan las prescripciones, esta idea será retomada hacia el final de la discusión.

Las dimensiones en las cuales se tensiona la autonomía en el proceso de trabajo docente se vinculan a la configuración de la clase, la definición de normas y sanciones, y las decisiones en torno a las evaluaciones y calificaciones de los alumnos. A lo largo de estas dimensiones, podemos apreciar que están inmersos los mismos tres elementos: aspectos personales de los docentes (objetivos y criterios propios), los estudiantes y aspectos institucionales (principalmente presiones externas), estos elementos se conjugan de distintas formas en dichas dimensiones.

Los dos primeros guardan una vinculación muy estrecha, la enseñanza se conforma en parte sustantiva por las relaciones docente – estudiante (Martínez, Collazo y Liss, 2009) razón por la cual podemos comprender que la autonomía docente es ejercida en consideración del conocimiento en torno al cómo son y cómo han sido los estudiantes a lo largo de esta relación. Además, la preocupación por las características de los estudiantes es, en algunas ocasiones, parte de las consideraciones necesarias para alcanzar de forma más efectiva los contenidos semejándose a un enfoque relativo al desempeño en cuento a los enfoques para la comprensión de las conductas de cuidado (O'Connor, 2008), no obstante la mayoría de las veces son objetivos educativos en sí mismos, acercándose más a un enfoque de tipo humanista (O'Connor, 2008). Es decir, los objetivos educativos no sólo se construyen sobre las características de los estudiantes sino que siempre buscan desarrollar algo en los alumnos. Siempre está presente una estrecha relación entre los criterios y los objetivos de los profesores, y las características de los estudiantes. Los problemas que enfrentan los estudiantes forman un núcleo para planear clases y actividades y para flexibilizar o modificar normas de sanción y criterios de evaluación. Bajo estos pequeños hallazgos cobra sentido la imposibilidad en la disociación de afecto y cognoscibilidad (Freire, 2010).

De esta forma, a pesar de que un tipo de *curriculum* repleto de contenidos dejaría poco espacio para el cuidado (Hargreaves, 1998), podemos notar que la enseñanza no está disociada de estos otros elementos de la docencia, de modo que siempre hay una búsqueda casi natural de parte de los profesores en abordar más que los contenidos, y en modificar normas y evaluaciones a partir de un conocimiento en torno a los estudiantes. Asimismo, pudimos observar que la configuración de la clase tiene destacados matices en aquellos cursos de jefatura de los profesores y en los cursos electivos, es decir, en grupos en donde existe una relación más directa o motivada por una mayor disposición al área de enseñanza de cada docente. Este elemento daría cuenta de un tipo de relación más cercana, de

una escasa emocionalidad espuria (Denzil, 1984, citado en Hargreaves, 1998) y de una determinada configuración de las geografías emocionales (Hargreaves, 2001).

Además, estos objetivos educativos se mezclan con los intereses y características propias de los profesores. Bajo este punto, retoman sentido los planteamientos de las pedagogías críticas que reconocen la práctica docente como ejercida desde su subjetividad y particularidad (OPECH, 2009). Pues las clases están compuestas por otros elementos a pesar de que los contenidos de la enseñanza están previamente especificados y se señalan en los libros de enseñanza elaborados para cada nivel educativo, dando cuenta de una división entre quienes elaboran los contenidos y quienes los emplean (Contreras, 2001) y de una dinámica de descualificación intelectual donde los profesionales, en este caso los docentes, son sacados de sus propios campos y cada vez deben apoyarse en las ideas de expertos (Smaller, 2014).

En ese sentido, los contenidos son una herramienta para que estos objetivos educativos personales que persiguen los docentes sean desplegados, pero a la vez pueden ser parte de las barreras constituidas por las presiones del trabajo sobre todo cuando hay una “obligación” por pasar el contenido de tal forma que cuadre con los plazos para contar con las notas al libro de clases.

La autonomía docente que se despliega en el proceso, y que da cuenta de las metas y prioridades de los docentes (estrechamente vinculadas a los estudiantes) entran en tensión con ciertos aspectos institucionales. Esta tensión adopta tres formas distintas; por una parte, la forma ampliamente frecuente restringe la autonomía docente pues modifican el trabajo de los docentes, en cuanto a la prioridad que toman los objetivos que ellos se proponen así como también la forma en que es desarrollada la clase. Este tipo de restricciones pueden comprenderse bajo las nuevas formas de control de la profesión docente (Tardif, 2013), o como ha señalado Ziegler (2014) existe un control vinculado al tiempo, por lo que aunque no se “prohíban” otras actividades, metodologías o variaciones en los contenidos, el tener que responder a estas restricciones tiene una directa influencia en lo que los profesores pueden y no pueden hacer, y se constituye como una presión para el trabajo cotidiano, las cuales se hacen notar con mayor fuerza durante ciertos períodos del año escolar.

Sobre punto podemos detenernos en el caso de la docente del colegio particular selectivo y las visitas de “acompañamiento pedagógico”. A pesar de lo esporádico de la visita, al ser una observación agendada unilateralmente por parte del equipo directivo del establecimiento y con escaso aviso previo, la docente enfrenta una situación compleja, pues para salir bien evaluada tiene que estar preparada para cuando le toque su turno. De ahí que “hacer todas sus clases iguales” facilita este

proceso y disminuye la presión que puede significar. Por el contrario, y siguiendo esta lógica, configurar las clases al margen del modelo a evaluar incrementaría la presión.

De modo similar, como describimos en el caso del docente del establecimiento Municipal no Selectivo, las planificaciones aunque tal vez se piensen como una forma eficiente de preparación de la clase, en la realidad cotidiana son experimentadas como una restricción y una pérdida de tiempo. Muy por el contrario, para configurar la enseñanza no sólo se requiere una proyección u organización previa, sino que también un nivel de atención de lo que está ocurriendo concretamente en la sala de clases. Entonces, de manera contraproducente o paradójica las tareas que intentan “mejorar la educación” restringen la reflexión y dedicación de los profesores al aula, pues cuando urgen estas tareas, entre ellas las planificaciones, el resto de los quehaceres que abarcan objetivos más amplios, son trasladados a un segundo plano.

Por otra parte, los aspectos institucionales son considerados una suerte de “segunda opción”, en tanto antes de actuar desde el reglamento del establecimiento priman los criterios de los profesores. De modo que las directrices que proveen estos documentos no son asumidas mecánicamente por los docentes (Freire, 2010), sin una reflexión previa que reconoce implícitamente un amplio margen, en donde el reglamento no es útil para dar cuenta de las complejidades y consideraciones de las situaciones (Contreras, 2001).

Por último, y en menor medida los aspectos institucionales toman una dirección contraria a las dos tendencias anteriores, ya que pueden ser una herramienta para la autonomía docente. En cuanto a esto nos referimos particularmente a los contenidos de la enseñanza como una herramienta en torno a los cuales existe incluso un cierto grado de apropiación lo que de acuerdo a Freire et al. (1987) sería fundamental para no ser un instructor, sino un educador; acortando además, la brecha de la relación jerárquica práctica – conocimiento que han promovido los profesionalismos técnicos – racionales (Contreras, 2001).

Bajo este contexto muchas veces apremiante, es difícil que la docencia encuentre espacio para un trabajo de reflexión e investigación (Freire, 2002), pero sin embargo logra abrirse lugar entre la burocratización de la escuela (Smaller, 2014). De manera excepcional, uno de los docentes (del establecimiento municipal no selectivo) contaba con mayor tiempo para pensar y trabajar sobre sus clases, lo que marcaba una diferencia en las condiciones para desplegar su creatividad con el resto de los colegas que no contaban con este tiempo. Esta reflexión crítica sobre la práctica no sólo aporta sino que es un elemento clave para mejorar la práctica futura y no reduzca su quehacer a recetas ajenas (Guichot, 2003; Giroux, 2001)

Tal como él comentaba “la pedagogía es un arte”, y a pesar de que los contenidos pueden ser los mismos, las clases nunca serán iguales. De este modo, a partir de sus reflexiones se desestima la lógica de una educación bancaria (Freire, 2002) erigida bajo la homogeneización de los procesos educativos, pues los estudiantes son distintos, así como también las situaciones de la enseñanza no sólo se encuentran con presiones externas y objetivos educativos docentes, también están llenas de imprevistos y de interrupciones son dinámicas e irrepetibles.

Por último, las sanciones aleatorias que realizan ocasionalmente los docentes, presentan escasas explicaciones y más bien nos abren varias interrogantes sobre qué ocurre en esos momentos. Por una parte podríamos asociar estas decisiones a un contexto del aula en donde los aspectos institucionales, particularmente las presiones por pasar materia, poner notas al libro, revisar y entregar pruebas; es decir la ampliación de las tareas docentes (Oliveira, 2006) obstaculiza las condiciones para que los profesores tengan un mínimo de tiempo para considerar la situación. Por otra parte, y no de manera excluyente, existe la posibilidad de que estas sanciones que hemos interpretado como aleatorias, también descansen en un conocimiento en torno a los estudiantes y en una relación (Martínez et al., 2009) más bien conflictiva, en donde por ejemplo la docente del establecimiento Particular subvencionado selectivo tenía identificados a los alumnos que le parecían más conflictivos.

Finalidades y autonomía docente

Las finalidades y objetivos que persiguen los docentes, se abren un espacio en la cotidianidad. Hay una búsqueda constante por materializar estos objetivos en la clase y en sus actividades concretas. No obstante algunos docentes idean “metodologías más innovadoras” mientras que otros son algo más tradicionales con una estructura de clase expositiva, en todas estas se despliega una intencionalidad docente. La preparación de la clase y de las actividades es siempre extendida a los horarios de trabajo dentro y fuera de la escuela, al igual que las tareas de planificación, revisión de pruebas y trabajos, dando cuenta de la evidente intensificación que ha sufrido el trabajo docente durante las últimas décadas (Hargreaves, 1998; Oliveira; 2006).

En ese sentido, las finalidades se abren espacio a pesar de que las metas educativas están definidas por fuera de los profesores como requisitos prefijados por otros (Ball, 2003) y a pesar de que hay distintas dimensiones en donde se tensionan dichas finalidades: las pruebas estandarizadas y mediciones de calidad, los proyectos educativos del establecimiento y las dinámicas relacionales. Estas dimensiones identificadas están muy vinculadas al tipo de establecimiento siendo la principal distinción el nivel de selectividad y no así su tipo de administración, por lo que en efecto, este criterio marca diferencias en nuestro sistema educativo (Valenzuela, Bellei y De los Ríos, 2010).

De este modo, en el establecimiento municipal de carácter emblemático hay una alta superposición del proyecto del establecimiento con las pruebas de medición estandarizadas, puesto que la excelencia académica que se busca involucra directamente un buen rendimiento en estas pruebas. Existiría entonces, una forma de evaluar el *curriculum* (Hoppman, 2003) que involucra a la autonomía docente en tanto institución (Wärmke, 2015; Wärmke y Hösfält, 2014), pero también “en servicio”, o como nos hemos referido a lo largo de este estudio: en cuanto al proceso de trabajo. Es decir, esta imbricación entre un proyecto educativo de excelencia y la rendición en la PSU tiene efectos en las finalidades pero también en el cómo se desarrolla el trabajo docente en la cotidianidad, en donde la docente se ve enfrentada a la tensión de enseñar las funciones de los conectores o ampliar las temáticas de sus clases a espacios de mayor reflexión.

Entonces el modelo de autonomía docente propuesto por Wärmke (2015) que presume que en un escenario de resultados controlados existirá más libertad pedagógica en aula, es ampliamente cuestionable en relación a los resultados de este estudio. Pues hemos podido distinguir cómo los resultados no sólo imponen metas sino que la naturaleza de su medición deja establecidas las vías para llegar a ellos.

De este modo, es un error pensar que para tener obtener buenos puntajes PSU y cumplir con los estándares, los profesores pueden hacer lo que quieran en la sala de clases siempre que cumplan con estos resultados. Entonces percibimos que la separación entre proceso y finalidades del trabajo docente promueve una autonomía ilusoria (Contreras, 2001).

Ahora bien, no es que los proyectos educativos sean contrarios a las finalidades que los docentes persiguen, si no que tensionan el orden de prioridades de los docentes.

Por otro lado, en el establecimiento Particular Selectivo identificamos un pequeño matiz en cuanto a las finalidades que persigue la entrega de contenidos. Mientras que los objetivos para las clases de química de la profesora responden únicamente a la PSU, asumiendo un carácter tecnificado (Contreras, 2001), la asignatura de biología compromete una mayor apropiación de los contenidos. Este hecho podríamos tal vez comprenderlo porque biología correspondía a la disciplina de origen de la profesora, y por lo tanto ella tenía mayor interés en esta área.

Finalmente, las dinámicas relacionales son una dimensión de tensión para la autonomía docente en los establecimientos no selectivos. Por un lado, en estos establecimientos destaca una poca adherencia de los estudiantes a la institución escolar y por otro, una supresión de espacios de diálogo, reflexión y trabajo entre colegas que imposibilita que la dimensión ideológica sea abordada. Este último

elemento constituye una característica transversal en la escuela actual, en donde los nuevos modelos de organización escolar le otorgan menos tiempo a las dimensiones pedagógicas (Apple, 2004). Entonces, la limitación de la profesora a hablar únicamente de los aspectos más técnicos de la educación se conforma entre otros elementos, a partir del choque que existe de tratar estos temas al interior de la institución escolar, donde en los espacios suelen discutir temáticas en un nivel muy tecnificado.

Los procesos de toma de decisiones

Con respecto a los procesos de toma de decisión, primeramente es necesario señalar que existen decisiones en las cuales los docentes no tienen incidencia a pesar de que son temas que no sólo tendrán impacto en su cotidianidad, sino que también son temáticas en las cuales ellos, como profesionales y trabajadores de la enseñanza tienen la atribución para opinar y tomar una decisión junto con otros actores educativos. Este tipo de decisiones como parte de una organización y administración escolar que delimita el planeamiento escolar con criterios de eficacia (Oliveira, 2006), respecta por ejemplo a los horarios anuales y calendarizaciones, a las observaciones de aula o a los contenidos de la enseñanza que son en efecto decididos fuera de la escuela.

Otras decisiones de las cuales los docentes quedan excluidos son las jefaturas de curso. En el caso de la profesora del establecimiento Municipal Selectivo, describimos un episodio en donde, aunque ella quiso seguir acompañando a su curso y continuar con el trabajo desarrollado durante el año 2015, para el 2016 se le cambió la jefatura sin previo aviso. Así, la docente debe estar preparada para que al año siguiente el vínculo formado luego de un año de trabajo y acompañamiento se quiebre; develando en algún medida una noción deshumanizada y burocratizada de los estudiantes (Martínez, 2000).

Por otra parte, podemos sostener que hay una autonomía y una toma de decisión de carácter individual que no descansa ni en la colegialidad o responsabilidad del cuerpo docente, ni tampoco descansa del todo en la rendición de cuentas (Svensson, 2006; Helgoy & Homme, 2007; Wärmke, 2015). Los procesos de toma de decisión tanto en la dimensión pedagógica como en la dimensión vinculada a las normas y evaluaciones nos permiten hallar similitudes con las nociones que propone Contreras (2001) acerca de un tipo de autonomía vinculada a una responsabilidad moral. Esta responsabilidad es parte de un equilibrio entre la independencia del juicio del docente y su responsabilidad social, en donde existe una búsqueda por adecuar el propósito educativo y la realidad concreta en donde este se despliega. En esta adecuación, que toma un carácter individual por sobre colectivo, siempre están

considerados los estudiantes los cuales no sólo son ineludibles en el trabajo docente, sino que son constitutivos del trabajo docente (Martínez, Collazo y Liss, 2009; Martínez, 2000) y una preocupación por los estudiantes (O'connor, 2008). Asimismo, este proceso se caracteriza por acompañarse, mayoritariamente, de una explicación a los estudiantes del porqué deciden lo uno o lo otro.

Detrás de estas decisiones es posible reconocer una comprensión educativa (Contreras, 2001) y una comprensión emocional a la base (Hargreaves, 1998). En particular, las decisiones sobre las normas y sanciones dan cuenta de una cierta agudeza para comprender qué es aquello que presencian los docentes en un determinado contexto de la cotidianidad escolar. En ese sentido, hay una sensibilidad docente que no es reemplazable por un reglamento institucional, ni probablemente tampoco por terceros actores del establecimiento, con esto último queremos precisar que esta decisión en contexto no sucede únicamente por “estar presente”, más bien se apoya en un conocimiento más específico que reside en la relación con los estudiantes. Y contraria a una práctica docente técnica (Contreras, 2001).

Sin embargo esta comprensión emocional y toma de decisión en contexto se ven amenazadas por ciertos aspectos institucionales. Es decir, las barreras que presenta la institución nublan u opacan las capacidades necesarias para que los y las docentes estén atentos a este contexto. Por ejemplo, tener que responder a los plazos institucionales de las evaluaciones y la observación de clase vinculada directamente a una bonificación en el salario reconfigura los elementos primordiales del trabajo docente.

Los profesores actúan desde un tipo de responsabilidad individual que se conecta con el modelo del nuevo profesionalismo (Helgoy & Homme, 2007) o con un profesionalismo organizacional (Evetts, 2011) en donde las competencias profesionales se han vuelto más personales, individuales y orientados al desempeño (Svensson, 2006; Helgoy & Homme, 2007). Mientras que la autoridad docente construida en base a una confianza en estos y en juicio autónomo a nivel colegiado (ambos valores de un profesionalismo ocupacional), están ausentes.

A lo largo de los resultados podemos apreciar que la autonomía docente se despliega en un ámbito de gran conocimiento de los profesores sobre los alumnos. En este sentido, si recordamos que la autonomía docente, o autonomía profesional docente, deviene de una capacidad de los profesores para decidir en aquello que les compete como profesionales (Bazán y González, 2007), nos encontramos con un ámbito nebuloso pues ¿quién define lo que le compete a un profesional? Mientras las políticas de management han insistido en referirse a un profesionalismo de carácter post-profesional (Ball, 2003), que se convierte en una forma de desempeñarse bajo el cumplimiento de requisitos prefijados,

o nos encontramos en un profesionalismo de tipo organizacional (Evetts, 2011) estos profesionalismo no son útiles para justificar la importancia de la autonomía docente si es que no incluye en sus concepciones la especificidad de los educativo, en tanto los estudiantes son parte medular del trabajo. Incluso las concepciones de profesionalismo ocupacional o de un antiguo profesionalismo que rescatan la autonomía docente como un aspecto colectivo tampoco enfatizan la especificidad de lo educativo.

Por otra parte la perspectiva de Contreras ofrece justamente una relevancia de lo educativo como parte del profesionalismo docente, no tan apegados a los criterios sociológicos que han definido estas categorías para profesiones liberales clásicas (Dubet, 2002, citado en Tenti Fanfani, 2007). Entonces, esta especificidad de lo educativo involucra por cierto la relación maestro – estudiante como elemento central en la subjetividad docente y en su proceso de trabajo (Martínez, Collazo y Liss, 2009), e involucra también las emociones como el corazón de la enseñanza (Hargreaves, 1998). En adición, el tener en vista el contexto para tomar decisiones desde la complejidad y la consideración de las situaciones, es otro componente esencial de la educación y del trabajo docente (Contreras, 2001). Este conocimiento es de suma relevancia para los procesos de aprendizaje de los estudiantes, pues de lo contrario las decisiones quedan descontextualizadas, pudiendo afectar tanto los procesos de aprendizaje como la formación de los estudiantes, dos aspectos que por lo demás, no son dissociables en el trabajo cotidiano. Bajo este punto, cobra amplio sentido las nociones que se proponen defender la autonomía docente no sólo como un derecho de los trabajadores sino por sobre todo, como una defensa a la educación en sí misma (Contreras, 2001: Rojas, 2004).

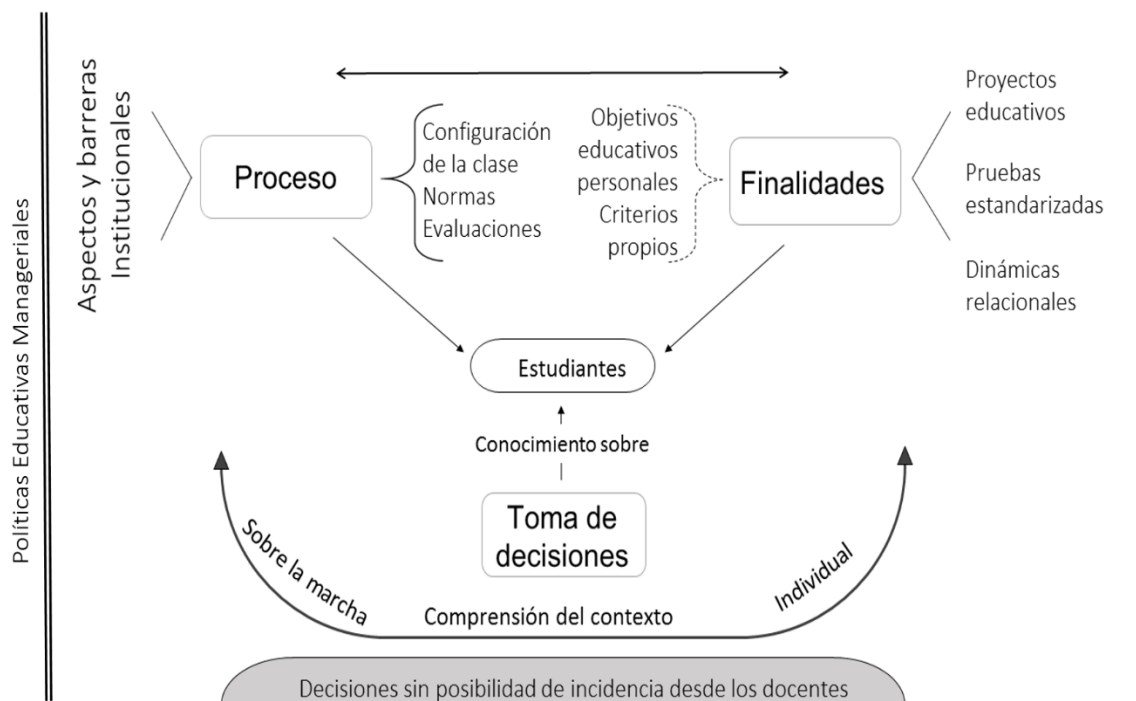
Por otra parte, y a la luz de los elementos hasta ahora expuestos cabe preguntarnos si en efecto las formas de evaluación curricular configurarían la autonomía docente (Höstfalt y Wärmke, 2014). En un sistema educativo como el chileno, altamente mercantilizado (Verger, Bonal y Zancajo, 2016) y en donde se ha avanzado hacia una estandarización no sólo de los objetivos de la enseñanza sino también a nivel de los procesos o cómo es realizado el trabajo (Cornejo, et al., 2015) el modelo de autonomía docente de Wärmke (2015) lo categorizaría como en una completo estado de despedagogización. Sin embargo, y recordando que en la práctica la autonomía no necesariamente es reflejo de este modelo (Wärmke) y que esta no es rígida ni estable (Cribb y Gewirtz, 2007) es interesante cómo los docentes mantienen, a pesar de esto, ciertos espacios de autonomía. Esto no quiere decir que estos espacios estén lejanos de la vigilancia y la direccionalidad de los otros. Más bien da cuenta del reducido lugar que tiene la autonomía docente en la escuela con un notorio carácter individual y de decisiones “sobre la marcha” que ya hemos examinado.

Finalmente, podemos comprender a las políticas manageriales en todo este entramado relativo a la autonomía docente como un elemento presente en la escuela pero no así en la esencia del trabajo cotidiano de los profesores, de modo que tampoco constriñen por completo esta autonomía. Más bien podemos entender estas regulaciones como una suerte de marco, que no controla todo pero sí configuran límites en donde se pueden mover los profesores, modificando la cotidianidad escolar (Anderson, 2013). Asimismo, esta imagen de las políticas manageriales como un marco, permite ilustrar un trabajo docente que transita por ámbitos más significativos y que en ciertos momentos o períodos se encuentra con este encuadre que está repleto de presiones que reconfiguran y controlan de un cierto modo el trabajo (Tardif, 2013).

A modo de síntesis, en la figura 2 presentamos un esquema que ilustra los principales elementos involucrados en las dimensiones en torno al trabajo docente en las cuales se tensiona la autonomía y la toma de decisiones.

Figura 2

Elementos involucrados en las dimensiones en torno al trabajo docente en las que se tensiona la autonomía y toma de decisiones



Primeramente, hacia el extremo izquierdo superior de la figura están las dimensiones en torno al proceso de trabajo en donde los elementos centrales sobre los que se despliega la autonomía docente son la

configuración de la clase, las normas (y sanciones), junto las evaluaciones (y calificaciones), estos entran en tensión con los aspectos institucionales, particularmente con aquellos que se configuran como barreras a esta autonomía puesto que reconfiguran el desarrollo de este proceso.

En segundo lugar, y hacia el extremo derecho se ubican las dimensiones en torno a las finalidades del trabajo en donde el “paréntesis” enmarca los objetivos educativos personales y los criterios propios, la línea discontinua indica que esta vinculación con las finalidades no es tan exacta, en tanto no era parte de los objetivos de nuestro estudio hallar finalidades otorgadas al trabajo. Las tensiones relativas a este ámbito se configuran por los proyectos educativos, las pruebas estandarizadas (principalmente la PSU), y las dinámicas relacionales de las escuelas. La flecha bidireccional que se ubica sobre “proceso” y “finalidades” ilustra la estrecha relación entre ambos ámbitos, de modo que no son dissociables.

En tercer lugar, hacia el lado inferior de la figura se ubican los procesos de toma de decisiones, acá podemos ver que se demarca un ámbito en donde los docentes no tienen la posibilidad de incidir. Las decisiones que sí efectúan se caracterizan por un componente individual y por ocurrir “sobre la marcha”. A pesar de este carácter fugaz, son decisiones que se toman en consideración del contexto y en base a un conocimiento sobre los estudiantes.

En el centro de la figura se ubican los estudiantes, posicionándose como un elemento común y central para el proceso, las finalidades y la toma de decisiones, de modo que estos tres ámbitos Finalmente, las líneas laterales hacia los márgenes de la figura ilustran las políticas educativas de carácter managerial, las cuales no son directamente identificables en la cotidianidad laboral pero sin embargo, son un marco que delimita la acciones en la escuela y que se vincula a estos aspectos institucionales.

9. Conclusiones

El presente estudio buscó describir aquellas dimensiones del trabajo docente en las que se tensiona la autonomía y la toma de decisiones en la cotidianidad laboral. Hacia dar respuesta a este objetivo, podemos mencionar que existen tres principales ámbitos en juego: los objetivos o propósitos educativos de los docentes, las características de los estudiantes junto con la relación que tienen con los docentes, y los aspectos institucionales.

Los estudiantes en tanto sus intereses, características, experiencias y dificultades, están presentes en el proceso, finalidades y toma de decisión; es decir en todas las dimensiones del trabajo docente abordadas. Este hecho podemos comprenderlo a partir de la indudable centralidad que ocupa la relación docente – estudiante, como elemento principal del trabajo. Así, la autonomía es

principalmente desplegada en torno a esta relación. Bajo este punto, se abre la necesidad de repensar las categorías de profesionalismo docente hacia concepciones que le otorguen mayor protagonismo a esta dimensión y a los elementos propios y distintivos del ámbito educativo.

En relación a aquellos elementos que constriñen la autonomía, podemos señalar que estos reorganizan y en algunos casos, transforman las prioridades de los profesores. Las presiones por responder a los tiempos y plazos que fija la institución, vinculados a un modo de organización y gestión managerial, generan un contexto apremiante para los profesores. Sin embargo, y a pesar de que las tendencias globales en educación y las múltiples prescripciones legales apuntan en esta dirección, en efecto los docentes no logran ser sustraídos de toda su autonomía. En ese sentido, el estudio aportó en conocer una dimensión en la que las políticas aún no se interponen, y esperemos no tengan la posibilidad de hacerlo.

Las condiciones en donde se desarrolla este “pequeño espacio de autonomía” no permiten que haya diálogo, reflexiones ni tampoco un espacio compartido entre los profesores que sea parte de los procesos cotidianos que toman lugar en la escuela. Por el contrario, estos espacios y dimensiones de la autonomía destacan por ser procesos fundamentalmente individuales. Las decisiones cotidianas, caracterizadas además por la premura y rapidez, mantienen abierto el riesgo de tomar una decisión errónea, que le repercute al estudiante y también al docente. Sin embargo y al mismo tiempo, las normas oficiales no incorporan las múltiples aspectos de las situaciones, que sólo los docentes son capaces de considerar al momento de tomar una decisión.

Por otro lado, existe una estrecha relación entre el proceso y las finalidades en dos principales aspectos, por un lado los objetivos, propósitos, o finalidades de los docentes son desplegados en los procesos de trabajo, tanto en cómo es configurada la clase y en las flexibilizaciones de la norma y las evaluaciones dando cuenta de una sintonía. Y por otro lado, las finalidades previamente definidas que suelen responder a la obtención de resultados estandarizados impactan en los procesos de trabajo y/o a los proyectos educativos. Dando cuenta que son dos elementos indisociables.

En cuanto a los aportes metodológicos del estudio, cabe mencionar que la técnica del *shadowing* o seguimiento etnográfico, nos permitió identificar aspectos relevantes del proceso de toma de decisión ya mencionados, los cuales no habrían sido posibles a partir de otras técnicas tales como entrevistas o grupos focales. Por el contrario, a pesar de que proceso y finalidades están vinculadas, estas últimas tuvieron resultados más acotados pues probablemente requieran de técnicas más narrativas o que profundicen las significaciones de la subjetividad docente.

Retomando la relevancia del estudio acerca de la autonomía docente en un contexto de despedagogización, podemos sostener que la defensa por este ámbito del trabajo no ha dejado de tener sentido pues reconoce la sensibilidad intransferible que profesores y profesoras construyen diariamente en torno a la lectura de los contextos, las situaciones y de sus estudiantes.

La importancia y el sentido de este ámbito nos invita a mantener presente la tarea por que los docentes colectivicen sus conocimientos en espacios dentro o fuera de la escuela, pues su arraigo individual no permite ganar terreno ni una legitimidad basada en relaciones de confianza y en la responsabilidad con que los profesores se plantean su trabajo.

Por otro lado, parece necesario incorporar la perspectiva y el relato docente sobre su autonomía cotidiana, qué tensiones se les presenta de acuerdo a ellos, y qué nuevos elementos son experimentados en la tensión de su trabajo. Lo anterior, en miras de complementar y complejizar los estudios sobre autonomía docente en la escuela y el sistema educativo actual.

10. Referencias

- Acuña, F., Assáel, J., Contreras, P. y Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas*, 13(1), 46- 55.
- Anderson (2013). Cambios Macropolíticos e Institucionales, Nuevos Paradigmas e Impacto en el Trabajo Docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas Docentes: Formación Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp. 73-120). Buenos Aires: IPE-UNESCO
- Apple, M. (2004). Creating Difference: Neo-Liberalism, Neo-Conservatism and the Politics of Educational Reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
- 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.
- Assáel, J., Acuña, F., Contreras, P. y Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile. Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7-26.
- Ball, S. (2003). Profesionalismo, Gerencialismo y Performatividad. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 87 – 104.
- Ball, S. (2008). *The education debate*. Bristol: The Policy Press.
- Bartlett, L. (2004) Expanding teacher work roles: a resource for retention or a recipe for overwork? *Journal of Education Policy*, 19 (5), PP. 565-582.
- Bazán, D. y González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: una resignificación desde la mirada crítica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 69-90.
- Borins, S. (1995). The New Public Management is here to stay. *Canadian Public Administration*, 38(1), 122-132.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago: Lom Ediciones.
- Carrasco, A. (2013). Mecanismos performativos de la institucionalidad educativa en Chile: pasos hacia un nuevo sujeto cultural. *Observatorio Cultural*, 15, pp. 4-10.
- Centro de Estudios MINEDUC (s.f.). Variación de la matrícula y tasas de permanencia por sector. Recuperado el 1 de diciembre, 2015 de http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/Evidencias/Evidencias%20final_julio_2015.pdf

- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Contreras, P., y Corbalán, F. (2010). ¿Qué podemos esperar de la Ley de Subvención Escolar Preferencial? *Revista Docencia*, 41, 4-16.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación -enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15(2), 9 – 27.
- 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-ISSUE2-FULLTEXT-580.
- Corvalán, J. (2006). Accountability educacional: rendición de cuentas más responsabilización por los procesos y resultados de la educación. En Corvalán, J. & Mcmeekin, R. (Eds.) *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 11-18). Santiago de Chile: CIDE –PREAL
- Cribb, A. & Gewirtz, S. (2007). Unpacking Autonomy and Control in Education: some conceptual and normative groundwork for a comparative analysis. *European Educational Research Journal*, 6(3), 203-213.
- Da Silva, M. (2010). As recentes reformas educacionais Paulistas na visao dos professores. *Educação em Revista*, 26(3), 75-101
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422.
- 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.
- Fardella, C., y Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de Biopolítica*, 7, 133 – 146.
- 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.), *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones, ¿nuevos sujetos?* (1a ed., pp. 53-72). Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente. *Revista Educación y Sociedad*, 28(99), 444 -465.
- Feldfeber, M. (2009). *Autonomía y Gobierno de la educación. Perspectivas y antinomias y tensiones*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R. y Etcheberrigaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Curriculo sem Fronteiras*, 16(2), 283-301.

- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P., Gadotti, M., Guimares, S. y Hernández, I. (1987). *Pedagogía, Diálogo y Conflicto*. Buenos Aires: Ediciones Cinco
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2009). *Pedagogía del Oprimido (3ª ed.)*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la Autonomía*. La Habana: Editorial Caminos
- Guichot, V. (2003). Docencia y compromiso socio-político: el legado pedagógico de Paulo Freire [1921-1997]. *Revista Docencia*, 21, 63–74. Extraído el 10 de octubre de 2014 desde: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730163856.pdf>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista Docencia*, 15, 60 – 66.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education*, 14(8), 835-854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and teacher education*, 16, 811- 826.
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of teaching. *Teachers college record*, 103(6), 1056-1080.
- Hargreaves, A. y Shirley, (2012). *La Cuarta Vía, el prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del Neoliberalismo*. Madrid: Akal.
- Helgöy, I. & Homme, A. (2007). Towards a New Professionalism in School? A Comparative study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 6(3), 232- 249.
- Hypolito, A. (2004). Teachers' Work and Professionalization: The Promised Land or dream denied? *Journal for critical education policy studies*, 2(2), 203-226.
- Hoppman, S.T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, 35(4), 459 – 478.
- Ingersoll, R. (2003). *Who controls teachers' work, power and accountability in America's Schools*. United States: Harvard university Press
- Íñiguez, L. (Ed.) (1995). Métodos cualitativos en Psicología Social *Revista de Psicología Social Aplicada*, Vol.5, nº1/2. y de Ibáñez, T. e Íñiguez, L. (1996) *Aspectos metodológicos de la Psicología Social Aplicada En J.L. Álvaro; A. Garrido; J.R. Torregrosa (Coor.)*. Psicología Social Aplicada. Madrid: McGraw-Hill. Pp 57-82, recuperado de http://aborges.webs.ull.es/ic_METODOLOGIA_CUALITATIVA.pdf
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas [JUNAEB] (2005). *SINAE. Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de*

- igualdad de oportunidades en la infancia*. Santiago: Gobierno de Chile. Recuperado de http://www.junaeb.cl/wpcontent/uploads/2013/02/libro_junaeb.pdf>
- Lamb, T. & Reinders, H. (2008). *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and responses*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lazzarato, M. y Negri, A. (2001). *Trabajo inmaterial: trabajo y producción de subjetividad*. Río de Janeiro: Editorial DPA.
- Lilja, P. (2014). The politics of teacher professionalism: intraprofessional boundary work in Swedish teacher union policy. *Policy futures in education*, 12(4), pp. 500-511.
- Martín, E. (2006). La rendición de cuentas en las universidades públicas españolas: un análisis de la información revelada en los estados financieros. *Presupuesto y Gasto Público*, 43, 39-62.
- 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. (2000). La batalla del conocimiento o la apropiación del producto del proceso de trabajo docente. En P. Gentili y G. Frigotto (comps.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo* (pp- 213-220). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Trabajo presentado en el XXIII Congreso Internacional de la Latin American Studies Association, Septiembre, Washington DC. Extraído el 1 de junio del 2015 desde: 91
http://normal7integra.buenosaires.edu.ar/Archivos/varela_celeste/seminario_trabajo_doc/30_anos_deolidia_martinez.pdf
- Mausethagen, S. (2013). A research review of the impact of accountability policies on teachers' workplace relations. *Educational Research Review*, 9, 16-33, DOI: 10.1016/j.edurev.2012.12.001
- McMekein, R. (2006). Acreditación, Accountability y Mejoramiento de la calidad de la educación en escuelas vulnerables. *Revista Pensamiento Educativo*, 39(29), 237 – 253.
- Mejía, M.R. (2006). Cambio curricular y despedagogización en la globalización, hacia una reconfiguración crítica de la pedagogía. *Revista Docencia*, 28, 40 – 53.
- O'Connor, E. (2008). You choose to care: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher Education*. 24, 117-126.
- 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.

- Observatorio Chileno de Políticas Educativas (2009). Tensiones de la Profesión Docente y sus Políticas de Desarrollo. En Documentos de trabajo OPECH, Recuperado de <http://www.opech.cl/Libros/doc1.pdf>
- Quinlan, E. (2009). The “actualities” of knowledge work: an institucional ethnography of multi-disciplinary primary health care teams. *Sociology of health and illness*, 31(5), 625-641. doi: 10.1111/j.1467-9566.2009.01167.x
- Quinlan, E. (2008). Conspicuous invisibility. Shadowing as a data collection strategy. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1480-1499.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educere*, 8(24), 26-33.
- Shirley, D., Fernández, M., Ossa, M., Berger, A. y Borba, G. (2013) Cuarta vía de liderazgo y cambio en América Latina: perspectivas en Chile, Colombia y Brasil. *Pensamiento Educativo*, 50(2), 5 – 27
- Sisto, V., Fardella, C., Ahumada, L. & Montecinos, C. (2009). *Nuevo Management Público en Chile e Identidad. El caso de los docentes de educación pública*. Documento presentado en III Congreso Latinoamericano de Psicología del Trabajo. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/040_trabajo1/cdcongreso/CD/TRABAJOS%20LIBRES/DISCIPLINAS/2.pdf
- 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*, 3(59), 178 – 192.
- Smaller, H. (2014). The teacher disempowerment debate: historical reflections on “slender autonomy”. *Paedagogica Historica*, 51(1-2), pp. 136-151, DOI: 10.1080/00309230.2014.997752
- Svensson, L.G. (2006). New professionalism, Trust and Competence: some conceptual remarks and empirical data, *Current Sociology*, 54(4), 579-593. doi: 10.1177/0011392106065089
- Tardif, M. (2013). El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro. En Poggi, M. (Ed.), *Políticas Docentes: Formación Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp. 19-44). Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educ. Soc. Campinas*, 28(99), pp. 335 - 353
- Tenti Fanfani, E. (2013). *Sociología de la Educación*. Buenos aires: Universidad Nacional de Quilmes.

- Vaillant, D. (2007). *La identidad docente*. Ponencia al primer congreso internacional Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado. Barcelona. Grupo de Trabajo sobre Desarrollo Profesional Docente en América Latina (GTD). PREAL – ORT.
- Valenzuela, J., Bellei, C. y De los Ríos, D. (2010) Segregación escolar en Chile. En Martinic, S. y Elacqua, G. (Eds.) *Fin de ciclo: cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: Pontificia Universidad Católica, UNESCO
- Vegas, E. & Umansky, I. (2005). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje por medio de incentivos docentes. ¿Qué lecciones nos entregan las reformas educativas de América Latina?* Washington DC: Banco Mundial.
- Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? En Bellei, C. & Contreras, D. & Valenzuela, J.P. (Eds.), *La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena* (pp. 48-78). Santiago: UNICEF.
- Verger, A., Bonal, X., & Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(27), DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>
- Wermke, W. & Höstfäl, G. (2014). Contextualizing Teacher Autonomy in time and space: a model for comparing various forms of governing the teaching profession. *Curriculum Studies*, 46(1), 58-80.
- Wärmke, W. (2015). Development and Autonomy. Conceptualising on the teaching profession in different national contexts. En Maja Elmgren, Maria Folke Fichtelius, Stina Hallsén, Henrik Román, Wieland Wermke (ed.), *Att ta utbildningens komplexitet på allvar: En vänbok för Eva Forsberg* Uppsala: Uppsala universitet.
- Winker, D. (2006). Fortalecer accountability (rendición de cuentas) en la educación pública. En Corvalán, J. & Mcmeekin, R. (Eds.) *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 99-124). Santiago de Chile: CIDE –PREA
- Ziegler, S. (2014). Regulación del trabajo de los profesores de la élite. *Cadernos de Pesquisa*, 44(141), 84-103.

11. Anexos

Índice de Anexos:

Anexo N° 1 Carta de Consentimiento Informado Seguimiento Etnográfico Docentes

Anexo N° 2 Carta de Autorización Sostenedor, Corporación Municipal/DAEM

Anexo N° 3 Carta de Autorización para Director/a de Escuela

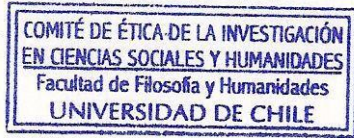
Anexo N° 4 Registros Docente Establecimiento M.S.

Anexo N° 5 Registro Docente Establecimiento M.N.S.

Anexo N° 6 Registro Docente Establecimiento P.S.N.S

Anexo N° 7 Registro Docente Establecimiento P.S.S⁹.

⁹ Debido a la gran cantidad de material, los anexos n° 4, 5, 6 y 7 se encuentran en CD adjunto



Carta de Consentimiento Informado Seguimiento Etnográfico Docentes

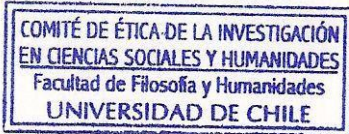
Lugar y Fecha: _____

Estimado/a Docente: Usted ha sido invitado a participar en la investigación “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”, dirigido por el Investigador Rodrigo Cornejo, perteneciente al Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, y financiada por FONDECYT en su Concurso de Iniciación a la Investigación 2013.

Esta investigación tiene por objetivo comprender la complejidad de la vivencia de los procesos reales de trabajo de los docentes chilenos en distintos contextos educativos. El seguimiento en el cual usted participará busca integrar a los docentes como sujetos activos del proceso de investigación, incluyendo la dimensión del hacer y del sentir, y que nos permitiría profundizar en el conocimiento de las múltiples formas en que se despliega la vida cotidiana de los docentes, la forma en que son configurados los vínculos y las emociones del docente en el contexto cambiante de la organización escolar, y las diversas maneras en que los docentes articulan sus sentidos y propósitos morales respecto de su propia labor educativa.

Para lograr estos objetivos, se contemplan las siguientes actividades, todas asociadas al mismo objetivo, razón por la cual le solicitamos consentir a ellas en conjunto, que es lo que nos permitirá vincularlas y relacionarlas en nuestra investigación:

1. Entrevista individual en profundidad: Mediante esta técnica se busca conocer su visión sobre los sentidos, los vínculos y su vivencia cotidiana respecto de su trabajo. Solicitamos su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. La entrevista tendrá una duración aproximada de 90 minutos.
2. Primer Seguimiento exhaustivo: Se solicita acompañarlo en sus actividades diarias durante una semana en su lugar de trabajo. Este seguimiento está orientado a comprender los actos cotidianos de los docentes respecto de los objetivos propuestos.
3. Bitácora diaria: Paralelo al proceso de seguimiento exhaustivo, y por un periodo de tiempo, solicitamos que por medio de una grabadora de voz, registre a modo de bitácora, distintos momentos y reflexiones del día. Mediante esta técnica, buscamos rescatar su reflexividad sobre sus propias prácticas cotidianas.
4. Segundo Seguimiento Exhaustivo: Durante el segundo semestre, nuevamente solicitamos acompañarlo en sus actividades diarias durante una semana en su lugar de trabajo. Apoyados de un análisis previo, este seguimiento está orientado a comprender los actos cotidianos de los docentes respecto de los objetivos propuestos.



5. Entrevista individual semi-estructurada: Mediante esta técnica se busca construir un diálogo con el docente respecto de elementos que hayan surgido tanto en las entrevistas, como en el seguimiento o la bitácora. Solicitamos su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. Esta entrevista tendrá una duración aproximada de 90 minutos.

6. Taller de Análisis Colaborativo en conjunto con docentes de otras escuelas que han sido partícipes de esta etapa de Seguimiento Etnográfico de la investigación. Este Taller se realizará en un lugar ajeno a la escuela y previamente acordado por todos los participantes, en un lugar adecuado para el desarrollo de una conversación.

Para este efecto, toda la información obtenida será de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación, no pudiendo ser facilitada a terceros, ni tampoco ser comercializada. La información recogida será almacenada en las oficinas del investigador responsable, bajo su custodia y sin que nadie ajeno a la investigación tenga acceso a ella. Asimismo, garantizamos que en la publicación de los resultados no se identificará a quienes hayan emitido juicios y las opiniones, es decir, no se individualizará a nadie de manera personal. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos y asociados solo a la presente investigación.

Le recordamos que su participación es voluntaria y que si lo estima conveniente, podrá darla por finalizada en cualquier momento de las actividades, sin tener que dar explicaciones de ningún tipo por ello y sin que esto tenga consecuencias negativas para usted, ni implique pérdida de beneficios o condiciones ya adquiridas. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, usted podrá solicitar al equipo de investigadores no utilizar la información que ha entregado. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni considera perjuicios de ningún tipo asociados.

Durante cualquier etapa de la investigación, usted podrá acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir o solicitar la entrega de los resultados una vez finalizada.

Por último y a modo de cierre de esta etapa de la investigación, extendemos la invitación para participar de un Taller de Análisis Colaborativo en conjunto con docentes de otras escuelas que han sido partícipes de esta etapa de Seguimiento Etnográfico de la investigación. Su participación en la etapa de Seguimiento Etnográfico, no lo compromete necesariamente a participar de este Taller de Análisis Colaborativo, sin embargo, insistimos en la importancia de contar con su presencia en esa instancia.

Le agradeceremos mantener estricta reserva de los dichos y declaraciones de las demás personas con quienes interactúe en cualquiera de estas actividades.

FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi consentimiento para participar en las actividades de un Seguimiento etnográfico contemplado como parte de las actividades asociadas al proyecto FONDECYT “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”.

Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de los datos recolectados se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre y Firma

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Rodrigo Cornejo Investigador Responsable

rodrigo.cornejo@u.uchile.cl

Departamento de Psicología Universidad de Chile Ignacio Carrera Pinto 1045

Fono: (2) 2978 7794

Dr. Raúl Villarroel Presidente

Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades

Consultas a: Profesora Sandra Baquedano

Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago. comitedeetica@uchile.cl

Este documento se firma en dos ejemplares impresos idénticos, quedando uno de ellos en poder del participante.

Carta de Autorización Sostenedor, Corporación Municipal/DAEM

Lugar y fecha: _____

Algunos establecimientos dependientes de su administración, serán invitados a participar en la investigación “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”, financiada por FONDECYT en su Concurso de Iniciación a la Investigación 2013, y que tiene como objetivo comprender la complejidad de la vivencia de los procesos reales de trabajo de los docentes chilenos en distintos contextos educativos. Para ello, proponemos una investigación de enfoque etnográfico, que nos permita adentrarnos en las múltiples formas en que se despliega la vida cotidiana de los docentes, la forma en que son configurados los vínculos y las emociones del docente en el contexto cambiante de la organización escolar, y las diversas maneras en que los docentes articulan sus sentidos y propósitos morales respecto de su propia labor educativa. Esto con el fin de contribuir al conocimiento empírico sobre los docentes, y aportar a la discusión pública en torno a las políticas educativas dirigidas hacia el sector docente en Chile.

Para alcanzar los objetivos de nuestra investigación, le solicitamos autorizarnos para desarrollar las actividades que le describimos a continuación, en los establecimientos bajo su administración. En ellas se realizará:

1. Contextualización: Construcción de la historia institucional del establecimiento a través de entrevistas a directivos, docentes u otros actores educativos, y la revisión de documentos oficiales tales como los Proyectos Educativos Institucionales, planes de mejoramiento formulados u otras fuentes escritas que pudieran resultar relevantes para esta etapa.
2. Entrevistas grupales o focus group: a docentes voluntarios interesados en participar. Estas entrevistas tendrán una duración aproximada de una hora y media, y podrán ser registradas a través de audio, video y/o fotografía.
3. Seguimiento de casos de estudio: a docentes interesados en participar. Con cada caso se trabajarán tres técnicas distintas: entrevistas, seguimiento etnográfico y bitácora. Primero se realizará una entrevista individual semi-estructurada que abordará su biografía, su visión sobre los sentidos, los vínculos y su vivencia cotidiana en su trabajo. Luego se hará un seguimiento etnográfico del docente durante una semana en su lugar de trabajo. Posteriormente se solicitará al docente que, utilizando una grabadora de voz, registre a modo de bitácora, distintos momentos y reflexiones del día. Por último, se hará una entrevista individual con el docente, con el objetivo de generar un diálogo respecto a los principales elementos surgidos durante el seguimiento.
4. Taller de análisis colaborativo: con los docentes que participaron como caso de estudio en los diferentes establecimientos. Esta instancia permitiría enriquecer el análisis que hayamos desarrollado

hasta la fecha. Podrá ser registrada a través de audio, video y/o fotografía y tendrá una duración aproximada de dos horas.

La participación en la investigación del establecimiento bajo su administración, o la de los miembros de la comunidad educativa respectiva, no significa ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco perjuicio de ningún tipo para nadie. Se consigna además que los/las participantes pueden rehusarse a participar o retirarse en cualquier momento de las actividades del estudio. Por otra parte, tanto cada establecimiento como cada participante tendrán derecho a conocer los resultados de la investigación, una vez finalizada, según una modalidad que acordaremos oportunamente.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. La información recolectada será almacenada en las oficinas del Investigador responsable, bajo su custodia y sin que nadie ajeno a esta investigación tenga acceso a ella. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos y solo estarán asociados a los fines de la presente investigación.

Dejamos establecido que su autorización no constituye obligatoriedad de participación para los miembros de la comunidad educativa que está bajo su administración, quienes participan bajo su exclusiva responsabilidad individual, de manera estrictamente voluntaria y tienen derecho a negarse a participar o a retirarse en cualquier momento de las actividades, sin tener que dar explicaciones por ello y sin que este hecho tenga ninguna consecuencia negativa ni pérdida de beneficios o condiciones ya adquiridas por ellos.

FIRMAS DEL CONSENTIMIENTO

Por la presente carta doy mi autorización para que se desarrollen las actividades descritas anteriormente, que están asociadas al desarrollo del proyecto FONDECYT “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”.

Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirar mi autorización en el momento que lo desee, sin que deba dar razones para ello y sin que esto tenga ninguna consecuencia negativa o implique pérdidas de beneficios adquiridos ni para los establecimientos educacionales bajo mi administración ni para las personas que forman parte de la comunidad educativa respectiva. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

Nombre y Firma

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Rodrigo Cornejo
Investigador Responsable rodrigo.cornejo@u.uchile.cl
Departamento de Psicología Universidad de Chile Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 2978 7794

Dr. Raúl Villarroel Presidente
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago. comitedeetica@uchile.cl

Este documento se firma en dos ejemplares impresos idénticos, uno de los cuales quedará en mi poder.

Carta de Autorización para Director/a de Escuela

Lugar y Fecha: _____

Estimado Director/a: Queremos invitar a su establecimiento a participar en la investigación “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”, financiada por FONDECYT en su Concurso de Iniciación a la Investigación 2013, dirigido por Rodrigo Cornejo, de la Facultad de Ciencias sociales de la Universidad de Chile y que tiene como objetivo comprender la complejidad de la vivencia de los procesos reales de trabajo de los docentes chilenos en distintos contextos educativos. Para ello, le proponemos autorizamos a desarrollar una investigación de enfoque etnográfico, que nos permita adentrarnos en las múltiples formas en que se despliega la vida cotidiana de los docentes, la forma en que son configurados los vínculos y las emociones del docente en el contexto cambiante de la organización escolar, y las diversas maneras en que los docentes articulan sus sentidos y propósitos morales respecto de su propia labor educativa. Esto con el fin de contribuir al conocimiento empírico sobre los docentes, aportar a la discusión pública en torno a las políticas educativas dirigidas hacia el sector docente en Chile y generar insumos que ayuden a la elaboración de políticas docentes más ajustadas a la realidad laboral

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se realizarán:

1. Contextualización: Construcción de la historia institucional del establecimiento a través de entrevistas a directivos, docentes u otros actores educativos, y la revisión de documentos oficiales tales como los Proyectos Educativos Institucionales, planes de mejoramiento formulados u otras fuentes escritas que pudieran resultar relevantes para esta etapa.
2. Entrevistas grupales o focus group: a docentes voluntarios interesados en participar. Estas entrevistas tendrán una duración aproximada de una hora y media, y serán registradas en audio.
3. Seguimiento de casos de estudio: a docentes interesados en participar (dos o tres). Con cada caso se trabajarán tres técnicas distintas: entrevistas, seguimiento etnográfico y bitácora. Primero se realizará una entrevista individual semi-estructurada que abordará su biografía, su visión sobre los sentidos, los vínculos y su vivencia cotidiana en su trabajo. Luego se hará un seguimiento etnográfico del docente durante una semana en su lugar de trabajo. Posteriormente se solicitará al docente que, utilizando una grabadora de voz, registre a modo de bitácora, distintos momentos y reflexiones del día. Por último, se hará una entrevista individual con el docente, con el fin de desarrollar un diálogo respecto a los principales aspectos que aparecieron durante el seguimiento.
4. Taller de análisis colaborativo: con los docentes que participaron como caso de estudio en los diferentes establecimientos. Esta instancia permitiría enriquecer el análisis que hayamos desarrollado hasta la fecha. Podrá ser registrada a través de audio, video y/o fotografía y tendrá una duración aproximada de dos horas.



COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN
EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
Facultad de Filosofía y Humanidades
UNIVERSIDAD DE CHILE

En tanto este estudio involucra al conjunto de la comunidad educativa, antes de comenzar el trabajo en la escuela que Ud. dirige, requerimos solicitarle una reunión con toda la comunidad educativa, a fin de explicar en detalle los objetivos de la investigación, la metodología a utilizar y las actividades que ello implica. Esto con el propósito de que la comunidad, una vez informada, pueda dar su consentimiento para la realización de las diferentes técnicas y las observaciones en los espacios escolares.

La participación en la investigación no significa ningún tipo de beneficio económico, así como tampoco perjuicios de ningún tipo, ni para usted ni para los miembros de la comunidad que usted dirige. Se consigna además que su autorización no reviste carácter de obligatoriedad de participación para los miembros de su comunidad, por cuanto ellos/ellas pueden rehusarse a participar, o retirarse, en cualquier momento de la entrevista o del estudio, sin que deban dar explicaciones o que ello tenga consecuencias negativas ni implique pérdida de sus beneficios o condiciones ya adquiridas. Por otra parte, tanto el Establecimiento como cada participante tendrán derecho a conocer los resultados de la investigación, una vez finalizada. El Investigador responsable de este estudio dará a conocer en la misma reunión ya señalada el procedimiento mediante el cual esto se llevará a cabo.

Todos los datos serán tratados con confidencialidad, es decir, serán almacenados en las oficinas del Investigador responsable, bajo su cuidado, sin que nadie ajeno a la investigación tenga acceso a ellos. Para su publicación no se individualizará por persona, establecimiento o corporación. Estos datos no serán facilitados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente académicos y asociados solo la presente investigación

AUTORIZACIÓN

Por la presente carta, doy mi autorización para el desarrollo del proyecto FONDECYT “La complejidad de los procesos reales de trabajo docente. Un estudio sobre la vivencia cotidiana, los vínculos y los sentidos atribuidos al trabajo en distintos contextos educativos”, en el establecimiento que dirijo.

Además, señalo que he sido informado de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de los datos recogidos se respetará la confidencialidad, y que puedo revocar esta autorización en el momento que lo desee, sin dar explicaciones y sin que ello tenga consecuencias negativas ni para mí ni para los miembros de la comunidad educativa que dirijo.

He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre el significado de mi autorización, la que acepto entregar voluntariamente.

Nombre y Firma

Nombre y Firma del Investigador

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Rodrigo Cornejo
Investigador Responsable
rodrigo.cornejo@u.uchile.cl
Departamento de Psicología Universidad de Chile Ignacio Carrera Pinto 1045
Fono: (2) 2978 7794

Dr. Raúl Villarroel Presidente
Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades
Consultas a: Profesora Sandra Baquedano
Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago.

Este documento se firma en dos ejemplares impresos idénticos, quedando uno de ellos en poder del participante