



“Experiencias de Docentes Principiantes en Aulas Escolares de Nivel Básico con Estudiantes Inmigrantes de la Región Metropolitana”

**Tesis de grado para optar al grado de
MAGÍSTER EN GESTIÓN DE PERSONAS Y DINÁMICA ORGANIZACIONAL**

Alumna: Sandra Barra Espinoza

Profesor Guía: Eduardo Acuña Aguirre

Santiago, julio 2019

ÍNDICE

I. TEMA DE INVESTIGACIÓN	5
II. OBJETIVOS.....	7
III. MARCO TEÓRICO	8
1. TRABAJO DOCENTE.....	8
2.1. PRESCRIPCIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE	9
2.2. VALORACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN NUESTRO PAÍS.....	11
2.3. PROGRAMAS DE FOMACIÓN INICIAL DOCENTE.....	11
2.4. INICIACIÓN EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN	12
2. CONTEXTO ESCOLAR: ESCUELAS CON ESTUDIANTES INMIGRANTES	13
3. DIMENSIÓN SUBJETIVA, SIMBÓLICA Y SOCIAL DEL TRABAJO: PERSPECTIVA SOCIOANALÍTICA	15
3.1. CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS CONSCIENTES E INCONSCIENTES.....	16
3.2. ORGANIZACIÓN EN LA MENTE	18
3.3. EL ROL Y SU ADMINISTRACIÓN POR LA PERSONA.....	19
3.4. SISTEMAS ORGANIZACIONALES, ANSIEDADES Y MECANISMOS DE DEFENSA...21	
IV. METODOLOGÍA	24
1. METODOLOGÍA CUALITATIVA Y MUESTRA.....	24
2. DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS PARA EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN.....	26
3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	28
V. ANÁLISIS DE RESULTADOS	30
1. ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	30
DESCRIPCIÓN DEL COLEGIO.....	30
SOBRE EL CONTACTO INICIAL CON EL COLEGIO	30
SOBRE LA HISTORIA DEL COLEGIO.....	31
SOBRE LA INFRAESTRUCTURA Y USO DE ESPACIOS	32
2. ANÁLISIS DE CASOS A NIVEL INDIVIDUAL	34
2.1. CASO DE ANA.....	35
a) FORMACIÓN INICIAL, PASIÓN POR EL ARTE E IMAGEN NEGATIVA DEL EJERCICIO DOCENTE	35
b) INGRESO AL SISTEMA ESCOLAR Y RESIGNIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE ...	37
c) INGRESO AL COLEGIO ACTUAL, INSTITUCIÓN QUE LIMITA PROYECTOS E IDEAS .	39
d) LA IMAGEN DE LA INSTITUCIÓN, LA DIRECCIÓN Y SUS PARES.....	39
e) IMAGEN DE LOS ALUMNOS, CONFLICTOS Y ANSIEDADES.....	41
f) IMAGEN DE LOS APODERADOS Y FALTA DE INTEGRACIÓN A LA COMUNIDAD.....	43
g) TENSIÓN EN EL EJERCICIO DEL ROL.....	44
2.2. CASO DE EMA	45
a) FORMACIÓN INICIAL Y LAS TENSIONES EN LA IMAGEN DEL EJERCICIO DOCENTE	46

b) PRIMERA EXPERIENCIA DE INICIACIÓN PROFESIONAL: DE CORTA DURACIÓN Y DE CONDICIONES LABORALES PRECARIAS	47
c) INGRESO AL COLEGIO ACTUAL; CONDICIONES DE INESTABILIDAD LABORAL	48
d) LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, LA DIRECCIÓN Y LA SOSTENEDORA: CONFLICTOS	49
e) SOBRE LOS PARES Y LOS TIEMPOS PARA TRABAJAR JUNTOS	51
f) ANSIEDADES Y EMOCIONES	52
g) LOS APODERADOS QUE NO HABLAN ESPAÑOL	54
h) EN BÚSQUEDA DE SU ROL COMO DOCENTE	55
2.3. CASO DE MARÍA.....	57
a) FORMACIÓN INICIAL Y LA PRIMERA IMAGEN DEL EJERCICIO DOCENTE.....	57
b) PRIMERAS EXPERIENCIAS, TRASLADO DE CIUDAD Y BÚSQUEDA DE ESTABILIDAD	59
c) INGRESO AL COLEGIO ACTUAL	61
d) INSTITUCIÓN ESCOLAR, DIRECCIÓN Y SOSTENEDORA: CUESTIONAMIENTOS	62
e) LA IMAGEN DE SUS ESTUDIANTES Y CONFLICTOS.....	63
f) LOS APODERADOS, AUSENCIA DE PROTOCOLOS	67
g) RECIENTE INGRESO AL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN Y ROL	68
2.4. CASO DE JUANA	68
a) FORMACIÓN INICIAL, MOTIVACIÓN POR EL DEPORTE Y LA PRIMERA IMAGEN DEL EJERCICIO DOCENTE.....	69
b) PRIMERA EXPERIENCIA EN EL EJERCICIO DOCENTE: DESILUSIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR.....	71
c) INICIO EN EL COLEGIO	73
d) LA INSTITUCIÓN ESCOLAR, LA DIRECCIÓN Y LA SOSTENEDORA: CONFLICTOS	73
e) LOS PARES: INEXISTENCIA DE TIEMPOS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO	76
f) LOS ALUMNOS, CONFLICTOS Y EMOCIONES.....	76
g) LOS APODERADOS.....	78
h) ROL.....	79
VI. CONCLUSIONES	80
REFLEXIBILIDAD CRÍTICA DEL ESTUDIO	87
BIBLIOGRAFÍA.....	91

A Ignacio, Florencia y Juan Andrés.
A mis padres, familia y amigos.
Especialmente a mi abuelo y abuela.

I. TEMA DE INVESTIGACIÓN

Desde hace más de tres décadas, los docentes se desempeñan en un contexto de cambio social y de reforma educativa, que ha impactado profundamente en el trabajo que realizan los profesores, su imagen y la valoración que la sociedad hace de su tarea (Vaillant, 2008).

En nuestro país, dentro de las transformaciones del trabajo docente se encuentran la estandarización e intensificación del tiempo. Por una parte, la intensificación implica el aumento de la cantidad de labores, la variedad de tareas y el aumento de las responsabilidades, siendo dos aspectos críticos; el elevado número de horas lectivas directas en aula en jornada laboral y un alto número de alumnos por clase, ambos superando los porcentajes de los países de la OCDE (Cornejo, 2007, pág. 80). En cuanto a la estandarización del trabajo, “la política actual concibe al profesor como un mero ejecutor de un proyecto educativo específico, cubriendo las exigencias concretas que emanan desde el sistema central, el que ejerce control burocrático, invisible para el docente en muchos casos hasta el presente” (Márquez, 2001 citado en Vaillant, 2008). La estandarización e intensificación del trabajo resulta un tema contradictorio para los docentes, ya que al mismo tiempo conviven con el discurso oficial del Estado sobre la “profesionalización de la docencia”.

Sobre las exigencias sociales respecto al trabajo que deben realizar los docentes, diversos documentos evidencian que se espera que los profesores posean conocimientos en diversas disciplinas o ámbitos, un adecuado manejo pedagógico dependiendo de las necesidades de los estudiantes, competencias que les permitan gestionar un adecuado clima en aula y en el contexto escolar, valores para formar personas, competencias para la investigación y la reflexión de sus propias prácticas. “Si se llegara a creer que el maestro debiera reunir todas las características señaladas por los expertos y especialistas en diversos documentos, el resultado sería algo como un tipo tan ideal como contradictorio, de imposible realización práctica” (Tedesco, 2002 citado en Vaillant, 2008).

Si bien, socialmente se aprecia el trabajo docente como relevante para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (OCDE, 2016), predomina la visión crítica sobre el desempeño de los profesores, responsabilizándolos de los bajos resultados en las pruebas estandarizadas (SIMCE, PIISA, LLECE, entre otras) y “culpabilizándolos” de buena parte de los fracasos del sistema escolar (Cornejo, 2007, pág. 81), tendiendo a explicar que la “falla” se presenta en los profesores, en su proceso de formación inicial o su desarrollo como docente (Ávalos, 2014). De esta manera,

la vivencia del docente que se inicia en el ejercicio de su profesión no sólo ha de convivir con la estandarización, intensificación, exigencias sociales y valoración de su profesión, sino también con la realidad escolar específica en la que se inserte, siendo esta misma realidad escolar “cotidiana”, “compleja” y con su “propia dinámica”, la que interpela la experiencia del docente al interior de la institución escolar. Para el presente estudio, resulta de interés investigativo profundizar en la experiencia de docentes principiantes que se desempeñan en el nivel escolar básico, particularmente en aulas con estudiantes inmigrantes, por tanto, que se ven tensionados en un contexto escolar que les demanda nuevas formas de hacer y de relacionarse al interior de una comunidad con creciente diversidad.

El momento de ingreso al trabajo docente, se caracteriza por ser un proceso de iniciación profesional donde se presenta una amplia brecha o desfase entre “el trabajo docente prescrito”, a través de la formación inicial universitaria, y el “trabajo real” que se da en el ejercicio de la profesión y en el contacto con la dinámica escolar. Para autores como Veeman (1984, citado en Gorichon, Ruffinelli, Pardo & Cisternas, 2015), el ingreso al mercado laboral por parte de los docentes principiantes es experimentado como un “reality shock” o “choque de realidad”, al vivir experiencias distintas de las que conocieron en su formación inicial. Esta etapa se extiende entre tres (Imbernón, 1994, citado en Ruffinelli, Cisternas, & Córdoba, 2017) a cinco años (Ávalos et al., 2004, citado en Ruffinelli et al. 2017), y se caracteriza por un período de tensiones y aprendizajes intensivos. Dicho lo anterior, resulta relevante comprender como estos docentes principiantes construyen significados respecto a su experiencia, al trabajo con sus pares, la interacción con los estudiantes, apoderados y otros actores de la comunidad, así como la imagen que construyen de su rol al interior de aulas escolares con diversidad cultural, caracterizadas por la creciente matrícula de estudiantes inmigrantes.

Dadas las características del trabajo docente, las aulas con diversidad cultural representan un desafío mayor para el profesor principiante, particularmente, para el desarrollo de un currículum que integre la diversidad cultural y que permita el desarrollo de habilidades interculturales. De este modo, en el marco del razonamiento anterior, surgen las preguntas que sustentan la investigación, ¿Cómo son las experiencias de docentes principiantes que se desempeñan en aulas con estudiantes inmigrantes de la Región Metropolitana? ¿Qué significados construyen respecto a su vivencia en la institución educativa y su proceso de iniciación en el ejercicio de la profesión? ¿Qué contradicciones o conflictos experimentan? ¿Cómo entienden su rol al interior de la organización escolar?

II. OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Comprender las experiencias de docentes principiantes que se desempeñan en aulas escolares de nivel básico con estudiantes inmigrantes y que se ubican geográficamente en la Región Metropolitana.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Se han definido los siguientes objetivos específicos:

- a) Comprender como los docentes principiantes significan su iniciación profesional, la organización escolar y la relación con los diferentes actores de la comunidad educativa.
- b) Conocer que conflictos conscientes e inconscientes experimentan los docentes principiantes que se desempeñan en aulas con estudiantes inmigrantes.
- c) Comprender como los docentes principiantes definen su rol al interior de la institución educativa.
- d) Comprender como los roles y conflictos conscientes e inconscientes experimentados por los docentes principiantes impactan en el cumplimiento de los objetivos de la organización educativa.

III. MARCO TEÓRICO

1. TRABAJO DOCENTE

Durante las últimas décadas el trabajo docente ha sufrido profundos cambios, existiendo acuerdo sobre tres elementos que han transformado la docencia a nivel mundial:

- a) la masificación de la escolaridad: que significa la incorporación masiva de sectores populares, antes desescolarizados, a la vida escolar (Cornejo, 2007, pág. 79). Lo anterior, demanda al docente una nueva forma de enseñar y el despliegue de habilidades que le permitan enfrentar una clase con mayor número y heterogeneidad de estudiantes.
- b) las transformaciones en el mercado del trabajo y de los patrones de construcción de vínculos al interior de las familias y las comunidades: la incorporación de las mujeres al mundo del empleo, las condiciones de sobreexplotación de estos empleos y la desestructuración de las identidades comunitarias, entre otros, llevan a una suerte de inhibición educativa de agentes de socialización históricamente importantes; la familia y la comunidad (Cornejo, 2007, pág. 79). Así, se genera un traspaso de las funciones de socialización a la institución educativa y, en particular, a los docentes.
- c) la integración de la lógica del management, la excelencia y la eficacia como herramientas para responder a la demanda de la masificación de la escolaridad, a través de la fijación de estándares, que consideran bajos costos y alta eficiencia (Guerrero, 2005, pág. 121). Estas lógicas permean tanto a las instituciones escolares como a los docentes y estudiantes, predominando en el imaginario la idea del docente ideal (exitoso) y del alumno ideal, que debe cumplir con los resultados establecidos de manera homogénea, sin considerar sus particularidades, procesos de aprendizaje y contexto educativo.

En nuestro país, los docentes han estado sujetos a una serie de reformas que han generado cambios en la forma de ejercer el trabajo, ahora éste debe entenderse como un desempeño de carácter individual orientado a cumplir estándares e incrementar resultados en mediciones de indicadores establecidos por los diseñadores de las políticas (Sisto, 2011, pág. 180).

2.1. PRESCRIPCIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN CHILE

En Chile, el marco regulatorio que prescribe el trabajo de los docentes, se fundamenta en aspectos estructurales que definen la educación como un “derecho preferente y un deber de los padres”, donde el rol del Estado se focaliza en cautelar, asegurar y controlar un adecuado funcionamiento de establecimientos descentralizados a nivel municipal y de sostenedores particulares. En este contexto, la relación entre el Estado y las escuelas se sustenta en la rendición de cuentas y el control en el cumplimiento de resultados (Assaél, 2011; Sisto, 2011)

De acuerdo a Jenny Assaél (2018, pág. 84), el fundamento anterior ha consolidado un contexto de estandarización educativa que no se refleja solo en las políticas a nivel macro del sistema educativo, sino especialmente en sus espacios más cotidianos, en la gestión pedagógica y en el currículum. Así el trabajo docente prescrito, se orienta a la estandarización de los objetivos del trabajo, a través de una medición intensiva, perfeccionamiento de los mecanismos de accountability, inspecciones externas y la promoción de una relación clientelar con las familias (Cornejo, Albornoz, Castañeda, Palacios, Etcheberrigaray, Fernández, Gómez, Hidalgo, Lagos, 2015).

De acuerdo al planteamiento de Vicente Sisto (2012 citado en Assaél, 2018), la introducción de criterios de eficacia y eficiencia en la dimensión pedagógica y curricular han impactado la forma en que los docentes realizan su trabajo. Lo anterior, lleva a una progresiva “desprofesionalización”, donde el docente ejerce un mero oficio técnico en la aplicación de políticas diseñadas por expertos externos a la escuela (Anderson, 2013 citado en Assaél, 2018).

Específicamente, el currículum nacional se caracteriza por un enfoque prescriptivo, donde la formación opera como estándar, definiendo con un alto nivel de especificación los saberes concebidos como mínimos y alcanzables por todos los estudiantes, fijando restricciones a la labor docente y a las demandas de aprendizaje de los estudiantes (Assaél, 2018, pág. 86). El currículum nacional está compuesto por dos elementos; las bases curriculares y los programas de estudios, que se operacionalizan en una cantidad de objetivos e indicadores de aprendizaje que un docente debe gestionar en un año escolar. Por ejemplo, el número de objetivos de aprendizaje para la asignatura de matemáticas de 6º escolar básico es de 50 y los indicadores equivalen a 112, los que deben ser trabajados y evaluados con todos los estudiantes, en independencia del contexto y las diferencias personales (Assaél, 2018, pág.88).

Complementariamente, los aprendizajes esperados en el marco del currículum nacional, se miden de manera sistemática a través de la aplicación de pruebas estandarizadas, que cuantifican el nivel de logro obtenido por las escuelas y se traducen en menores niveles de autonomía para las que obtienen resultados insatisfactorios. Dicha examinación se lleva a cabo a partir de los años noventa, a través del Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

La estandarización del trabajo docente convive con la intensificación del tiempo, esto dado el elevado número de horas lectivas directas en aula en jornada laboral y un alto número de alumnos por clase, ambos superando los porcentajes de los países de la OCDE (citado en Cornejo, 2007, pág. 80). El Colegio de Profesores señala: que el diseño curricular en los hechos es poco flexible, dado que no existen ni los tiempos ni los apoyos necesarios para que la mayoría de las escuelas (especialmente públicas) puedan diseñar planes y programas propios, tal como lo establece la Ley General de Educación (LGE). Esto hace que, según algunos estudios, más del 85% de los establecimientos deba utilizar los instrumentos curriculares ministeriales, los que siempre se han caracterizado, tanto a nivel de instrumento base como de programas de estudio, por componerse de asignaturas y una densificación excesiva de objetivos, contenidos, e indicadores de evaluación (Colegio de Profesores de Chile, 2018).

Finalmente, la reciente Ley N°20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Docente, hace referencia a un desarrollo de carrera docente “estandarizado”, es decir, asociado a los resultados obtenidos en la medición del conocimiento de las bases curriculares, cumplimiento de estándares y logro de indicadores, instalándose así un modelo de desarrollo profesional basado en las competencias individuales y el logro de la excelencia, dejando fuera las dinámicas de colaboración y trabajo en equipo. Asimismo, el Sistema de Desarrollo Docente asocia el desarrollo de carrera a ajustes salariales y estabilidad laboral, con los impactos que ello genera en la subjetividad de los docentes. Por otra parte, llama la atención que esta ley establece una disminución de horas lectivas “condicionada” al crecimiento del producto interno bruto del país.

2.2. VALORACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN NUESTRO PAÍS

Si bien, socialmente se aprecia el trabajo docente como relevante para el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes (OCDE, 2016), predomina la visión crítica sobre el desempeño de los profesores, responsabilizándolos de los bajos resultados en las pruebas estandarizadas (SIMCE, PISA, LLECE, entre otras) y “culpabilizándolos” de buena parte de los fracasos del sistema escolar (Cornejo, 2007, pág. 81), tendiendo a explicar que la “falla” se presenta en los profesores, en su proceso de formación inicial o su desarrollo como docente (Ávalos, 2014).

A pesar de existir un discurso que releva la profesión docente en la construcción de la sociedad, en términos de compensación económica presenta un bajo salario, lo que contribuye a que sea una profesión con baja valoración social y, que muchas veces, exige a quienes ejercen la docencia escolar, tener múltiples vinculaciones laborales u ocupaciones laborales paralelas (Mejías, 2009).

2.3. PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE

El trabajo docente en el sistema escolar chileno es realizado por profesores que en su mayoría han seguido un programa de formación inicial impartido por instituciones de educación superior (81.1%), esto de acuerdo a la Evaluación de Políticas Nacionales de Educación realizada por la OCDE (2016). Desde hace más de una década, los docentes se desempeñan en un contexto de reforma educativa, donde se ha relevado a los profesores como un factor clave en el aprendizaje de los estudiantes, por sobre los presupuestos, el curriculum, los sistemas de fiscalización y las rendiciones de cuenta (OCDE, 2016), pero también predomina una visión crítica sobre su desempeño y, en particular, sobre la calidad de la formación inicial que recibieron de las instituciones de educación superior.

De esta manera, al parecer la formación inicial docente ha fallado al generar una desvinculación entre la teoría y la práctica, evidenciándose en que muchos estudiantes observan su formación inicial como consistente en dos experiencias separadas, los cursos de formación académica por un lado y su práctica profesional, por otro (McIntyre, 2009 citado en Pedraja, Araneda, Rodríguez & Rodríguez, 2012).

Frente a esta problemática, el Gobierno de Chile ha definido políticas y acciones orientadas a incentivar y apoyar una formación inicial docente, pero también a estandarizarla, medirla y controlarla (Ávalos, 2014, pág. 24). Dentro de las acciones implementadas, es relevante mencionar a aquellas cuyo objetivo se ha orientado a asegurar el mejorar la calidad de la formación inicial de los docentes a través de la estandarización o establecimiento de mediciones. En primer lugar, a partir del año 2006 se establece la obligatoriedad de acreditación para todas las carreras de pedagogía. Posteriormente, el año 2008 se da inicio a la aplicación de la Prueba INICIA, como mecanismo para controlar la calidad de formación inicial entregada por las instituciones de educación superior. Dicho examen se aplica un año antes del egreso de los estudiantes y, a partir de la entrada en vigencia de la Ley N°20.903¹, que rendir esta evaluación es un requisito de titulación para los estudiantes y para la acreditación de carrera. Finalmente, se elaboran los estándares pedagógicos y disciplinarios para egresados de las carreras de pedagogía (2013), con la finalidad de orientar el diseño de los curriculums de los distintos programas de estudio, y a su vez, como referentes para los procesos de acreditación de las carreras de pedagogía. En este contexto, Beatrice Ávalos (2014) indica que las acciones no han sido planificadas sino más bien, han emergido de manera aislada, por tanto, ha prevalecido confusión respecto a su implementación. Asimismo, García Huidobro (2011 citado en Ávalos, 2014) señala que los contenidos y la forma de implementación del examen INICIA, no permite evaluar la capacidad de enseñanza y gestión en aulas, por tanto, no puede asegurar que se poseen las mínimas condiciones para el ejercicio docente.

Recientemente, la OCDE (2016) ha sugerido que las instituciones formativas mantengan un contacto más estrecho con las escuelas y revisen regularmente sus programas de estudio para que sean pertinentes a los contextos en que trabajan sus graduados, así como para garantizar que reflejen las prioridades educativas nacionales.

2.4. INICIACIÓN EN EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN

La formación inicial de los docentes no finaliza con la titulación, sino que es un proceso continuo hasta el logro de la autonomía profesional (Ruffinelli et al., 2017). La inserción profesional del docente pasa por una fase de iniciación en el ejercicio profesional, donde toma contacto con las

¹ Ley N°20.903; ley que crea el Sistema de Desarrollo Docente, aprobada el 01 de abril 2016.

características particulares del contexto escolar en el que se inserta. Esta etapa se extiende entre tres (Imbernón, 1994 citado en Ruffinelli et al., 2017) a cinco años (Ávalos et al., 2004 citado en Ruffinelli et al., 2017), y se caracteriza por un período de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir equilibrio personal (Marcelo, 2009 citado en Ruffinelli et al., 2017). Dicho lo anterior, para el objetivo de esta tesis se considerarán profesores principiantes a aquellos docentes con un tiempo en el ejercicio de la profesión menor o igual a 5 años, que se desempeñen en aulas escolares con estudiantes inmigrantes.

Investigaciones recientes indican que el acompañamiento en iniciación profesional docente es clave en el proceso formativo de los principiantes, no obstante, sólo el 10% reporta que desde la escuela se les asignó un colega más experimentado como apoyo, el 95% señala que no recibió ningún tipo de apoyo por parte de su institución de educación superior, y un 30% indica que tuvieron que “arreglárselas solos”, pues no tuvieron el apoyo voluntario de un colega al interior de la escuela (Gorichon et al., 2015, pág. 6). En el mismo estudio, se señala que los docentes principiantes se perciben menos preparados para el trabajo con los padres y familias, y, en segundo lugar, para el manejo de sus estudiantes, particularmente, en la gestión de la diversidad y del comportamiento.

2. CONTEXTO ESCOLAR: ESCUELAS CON ESTUDIANTES INMIGRANTES

En nuestro país, sólo en cuatro años la matrícula escolar de alumnos extranjeros aumentó exponencialmente, pasando de 30.625 en el 2015 a 113.585 en el 2018 (Cerna, 2018). De acuerdo a los resultados del 4to CENSO de Migración (Red Eduglobal y Fundación Interhumano, 2018) y su impacto en la práctica docente, se concluye que la matrícula de inmigrantes se concentra en la Región Metropolitana (35,9%), Región de Antofagasta (10,3%), Región del Maule (8,3%) y Región del Biobío (8,2%).

La diversidad cultural en las escuelas, producto del creciente fenómeno migratorio, es un factor que incide en la convivencia del aula, las formas de aprendizaje, la necesidad de programas específicos de integración para estudiantes foráneos y la necesidad de estrategias de adaptación curricular, entre otras (Red Eduglobal y Fundación Interhumano, 2018). La conformación de comunidades educativas más heterogéneas e inclusivas, que dialoguen y aprendan desde las

particularidades de cada una y uno de sus integrantes, demanda innovación en formas de trabajo que permitan que este encuentro se transforme en el reconocimiento mutuo y en aprendizajes compartidos, pues el sólo hecho de la coexistencia en diversidad no garantiza que una comunidad heterogénea sea dialogante e inclusiva (MINEDUC, 2016).

Para hacer frente a la diversidad cultural encontramos diferentes perspectivas educativas; asimilacionista, multicultural e intercultural. En el primero, que ha predominado en el sistema educativo chileno, la gestión de la diversidad busca la incorporación del otro a la cultura hegemónica, a través de medidas educativas, lingüísticas y normativas, que orientan la integración del extranjero siempre y cuando este abandone su identidad y cultura, o las exprese en la vida privada (Jiménez, 2014 citado en MINEDUC, 2016, p.39). En la perspectiva multicultural se introducen modificaciones parciales o globales del currículum o se elaboran programas de desarrollo para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos (Walsh, 2009 citado en MINEDUC, 2016, pág. 40). Finalmente, desde la perspectiva intercultural se visibilizan las demandas de reconocimiento que tiene cada colectivo, se comprenden los distintos significados y sentidos de mundo que coexisten, se analiza cómo ello incide en los procesos de aprendizaje, se reflexiona y cuestiona como las categorías jerárquicas con las que nos referimos a los distintos grupos sociales. Por tanto, se inicia la apertura de la escuela para que ésta sea efectivamente un lugar de encuentro, reconocimiento e identificación de las personas (Jiménez, 2005 citado en MINEDUC, 2016, pág. 41).

El docente principiante que se inserta en un aula o comunidad con diversidad cultural, ha finalizado un programa de estudios donde predomina una mirada homogénea respecto a las características de los estudiantes, sus tipos de aprendizaje y sus contextos familiares. Asimismo, el docente se inserta en una realidad escolar donde predomina la estandarización del trabajo y la intensificación del tiempo, lo que representa un desafío para el desarrollo de un currículum que integre la diversidad cultural y que permita el desarrollo de habilidades interculturales por parte del propio docente.

La descripción y reflexión que hacen los profesores del contexto escolar en el que se insertan, permite conocer como significan a la institución escolar, vivencian los conflictos, el trabajo con sus pares, la interacción con los estudiantes, apoderados y otros actores en una comunidad con creciente diversidad cultural, así también, como significan su proceso de iniciación en el ejercicio

de la profesión. En investigaciones recientes, se habla de contextos cuyas características facilitan u obstaculizan el desarrollo profesional en esta etapa. Para Tatiana Cisternas (2016), existen ecologías escolares burocráticas e indiferentes a los desafíos de iniciación y, por otra parte, ecologías escolares colaborativas, responsabilizadas ante la iniciación (pág. 46).

3. DIMENSIÓN SUBJETIVA, SIMBÓLICA Y SOCIAL DEL TRABAJO: PERSPECTIVA SOCIOANALÍTICA

Para el presente estudio, se considerarán elementos teóricos relacionados con la perspectiva socioanalítica, que permitan profundizar en las experiencias de profesores principiantes, no sólo desde una aproximación consciente, sino a través de la exploración del mundo interno de la persona, considerando lo inconsciente como un componente que da sentido y soporte a la conducta que se manifiesta en hechos, actitudes y/o lenguaje. Así también, se considerarán elementos teóricos referidos a la construcción y destrucción de significados en las organizaciones, particularmente, desde la perspectiva de las estructuras tácitas de valores (preconscientes- inconscientes).

Estudiar el trabajo desde una perspectiva que releve la dimensión subjetiva, simbólica e inconsciente que existen en la organización, implica profundizar en la relación de la persona con el mundo organizacional donde participa. Cuando se inserta en una organización, la persona es convocada a comprometerse y a poner a disposición sus recursos y capacidades, pero también se sitúa ante un fenómeno transicional de cómo crear, imaginar y pensar ideas en su mundo interior, para luego desplegarlas en el mundo externo a la organización (Hutton, Bazalgette, & Reed, 1997; Winnicott, 1971; Miller, 2005). Desde lo racional consciente, la persona piensa objetivos, planifica actividades y considera distintos tipos de acciones, por otro lado, desde lo irracional inconsciente, el individuo experimenta sentimientos, ansiedades, temores y deseos respecto del mundo externo en el que se desenvuelve.

El lugar que ocupe el trabajo o como se vivencie para cada sujeto dependerá de las salidas favorables que pueda encontrar o crear, según su deseo, su historia, sus experiencias y su personalidad (Dejours, 1990). Si la persona encuentra dificultades para la expresión y elaboración de las emociones, pueden activarse fuerzas inconscientes que socaven y hagan inmanejables los esfuerzos para tener un desempeño efectivo en la organización (Acuña & Sanfuentes, 2009).

Por otra parte, la construcción de sentido y significados asociados a la experiencia en una organización, no sólo depende del sujeto, sus deseos y su historia individual, sino también es producto de una construcción intersubjetiva y simbólica en el sistema. El sujeto no se concibe sin el otro ni los otros, su palabra siempre está destinada al otro y se articula en una relación real o imaginaria (Barus-Michel, & Ardoino, 2009, pág. 562). Así también, ocurre como el sentido del trabajo no puede reducirse ni a la singularidad de una subjetividad, ni a la “oferta de sentido” contenida en los discursos de la organización (L’Huillier, 2009, pág. 589).

3.1. CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS CONSCIENTES E INCONSCIENTES

Las prescripciones están definidas por la organización formal del trabajo y se representan a través de diversas herramientas; organigramas, estándares, reglamentos y procedimientos, dados a conocer y controlados por la organización. Si bien, son herramientas de gestión que se toman como referencia al momento de optimizar las capacidades frente a realidades encontradas en el trabajo, es la experiencia profesional la que enseña los límites del marco prescrito, crea nuevas representaciones a nivel psíquico y genera nuevos modos de hacer.

Durante la realización del trabajo, la interacción social y la acción comunicativa no sólo permiten la creación de conceptos, sino también la creación y transmisión de un conjunto de interpretaciones o saberes implícitos (Habermas, 1981, citado en Gray, Bougon, & Donnellon, 1985). Trabajar juntos requiere poder referirse a las representaciones comunes de la situación y de sus modalidades de tratamiento, no solamente para asegurar las condiciones cognitivas de una articulación de actividades singulares, sino también para permitir la cooperación de los sujetos (Dejours, 1993). Más allá de la relación operatoria con el objeto de trabajo, siempre se trata de una relación simbólica entre sujetos.

De acuerdo a Epstein (1979, 1983, citado en Gray et al., 1985), creencias y valores implícitos funcionan a nivel preconsciente, organizando y dirigiendo cada experiencia y comportamiento de los individuos. De esta forma, la construcción de significados implica un proceso donde el individuo conecta sus valores tácitos con su esquema cognitivo. Cuando el significado es coincidente entre los miembros de un grupo u organización, esto implica una valoración conjunta donde los individuos opinan de manera similar sobre como la experiencia afecta el bienestar

personal. El significado coincidente, ha derivado de interpretaciones de valor coincidente, que típicamente no se manifiestan en la comunicación cotidiana. Dicho lo anterior, el proceso a través del cual los individuos asignan significados coincidentes a sus experiencias, está ligado a estructuras de conocimiento tácito, que no son necesariamente parte de la conciencia (Franks, 1974; Habermas, 1971; Polanyi, 1958; citado en Gray et al., 1985).

Dentro de las estructuras de conocimiento tácito que asignan significado a las experiencias o conductas de los sujetos en un grupo, se encuentran los “supuestos básicos” de Wilfred Bion (1947). Para este autor, los grupos operan en dos niveles; grupo de trabajo y grupo de supuestos básicos. En el grupo de trabajo cada uno de los miembros se encuentra comprometido y organizado para realizar la tarea que los identifica, voluntariamente colaboran con la realización de la actividad de acuerdo a sus capacidades. Por otra parte, los supuestos básicos son producto de fantasías subyacentes, fantasías grupales de tipo omnipotente y mágico acerca del modo de satisfacer los deseos. El funcionamiento del grupo de trabajo suele verse afectado, obstaculizado, diversificado o asistido por el clima emocional subyacente que éstos generan.

En el caso del Supuesto Básico de Dependencia, predomina la fantasía grupal de estar reunidos para que “alguien” provea la satisfacción de todas sus necesidades y deseos. El grupo posee la creencia colectiva de que existe un objeto externo cuya función es proveer seguridad, proyectando dicha creencia en una “deidad protectora”, cuya bondad, potencia y sabiduría no puede ser cuestionada. En el Supuesto Básico de Ataque-Fuga, el grupo tiene la convicción de que existe un “enemigo” y que es necesario atacarlo o huir de él. El objeto externo es caracterizado como malo y la única defensa es su destrucción o su evitación. Por último, en el Supuesto Básico de Apareamiento predomina la creencia colectiva e inconsciente de que cualquier sea el problema o necesidad actual del grupo, un hecho futuro o la llegada de un mesías lo resolverá. El objeto externo es considerado como “el salvador”, por tanto, el grupo no resuelve su situación en el presente.

Para Polanyi (1958 citado en Gray et al., 1985), el significado proviene de estructuras que existen fuera de la conciencia y que pueden ser inferidos a través de manifestaciones conscientes en el lenguaje, imágenes, intuición, emociones y repetitivos patrones de comportamiento.

3.2. ORGANIZACIÓN EN LA MENTE

El constructo de organización en la mente va más allá de las declaraciones formales ofrecidas por la organización. La organización en la mente se define como la forma en que el individuo concibe a nivel psíquico la organización en la que se desenvuelve (Sievers & Beumer, 2006 citado en Acuña & Sanfuentes 2009, pág. 33).

La forma en que el individuo visualiza la organización, se construye en base a las experiencias vividas al interior de la misma, las que son incorporadas como símbolos del mundo externo. En el caso de experiencias y emociones negativas, el sujeto reprimirá lo vivido en el inconsciente, manteniendo en la consciencia las experiencias y emociones positivas. Al reprimir, el sujeto distorsiona el entendimiento que puede tener de la organización, formándose una idea altamente idiosincrásica, parcial y subjetiva. Así el individuo tenderá a idealizar aspectos organizacionales referidos a experiencias positivas y, a dejar fuera de la consciencia, aspectos organizacionales que se vinculen a experiencias negativas que le generen angustia.

Las relaciones conflictivas al interior de la organización surgen de las diferencias respecto a la imagen de la organización en la mente, por tanto, es vital reformularla en función de las necesidades de los otros y entrar en diálogo con ellos para negociar una idea compartida sobre la organización.

La idea de organización en la mente, no es una mera herramienta para profundizar en un constructo personal e idiosincrásico sobre como la persona entiende la organización y su participación en ella, sino también es un instrumento que comunica aspectos más primarios que son propiedad como un todo. De esta manera, la definición consciente o inconsciente de un individuo se construye como respuesta a una dinámica común y compartida de la organización.

3.3. EL ROL Y SU ADMINISTRACIÓN POR LA PERSONA

Citando a Dejours (1998, pág. 46), el estudio del trabajo no puede reducirse a los actos y modos operatorios, y su estudio pasa por el análisis de las huellas de esos actos sobre la transformación del sujeto y, por otra parte, por el análisis de los aportes de la subjetividad reorganizada sobre la forma final de los modos operatorios. Desde el socrónalisis, el rol no puede ser concebido como una prescripción de tareas o expectativas dadas por otros. Al pensarlo así, dejamos fuera la experiencia del sujeto, sus deseos, su mundo subjetivo, su historia laboral y personal, aspectos que influyen en el desempeño que pueda tener al interior de la organización.

El rol es un constructo mental que se forja en la interacción de la persona con los otros miembros y grupos que forman parte de la organización. Se caracteriza por ser dinámico y envolver un proceso de aprendizaje y reformulaciones en base a las experiencias y los requerimientos del entorno.

Como constructo mental, el rol debe ser buscado, encontrado, construido y asumido. Para lo anterior, la persona debe “entender el sistema, dimensionar su complejidad, las tareas y las actividades que realiza, el tipo de colaboración que requiere entablar con los individuos y grupos, considerando normas, valores y creencias (Acuña & Sanfuentes, 2009, pág. 32). Por otra parte, la persona debe considerar sus recursos internos y, elegir la acción y comportamiento personal que, desde su posición, contribuye de mejor manera a lograr el fin del sistema. Mentalmente, la persona está “construyendo” un conjunto de patrones de conducta autodisciplinados para lograr la meta deseada de este sistema de actividades humanas (Reed & Bazalgette, 2009).

Una vez asumido el rol, la persona debe administrarse en rol, lo que significa hacer uso de su autoridad personal y responsabilidad, definiendo y ejecutando cometidos según cambiantes requerimientos del sistema y, atendiendo al bienestar propio y al de otros (Acuña & Sanfuentes, 2009, pág. 31). Es Lawrence (1979) quien propone la “administración en rol” como una forma de movilizar el cambio al interior de las organizaciones desde una respuesta individual, que permite cuestionar los supuestos organizacionales, ya sean conscientes o no, y liderar nuevos patrones de acción posible a partir de la autoridad personal.

La persona en rol experimenta la tensión entre el deseo personal y los objetivos organizacionales propios del sistema en que participa. En función de la experiencia, puede reprimir aspectos del

rol que generen ansiedad o que vayan en contra de sus deseos inconscientes, lo que puede implicar dejar fuera exigencias latentes del rol o aspectos de la realidad organizacional.

Administrar en rol, siempre será un campo que implica tensión, conflictos y riesgos, asociados a la experiencia en la organización y la búsqueda de la mejor forma de combinar las tareas y objetivos primarios establecidos por la organización con las aspiraciones, conscientes e inconscientes de la persona (Lawrence, 1979).

La percepción de rol, surge de las esperanzas y miedos respecto a cómo serán tratados y las creencias y actitudes en las cuales basan su código de conducta a partir de su historial de relaciones con otros, incluyendo como otros responden a una identificación con un grupo. Por ejemplo: origen étnico, educación, género, identidad profesional, entre otros (Miller & Rice, 1967 citado en Acuña & Sanfuentes, 2009, pág. 115).

En este contexto, es importante mencionar que de acuerdo con Krantz y Maltz (2009), existen dos formas en las que un rol es autorizado y experimentado al interior de una organización: rol como tomado y rol como dado. En el primero, la construcción y el ejercicio del rol por parte de la persona, se corresponde a como éste es concebido e interpretado subjetivamente. En cambio, en el rol como dado, la definición del mismo se corresponde con las expectativas de otros, aquellos para y con los que se trabaja. Para estos autores, los aspectos tomados y dados del rol generan su autorización, ya sea mediante el proceso formal en el que una organización asigna al individuo, y por tanto, lo hace responsable de resultados específicos o a través de los mecanismos de "auto-autorización", mediante los cuales los individuos asumen sus responsabilidades y hacen el trabajo. Es en esta frontera entre la visión del rol de la organización y la ejecución derivada internamente en que ocurren los dilemas de rol.

Finalmente, para Susan Long (2006), el rol asumido por una persona en la organización que participa está impactado por los roles que ha desempeñado a lo largo de su vida, en espacios como la familia, la comunidad y el trabajo. Por lo tanto, el asumir un rol no se realiza en el vacío, sino que dependerá de los roles que han desempeñado previamente, las experiencias previas y las capacidades desarrolladas.

3.4. SISTEMAS ORGANIZACIONALES, ANSIEDADES Y MECANISMOS DE DEFENSA

El funcionamiento de los sistemas organizacionales se encuentra influenciado por diferentes factores como: la tarea primaria, los elementos técnicos disponibles para ejecutar esta tarea y particularmente, por las necesidades de satisfacción social y psicológica de los miembros de la organización, sobretodo, por el apoyo en la tarea de manejar el sentimiento de ansiedad (Menzies, 1960, pág. 69). Desde la perspectiva socioanalítica, la ansiedad que supone la realización de la tarea primaria es un factor clave que moviliza la creación de mecanismos de defensas de tipo social, impactando en el funcionamiento y logro de objetivos organizacionales (Menzies, 1960, Jacques, 1953,1955).

De acuerdo con Menzies (1960, pág. 58), durante la ejecución de la tarea primaria los individuos enfrentan diversas situaciones que pueden suscitar ansiedades derivadas de las posiciones depresivas y esquizo-paranoides. Para sobrellevar la ansiedad generada por la tarea primaria, los individuos desarrollan inconscientemente mecanismos de defensa compartidos.

En primer lugar, para profundizar en las ansiedades mencionadas en el párrafo anterior, se toma como referencia la teoría del desarrollo de la primera infancia de Melanie Klein (Menzies, 1960, Acuña, 2016), quien sostiene que existen dos posiciones psicológicas que están presentes a lo largo de la vida del individuo y en las que experimenta: a) un tipo de ansiedad, b) la activación de ciertos mecanismos de defensas y c) cierta capacidad para relacionarse con los objetos del mundo exterior. En base a lo anterior, se distinguen:

- a) Posición esquizoparanoide: donde predomina la ansiedad persecutoria de ser aniquilado por un objeto, lo que activa mecanismos de defensa primitivos (proyección, escisión, idealización y negación omnipotente) y el establecimiento de relaciones objetales parciales, y particularmente distorsionadas de los objetos. Esta posición supone dificultades para el afrontamiento de problemas al interior de la organización y para el establecimiento de relaciones interpersonales.
- b) Posición depresiva, donde la ansiedad es motivada por la reparación ante el daño causado a un objeto psíquico. En este caso se activan mecanismos de defensa sofisticados y está presente la capacidad para establecer relaciones con objetos totales, integrando sus

aspectos buenos y malos, esto supone la prevalencia del amor y del cuidado por el objeto, los cuales son fundamentos para el sentimiento de culpa y la reparación del daño causado.

En consonancia con lo anterior, Menzies (1960) estudió los mecanismos de defensa estructurados socialmente en un hospital general, identificando “arreglos organizacionales inconscientes” o “técnicas defensivas” que permiten que las enfermeras puedan sobrellevar la ansiedad derivada de la tarea primaria, distinguiendo las siguientes:

- a) roles que se escinden.
- b) despersonalización en el trabajo con los pacientes.
- c) negación de los sentimientos implícitos en los vínculos con los enfermos.
- d) uso de rituales que difuminan las responsabilidades y
- e) el desplazamiento de las tareas complejas en subalternos en entrenamiento que no cuentan con la experiencia suficiente.

En palabras de Bain (1998 citado en Zabala, Guerrero & Besoain, 2016), las defensas sociales contra la ansiedad son creadas inconscientemente por los miembros de la organización a través de las interacciones para la realización de las tareas. Las defensas pueden evidenciarse en arreglos materiales e impersonales de la organización como políticas, cultura, estructuras, procedimientos, roles y tecnología (Acuña, 2016).

Las defensas sociales contra la ansiedad sólo pueden ser utilizadas por individuos, la conducta de éstos es el nexo entre sus defensas psíquicas y la institución. La condición de miembros exige un grado adecuado de apareamiento entre los sistemas de defensa individual y social, si hay excesiva discrepancia, es inevitable el deterioro de la relación entre el individuo con la institución. La forma de ese deterioro varía, pero en nuestra sociedad asume generalmente la forma de una suspensión temporal o permanente de la afiliación del individuo. En el caso del ingreso de un nuevo miembro a la organización, el sistema social de defensa es un dato, un aspecto de la realidad exterior, al que debe reaccionar y adaptarse (Fenichel, 1946 citado en Menzies, 1960).

Asimismo, para Menzies (1960) las defensas sociales al interior de las organizaciones cumplen la función de proteger a los trabajadores contra las ansiedades del trabajo, evitan la experiencia de la ansiedad e impiden que el individuo las afronte. No obstante, la introyección y el uso obligado de los mecanismos de defensa inhibe la capacidad del pensamiento creador y simbólico,

de pensamiento abstracto y de conceptualización. Por consiguiente, el individuo se siente impotente en la presencia de tareas o problemas nuevos o extraños. El desarrollar las capacidades, suponen un grado considerable de integración psíquica y el sistema social de defensa inhibe este proceso, así como el conocimiento de uno mismo y la comprensión y, por lo tanto, la evaluación realista del desempeño.

En sintonía con lo anterior, las defensas sociales contra la ansiedad también pueden tener efectos negativos en la satisfacción laboral de los trabajadores, considerando que las técnicas defensivas pueden atentar contra o ensombrecer el sentido misionario de la profesión (Acuña, 2016).

Finalmente, es importante relevar que los mecanismos de defensa pueden restar efectividad al cumplimiento de la tarea primaria, obstruyendo, distorsionando o evitando la realización de la misma. En palabras de Menzies (1969, pág. 118), la resistencia al cambio social probablemente será mayor en las instituciones cuyos sistemas sociales de defensa estén dominados por mecanismos primitivos de defensa psíquica, los que fueron descritos por Melanie Klein como defensas paranoides-esquizoides (Klein, 1952, citados en Menzies 1960). Lamentablemente, los sistemas de defensa paranoide-esquizoides impiden una auténtica compenetración con la naturaleza de los problemas organizacionales y una apreciación realista de su gravedad.

IV. METODOLOGÍA

1. METODOLOGÍA CUALITATIVA Y MUESTRA

La aproximación metodológica cualitativa permite comprender en profundidad las experiencias de los docentes principiantes, siendo la orientación más apropiada para responder a las preguntas y objetivos de este estudio. El uso de esta metodología de investigación permite comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en su ambiente natural y en relación con el contexto, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Lindlof & Taylor, 2018; Punch, 2014; Linchman, 2013; Moore, 2012 citado en Hernández-Sampieri, 2018).

Posicionados desde la perspectiva metodológica cualitativa, se profundizó en la experiencia de los docentes principiantes desde un enfoque etnográfico interpretativo, cuya relevancia metodológica se relaciona con permitir al investigador sumergirse en la experiencia de campo, es decir, posibilitar la interacción y la observación de la realidad escolar donde trabajan los docentes, conocer y entender a las personas y sus vidas, describiendo la cotidianidad e interpretando los significados presentes en la organización. En palabras de Ballén, Pulido & Zúñiga (2007), la aproximación etnográfica hace que lo familiar se convierta en extraño, que el lugar común se haga problemático, que lo invisible se haga visible y que lo no documentado pueda ser informado. Para la recolección de datos la técnica utilizada es la observación participante, siendo su forma de aplicación y análisis descrita en el título siguiente.

Por otra parte, y en concordancia con los objetivos de la investigación, se utiliza el método socialítico que permite profundizar en los significados inconscientes que la vida en grupos, organizaciones y sociedad tiene para sus miembros. Específicamente, se utiliza la técnica del dibujo, la que a través de la representación en imágenes posibilita la obtención de información de gran riqueza acerca de las experiencias conscientes e inconscientes de las personas al interior de una organización (Nossal, 2012, pág. 383). De esta manera, la aplicación individual de la técnica del dibujo se realiza con el objetivo de obtener información asociada a significados inconscientes, sentimientos, ansiedades, temores y deseos experimentados por los docentes respecto a su formación inicial, iniciación profesional, la imagen sobre la organización escolar y el rol al interior de la misma. Complementariamente, se aplicará de manera individual una entrevista semiestructurada, con el objetivo de profundizar en las experiencias de los docentes

principiantes con estudiantes inmigrantes y otros actores de la comunidad educativa, dejando que emerjan a través del uso del lenguaje los conflictos y/o contradicciones no sólo a nivel consciente sino también a nivel inconsciente. Los contenidos de la entrevista serán revisados en mayor o menor profundidad en la medida que no hayan aparecido en la exploración del dibujo.

Finalmente, el estudio considera el uso de la teoría fundamentada en el análisis de la información recolectada y la generación de la respuesta al problema de investigación a partir de ellos, como su nombre lo dice, la teoría (hallazgos) va emergiendo fundamentada en los datos. Para Glaser y Strauss (1967), de este diseño emerge lo que denominan “teorías sustantivas” (intermedias) que se caracterizan por ser de naturaleza local y se circunscribe a un ámbito determinado, pero poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones a un fenómeno. Éstas últimas, en contraposición de las “teorías formales”, cuya perspectiva pretende explicaciones de mayor alcance (Glaser y Strauss, 1967 citado en Hernández-Sampieri 2018).

Teniendo en consideración la flexibilidad, que es propia de los diseños cualitativos, y que no se trata de un proceso lineal sino sumamente iterativo (vamos y regresamos), se enuncian, de manera general, las etapas de este diseño de investigación:

1. Tomar contacto con casos de docentes principiantes e informantes claves del contexto escolar.
2. Realizar la inmersión en el campo (contexto escolar) y recolección de información a través de la aplicación de las técnicas definidas. En esta experiencia, quien investiga participa en espacios de interacción con otras personas, observa la dinámica y el espacio físico en que se desenvuelven. Adicionalmente, se revisan documentos que resulten relevantes.
3. Analizar la información levantada a través de la técnica de la codificación, volviendo a realizar visitas a la institución escolar y a recolectar datos que permitan obtener una mayor profundidad y calidad de información para las categorías levantadas. En este contexto, paso 1, 2 y 3 se reiteran sin mantener una secuencialidad lineal.
4. Generar la teoría o conocimiento inductivo que responden a los objetivos de investigación, a partir de la información codificada y la descripción del contexto de la organización educativa.

Los docentes que participaron de este estudio, fueron seleccionados a través de la aplicación de un muestreo por juicio del investigador, de tal manera, que comparten experiencias que ofrecen

información valiosa para los objetivos del estudio. Los criterios para la selección de los casos se señalan a continuación:

- a) ser docentes que se encuentren en la fase de iniciación profesional, es decir, que desde su titulación hayan ejercido como docentes un periodo de tiempo menor o igual a 5 años²,
- b) que se desempeñen actualmente en aulas del nivel escolar básico que presenten una alta matrícula de estudiantes extranjeros, y que se encuentren ubicadas en la Región Metropolitana. Lo anterior, considerando que las estadísticas de esta región las que muestran una mayor cantidad de matrícula de estudiantes extranjeros³, y
- c) que estén vinculados a una institución educativa con un contrato de al menos media jornada, por tanto, que vivencien tanto el trabajo docente como la dinámica presente al interior de la institución escolar.

El criterio intencionado para seleccionar los casos, no excluye el procedimiento de “bola de nieve”, donde se parte de la expectativa de que algunas personas o docentes participantes de la investigación pueden presentar o activar el contacto con otros casos que cumplan los criterios de selección.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS TÉCNICAS PARA EL LEVANTAMIENTO DE INFORMACIÓN

A continuación, se describe cada una de las técnicas y la modalidad de aplicación, teniendo presente que ésta se lleva a cabo en la institución escolar donde se desempeñan los docentes que participan de la investigación:

- Observación participante: es probablemente la técnica de investigación más característica del enfoque etnográfico y fue diseñada para trabajar directamente sobre el terreno, consiste en observar sistemáticamente todo lo que acontece y participar de la vida cotidiana de los sujetos durante el período de tiempo en que el investigador está inmerso en el campo de investigación. Al aplicar esta técnica, se registró lo observado, escuchado y vivido a través de anotaciones de campo, registradas in-situ, o después del evento observado, tan pronto como fue posible.

² La fase de Iniciación Profesional dura 5 años, de acuerdo a investigadora Beatrice Ávalos, Premio Nacional de Educación.

³ Estadísticas revisadas en CENSO Migratorio realizado por Red EduGlobal y Fundación Interhumano, encargado por la Superintendencia de Educación de Chile.

La información recolectada fue de utilidad para involucrarnos en el contexto social en que se desempeña el docente principiante, aproximarnos a la interpretación de significados respecto a la organización educativa y comprender la cotidianidad en que trabaja.

Es importante mencionar que el tiempo de inmersión en la institución escolar fue de 6 días en 5 semanas diferentes, donde se aplicó la técnica de observación participativa al inicio y término de cada jornada, así como en tiempos de almuerzo. Durante los módulos que corresponden a clases, se programó de acuerdo al horario de cada docente la aplicación individual de la técnica del dibujo y la entrevista semiestructurada, que se describen en los párrafos siguientes.

- Técnica del dibujo: su relevancia consiste en que, a través de la representación en imágenes, se puede obtener rápidamente información de gran riqueza acerca de las experiencias conscientes e inconscientes de las personas al interior de una organización (Nossal, 2012, citado en Acuña & Sanfuentes, 2013, pág 383). Por tanto, resultó un contenedor apropiado para la indagación socioanalítica integrar en el dibujo, no sólo la experiencia actual en el ejercicio, sino abrir la técnica a contener la experiencia vivida durante la formación inicial universitaria, profundizando a través del dibujo, en el tránsito desde ser estudiante a desempeñarse como docente en proceso de iniciación profesional. En un primer encuentro con cada docente, se contextualizan y clarifican los objetivos de la investigación, luego se aplicó la técnica del dibujo y se realizó una exploración inicial. En una segunda sesión de trabajo, se llevó a cabo el análisis del dibujo en conjunto entre el docente e investigador.

Es importante mencionar que, al inicio de la aplicación, la instrucción se enmarca en que “dibuje la experiencia durante la formación inicial y la experiencia en la institución escolar donde se desempeña actualmente”, clarificando que, si se ha desempeñado en otras escuelas previamente, puede incorporarlas de considerarlas relevantes. Luego, tal como lo señalan algunos autores, el participante presenta su dibujo y hace los primeros análisis, antes de explorar en conjunto sus posibles significados, impactando positivamente en la información que se puede generar y la posibilidad de crecimiento en el diálogo (Nossal, 2012, citado en Acuña & Sanfuentes, 2013, pág. 393 – 397).

- Entrevista Semiestructurada: nos aproxima a lo que nos interesa investigar a través del uso del lenguaje y del diálogo, profundizando en las experiencias de los docentes con estudiantes inmigrantes y otros actores de la comunidad educativa, dejando que emerjan través del uso

del lenguaje los conflictos y/o contradicciones no sólo a nivel consciente sino también inconscientes. En este contexto, la entrevista semiestructurada aporta elementos para la comprensión e interpretación del relato de cada caso, y provee de un amplio margen de flexibilidad y libertad respecto al desarrollo de la misma, brindando un espacio para que emerja un diálogo donde se visibilicen las necesidades y experiencias de los entrevistados (Flores, 2009).

La entrevista semiestructurada es aplicada por quien investiga, durante la segunda sesión de trabajo con los docentes que forman parte de esta investigación. Para la aplicación de la entrevista semiestructurada, se tienen como guía los siguientes temas: experiencias en aula con estudiantes inmigrantes y experiencias con otros actores de la comunidad educativa.

Tanto la información de dibujos como las entrevistas, son grabadas en audio y posteriormente transcritas con el objetivo de contar con el insumo que permita realizar los análisis que se detallarán más adelante.

3. TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Para el análisis de la información recolectada, tanto de la aplicación de la técnica del dibujo y de la entrevista semiestructurada se utilizó la teoría fundamentada. Esta teoría no es parte de un método o una técnica en específico, sino que es más bien un estilo de hacer análisis cualitativo que incluye una serie de herramientas metodológicas distintivas como, por ejemplo, la realización de “comparaciones constantes” (Kornblit, pág. 48). En este contexto, la información se analizó sistemáticamente siguiendo los pasos y aplicando técnicas de la teoría fundamentada de diseño emergente de Glaser (2007, citado en Hernandez-Sampieri, 2018), señaladas a continuación:

- a) definir las categorías, a partir de la codificación abierta y la comparación constante.
- b) posteriormente conectar las categorías entre sí y relacionarlas.
- c) al final, este ejercicio produce el conocimiento inductivo, que finalmente son las asociaciones entre conceptos y las relaciones entre categorías.

El proceso antes descrito, posibilita el surgimiento de respuestas o comprensiones más precisas y completas sobre la experiencia de iniciación profesional de los docentes en un contexto escolar con estudiantes inmigrantes.

Respecto a las observaciones realizadas en el contexto escolar, éstas son analizadas de forma separada, identificando en las notas registradas cuales son las unidades de análisis que emergen y que categorías de información resultan de utilidad para describir el contexto escolar, detectar temas y patrones de comportamiento que nos permiten comprender la cotidianidad de los docentes principiantes.

A continuación, en el apartado de análisis de resultados, se presenta la descripción de la institución educativa e información relevante de la cotidianidad del contexto escolar, luego se presentan los casos estudiados de manera individual con el objetivo de realizar una comprensión de cada uno de ellos. Finalmente, en el apartado de conclusiones se abstraen las similitudes encontradas respecto a las experiencias de los docentes principiantes en el trabajo con estudiantes inmigrantes, se establecen relaciones entre aspectos relevantes (categorías) y se responde a los objetivos de investigación.

V. ANÁLISIS DE RESULTADOS

1. ANÁLISIS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

DESCRIPCIÓN DEL COLEGIO

Las docentes principiantes que participaron de esta investigación se desempeñan en un colegio ubicado en una comuna de Santiago. Esta institución escolar cuenta con enseñanza pre-básica, básica y media. En el marco de la Reforma Educacional, específicamente la Ley de Inclusión Escolar, pasó de ser un establecimiento subvencionado a una fundación sin fines de lucro. El número de estudiantes asciende a 1.650, con un incremento significativo de la matrícula de alumnos extranjeros compuesta principalmente por peruanos, venezolanos, costarricenses, portorriqueños, chinos, haitianos, ecuatorianos y colombianos.

El establecimiento educativo comenzó a funcionar en marzo del 2001, bajo la modalidad de colegio particular subvencionado, en la página web se señala que fue creado con el firme propósito de aportar una educación de calidad para la comuna. Respecto a la misión del colegio, éste declara que su compromiso es “preparar a los jóvenes para enfrentar el futuro con los instrumentos necesarios para alcanzar el éxito personal y profesional, dando para ello una sólida formación en valores y un nivel académico de excelencia, que les permita contribuir al desarrollo de una sociedad más justa, humana y comprometida con el hombre”.

En este contexto, el colegio experimenta una alta rotación de profesores, oscilando entre el 40% y 50% anual, lo que representa un despido de entre 20 a 25 docentes en el mismo periodo de tiempo. Por otra parte, se ha incrementado el número de licencias médicas y por consecuencia, el número de profesores contratados bajo la modalidad de reemplazo.

SOBRE EL CONTACTO INICIAL CON EL COLEGIO

Durante el proceso de búsqueda de docentes, la complejidad inicial se relaciona con la probabilidad de contactar docentes principiantes en contextos escolares con matrícula de alumnos extranjeros. Sumado a lo anterior, algunos docentes decidieron no participar en el estudio argumentando falta de tiempo y no contar con la autorización para realizar el levantamiento de información en las instalaciones de la institución escolar donde trabajan,

indicando que el contexto educativo y las nuevas reformas implementadas, hacen que las investigaciones sean percibidas como amenazas por la dirección de los colegios y otra forma de intervención externa, que sólo tiene por objetivo levantar información que no será de mayor utilidad.

Fue en el colegio, descrito en el título anterior, donde se pudo tomar contacto con las 04 docentes principiantes que accedieron a participar de la investigación. Es relevante mencionar que fue a través de Ignacia, una docente que trabaja en el mismo colegio pero que no formó parte de los casos de estudio, que se pudo acceder a los datos de la primera docente que aceptó participar. A partir de esto, se activa la técnica de bola de nieve al interior de la organización.

Antes de tener acceso a la primera docente que decidió participar en el estudio, tuve dos encuentros con Ignacia en las instalaciones del colegio, quién me compartió información sobre su funcionamiento e historia. En el primer encuentro, visité a Ignacia con la finalidad de informarle sobre los objetivos del estudio, quien se mostró interesada y abierta a colaborar, indicándome que valora este tipo de investigaciones desde el punto de vista que “ayudan a los docentes a compartir sus experiencias”, que a su juicio son complejas y muy solitarias. En un segundo encuentro, Ignacia me informa que el director del colegio está en conocimiento de la participación de las docentes principiantes en el estudio. Asimismo, me cuenta que el colegio presenta una dinámica donde el director es un sujeto pasivo y sin interés por implementar cambios, cree que no se opuso ni indagó mayormente en el contenido de la investigación, dado que la conoce hace 6 años y tiene una buena percepción de ella como docente. Por otra parte, me advierte acerca de la sostenedora, enfatizando que es un “personaje” que ejerce la autoridad en el colegio y no “ve con buenos ojos” que otros actores asuman un rol activo o, simplemente, que ingresen a la institución escolar. Sin embargo, la sostenedora está en conocimiento de la participación de las docentes, no negándose a su realización en las instalaciones del colegio, pero solicita a Ignacia que las entrevistas se lleven a cabo en la sala de profesores de pre-básica, ubicada lejos de la dirección, que no quiere que deambule por los espacios comunes, que haga mi trabajo y me vaya. Lo anterior, representa una restricción para observar e interactuar con cierta libertad y profundidad al interior de la comunidad educativa, pero a su vez, es una experiencia que me permite vivenciar el control ejercido por la sostenedora en el uso de los espacios.

SOBRE LA HISTORIA DEL COLEGIO

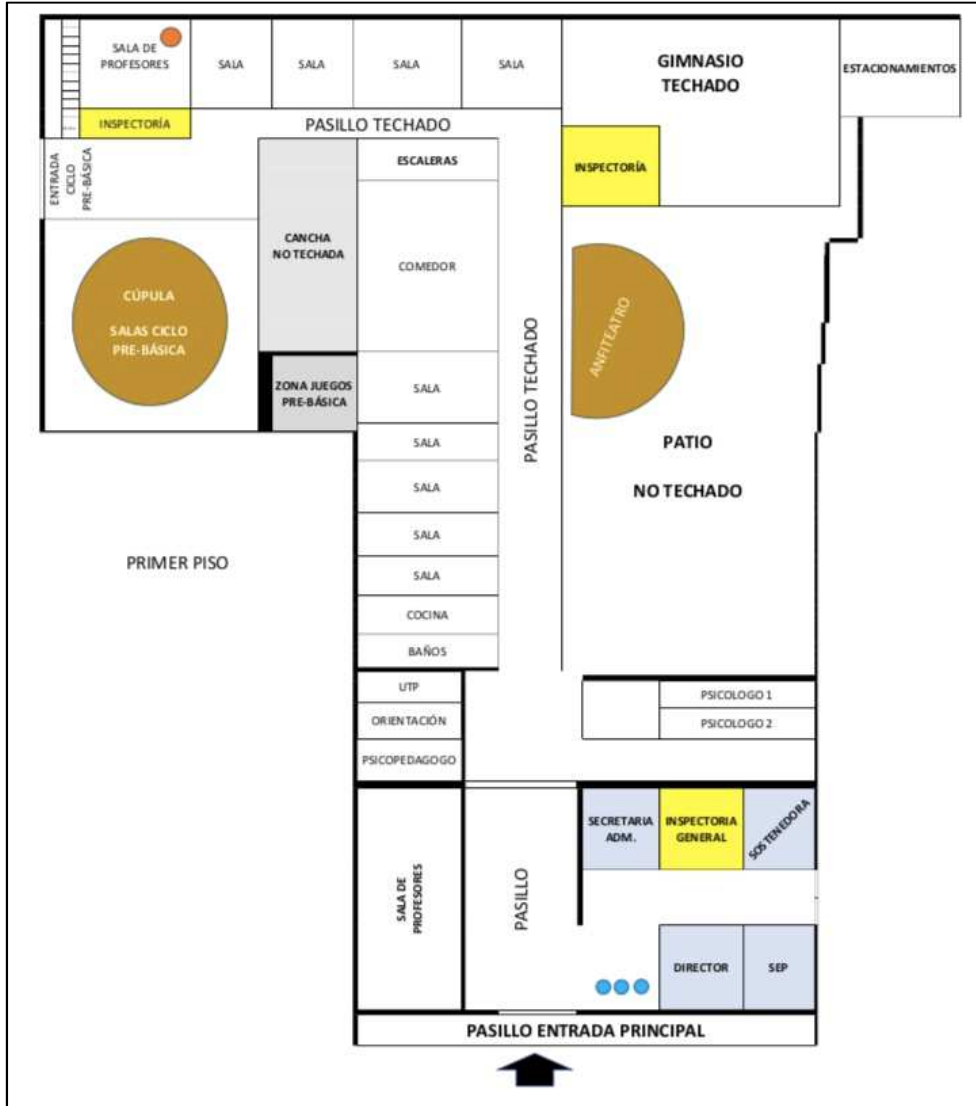
Ignacia nos comparte que la creación del colegio surge como un proyecto gestado entre la sostenedora y su hija, con participación del esposo de ésta última. Por tanto, el colegio pertenece a un grupo educacional que es conocido por administrar varios colegios en la Región Metropolitana. En las restantes entrevistas, las docentes principiantes indicaron desconocer la historia del colegio y no identificarse con ideas fundacionales del proyecto.

Una vez finalizado el levantamiento de información en el establecimiento educacional, decido buscar más información sobre el grupo educativo y su vinculación con la educación, siendo efectivamente uno de los grupos educacionales que recibe mayor subvención económica por parte del Estado y, a su vez, ha sido sancionado por deficiencias sanitarias y adulteraciones de las listas de clases.

Al revisar esta información, la relaciono con experiencias que las docentes principiantes me relataron durante las entrevistas y la forma en que la sostenedora ha establecido algunas prácticas al interior del colegio, que serán revisadas posteriormente.

SOBRE LA INFRAESTRUCTURA Y USO DE ESPACIOS

La infraestructura del colegio es espaciosa y sólida, cuenta con tres pisos a los que se accede a través del uso de escaleras. Las salas de clases se organizan por niveles de enseñanza y cuentan con mobiliario de mesas y sillas ordenadas en filas, un pizarrón y estanterías, lo que parece responder a una distribución espacial asociado a un enfoque tradicional de educación. Los espacios comunes (ver plano 1) son el patio y la cancha, ambos sin techar, además de un gimnasio techado y un anfiteatro. En la distribución de los espacios, existen tres oficinas de inspectoría disciplinaria (en color amarillo), lo que en un principio pareciera que es algo que resulta relevante para el colegio. Así también, la sala de profesores de enseñanza básica y media, y la oficina de Subvención Escolar Preferencial, se encuentran muy cercanas a las oficinas del director y la sostenedora, lo que puede ser interpretado como una forma de tener contacto constante con el quehacer de los docentes y la rendición de cuentas asociada a la subvención del Estado.



Plano 1: Primer piso Colegio.

Durante el levantamiento de información y contacto con la institución escolar, observé que los espacios comunes en horas lectivas, parecen solitarios y que su uso está restringido, lo que pude confirmar posteriormente en las entrevistas con las docentes. Dada la restricción puesta por la sostenedora, de que no debo deambular por espacios comunes, me siento vigilada y reprimida en mi interés de observar por más tiempo. Sólo en los recreos y en la asignatura de educación física, pude ver a los estudiantes apropiarse de los espacios comunes a través del juego.

En una de las visitas, me encontré con la sostenedora, quien caminaba por el pasillo de la recepción y la entrada del colegio, preguntándole a todos que estábamos haciendo, utilizando una comunicación directa, tono de voz fuerte y gestualidades poco amables, sus formas me parecieron hostiles y que enmascaraban el deseo que saliéramos pronto del colegio. En este ejercicio, llamaba a los inspectores, administrativos e incluso al director, para que resolvieran problemas de diversa naturaleza. Los anteriores, corrían detrás de ella, tratando de comprender que tenían que hacer. Esta dinámica la observé en cuatro ocasiones, lo que sugiere que la sostenedora ejerce un fuerte control en las tareas cotidianas, desautorizando al director y sin respetar los límites de los cargos, pidiendo indistintamente a las personas que resuelvan temas emergentes que para ella resultan relevantes.

Durante las 06 visitas que realicé, en cuatro de ellas las docentes me sugirieron ingresar por la zona del estacionamiento o por el ingreso de los cursos del ciclo de pre-básica, esto con el objetivo que evitara el contacto con la sostenedora y, en específico, vivir un momento que ellas denominaron “incómodo”.

2. ANÁLISIS DE CASOS A NIVEL INDIVIDUAL

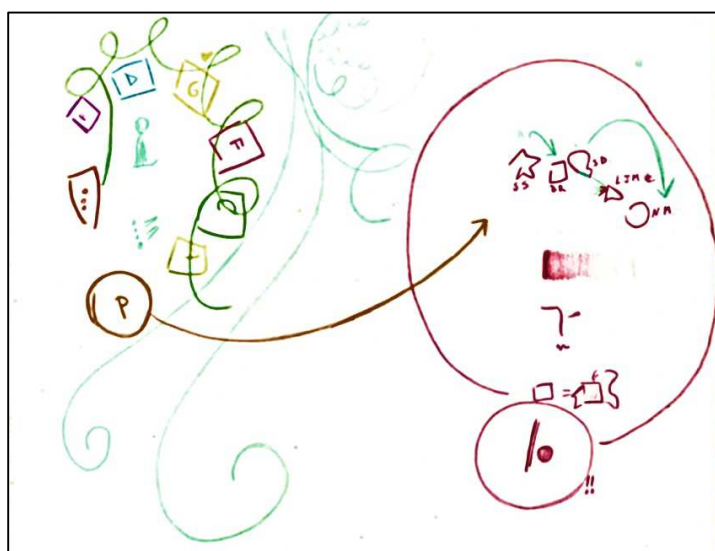
En la investigación participaron 04 docentes que se desempeñan en aulas escolares de nivel básico del colegio descrito anteriormente, todas mujeres, 02 de ellas profesionales egresadas de la carrera de Pedagogía en Educación General Básica, con diferentes menciones, y 02 egresadas de pedagogías especializadas; una de ellas en Pedagogía en Educación Física, y la otra, en Pedagogía en Artes Visuales. Las fechas de egreso oscilaron entre el 2009 y 2017, los años de experiencia docente entre 10 meses y 5 años, y los contratos, en un rango de 27 a 44 horas semanales.

Los casos estudiados serán presentados de forma separada con el objetivo de realizar una comprensión de cada uno de ellos. Tal como se mencionó en el apartado metodológico, en la presentación de los casos se integra el análisis de la información obtenida a través de la técnica del dibujo y de la entrevista semiestructurada. Los significados que emergieron a partir del análisis del dibujo son reseñados entre paréntesis, lo mismo se realiza con los significados que emergieron de la entrevista semiestructurada.

2.1. CASO DE ANA

Ana estudió licenciatura en Bellas Artes y Pedagogía en Artes Visuales, en una universidad privada de la Región Metropolitana, egresando el año 2009. Actualmente, tiene 33 años, cuenta con 5 años de ejercicio docente y trabaja 33 horas semanales con un contrato a plazo fijo.

A continuación, se presenta el dibujo elaborado por Ana, en el lado izquierdo del dibujo simboliza la formación inicial, en el centro su deambular después de egresar por empleos no vinculados a la pedagogía y al lado derecho su ingreso al sistema escolar, incluyendo su actual experiencia como docente.



a) FORMACIÓN INICIAL, PASIÓN POR EL ARTE E IMAGEN NEGATIVA DEL EJERCICIO DOCENTE

Primero ingresa a estudiar licenciatura en Bellas Artes, luego incentivada por sus padres, en tercer año de carrera, decide tomar el programa de Pedagogía en Arte. En el dibujo que Ana realiza, se simboliza en el proceso que, estando inmersa en la formación de los ramos de la licenciatura en Arte, decide tomar un programa en pedagogía que no le gusta, pero cree que será funcional para su estabilidad económica y laboral a futuro.

“Mis viejos son profesores, entonces yo dije... pucha, es una buena herramienta laboral posterior para después que salga (haciendo referencia al programa de pedagogía),

porque del arte es como un poco difícil vivir, entonces la pedagogía me iba a dar como un pie seguro como pa' después yo desarrollarme económicamente" (técnica del dibujo).

Durante su proceso de formación inicial se define como una estudiante curiosa y con motivación por aprender y desarrollarse, así también, expresa y transmite una alta satisfacción con los ramos de la licenciatura en Arte. Ana enfatiza en que no sintió la misma motivación por los ramos de pedagogía, lo que se manifiesta en su dibujo, donde vemos la silueta de Ana de frente a los ramos de la licenciatura en arte y de espaldas al programa de pedagogía (simbolizado con una P) que tomó en tercer año de carrera. Respecto a las prácticas profesionales, fueron vividas como una aproximación a la realidad intermediada por otro profesor, por tanto, sólo pudo explorar el ejercicio docente desde la pasividad de la observación en aula. Esta experiencia no logró despertar su motivación por la pedagogía, pero le permitió entender la enseñanza del arte como una actividad que debe ser de naturaleza práctica.

El desinterés inicial que Ana siente por la pedagogía, se refuerza con la imagen y valoración que ha construido del ejercicio docente como una labor demandante y donde cuesta conciliar la vida personal y familiar. Ana construyó esta imagen en base a la experiencia que observó de sus padres, quienes ejercían como profesores.

"Y no quería entrar a colegios porque como te digo, mis viejos son profes y veía el sistema en el que ellos trabajaban y no me agradaba mucho. Y... era como pucha, siempre los veía corrigiendo en las casas, era un trabajo que no se terminaba en el establecimiento, sino que seguía en la casa y eso yo lo encontraba terrible, porque seguir... o sea, uno puede preparar material en la casa, pero estar corrigiendo, estar ahí como un poco... no esclavos, pero si pendientes todo el rato del trabajo... no me gustaba esa dinámica" (técnica del dibujo).

Ana egresó el año 2009 de la universidad, no obstante, su baja motivación por la pedagogía y la negativa imagen del ejercicio docente, la llevaron a explorar otras oportunidades laborales en fundaciones, comunidades, municipios, museos, etc., antes de ingresar a trabajar a un colegio. Recién en el año 2014, decide ingresar a trabajar al sistema educativo motivada por la necesidad de encontrar estabilidad laboral y económica.

"Yo decía uy... no... que lata entrar a un colegio, que lata entrar a un colegio e hice muchas cosas hasta que en un momento eh... ya necesitaba lucas... y ahí entré a... ver la posibilidad de tener un sueldo fijo, algo más estable, eh... y esa posibilidad..." (técnica del dibujo).

b) INGRESO AL SISTEMA ESCOLAR Y RESIGNIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

En el dibujo realizado por Ana, podemos ver como conecta su formación inicial con su ingreso al sistema escolar, entre medio, las líneas celestes turquesa simbolizan su deambular por otros tipos de trabajo. Las instituciones escolares las simboliza como figuras geométricas, algunas abiertas y otras cerradas, abstrayendo que son para ella organizaciones estructuradas, de buen o mal funcionamiento dependiendo de la dinámica propia del contexto escolar.

Para Ana, su primer colegio fue significado como una oportunidad laboral, ya que no tenía experiencia y necesitaba tener un trabajo remunerado, por tanto, su actitud fue de apertura a aceptar las condiciones laborales de desempeñarse como reemplazo. Dado que no quería ejercer como docente, vinculó fuertemente la tarea de educar a las artes, conceptualizándola como un dispositivo para incentivar procesos creativos en sus estudiantes. De esta forma, al finalizar su primer año, valoró la experiencia de manera positiva.

“Llegué a un colegio que fue el primero, ah bueno y de aquí se desliga acá mi círculo, mi flecha de laboral (señalando el dibujo)... porque aquí conejié, hice muchas cosas, pero acá mi primer colegio fue el San Sebastián y que era un colegio súper chico, tenía un curso por nivel más o menos o dos cursos por nivel, no más que eso. Y... empecé a trabajar de séptimo a cuarto medio artes visuales y tecnología. Esa es la otra cosa po, que me encaletaron tecnología y fue como, ya bueno... no importa, lo hago igual y... pero siempre lo ligué a la visión más artística más allá de, de los contenidos netos de tecnología. Y bueno, este colegio fue como foguearme de mucha experiencia, de mucho aprendizaje, de tirarme a la piscina en el fondo porque era algo a lo que yo no quería hacer ni ser, pero dije, ya... bueno, lo voy a intentar y resultó que me gustó demasiado trabajar en colegios, me gustó la experiencia de estar... de poder... más allá de estar en el aula es como ayudar en los procesos creativos, esa es una motivación muy grande...” (técnica del dibujo).

Desde el primer al tercer año de ejercicio de profesión docente, Ana tuvo dificultades para encontrar un colegio donde desempeñarse de manera estable. En su segundo año, se desempeñó como reemplazo en un colegio municipal vulnerable donde no había materiales para trabajar, por tanto, desarrolló la capacidad de trabajar con materiales reciclados de una obra de infraestructura del colegio y usar la sala de computación para desarrollar trabajos digitales. Posteriormente, ingresó a un colegio subvencionado (San Benito) donde se desempeñó como profesora titular, experiencia que valoró positivamente dado el liderazgo de la dirección, la activa participación de los diferentes actores de la comunidad y la dinámica de trabajo del colegio. No obstante, el colegio cerró ante la decisión de pasar a ser municipal o privado, por tanto, Ana

quedó desempleada y volvió a ingresar a otro colegio subvencionado bajo la modalidad de reemplazo.

“Ahora en todos estos colegios (señalando las figuras geométricas) había estado por reemplazo entonces por eso duraba un puro año, reemplazo, reemplazo, reemplazo....” (técnica del dibujo).

A excepción del colegio San Benito, donde su proceso de iniciación fue apoyado por la dirección y otros profesionales, desde lo pedagógico, el manejo del aula y su integración al colegio, en las demás instituciones escolares no activaron dispositivos de inducción al cargo docente. En estas instituciones, el trabajo fue sentido como una experiencia solitaria, aprendiendo de la observación y las preguntas que realizaba a sus pares. Cuando no contó con apoyos activados desde el colegio, Ana buscó tomar contacto con pares de la misma especialidad, que conocía a través de su participación en centros culturales y museos. Particularmente, buscaba indagar en el manejo del aula y del curriculum, pero desde la mirada de un docente especialista en arte.

Dentro de los conflictos que experimentó en su iniciación profesional, se encuentra la incertidumbre de trabajar bajo la modalidad de reemplazo y luego, quedar desempleada por el cierre del colegio San Benito. Además, durante el primer año, estuvo presente la dificultad para conciliar su vida personal y su vida familiar, que para ella es un aspecto negativo del trabajo docente.

“Ah, sí, sí, igual fue... fue en un principio (primer año de ejercicio) como medio difícil y sobre todo porque, bueno me llevaba mucha pega, más que todo en la preparación de clases, porque... preparar material, preparar las actividades, preparar bueno, el tema de las planificaciones... ¿Cachai? que igual quita harto tiempo...” (técnica del dibujo).

A pesar de lo anterior, Ana significa sus primeros años ejerciendo la docencia como una experiencia de crecimiento, valorando positivamente lo vivido y la posibilidad de haber tomado contacto con el sistema educativo, particularmente, se siente realizada, porque en las instituciones escolares donde trabajó pudo desarrollar sus clases con autonomía, poniendo un sello creativo y encontrando un espacio para plantear proyectos e ideas. Tomando la referencia teórica de Epstein (1993), este significado lo construye en base a la valoración positiva que hace de las experiencias vividas y, particularmente, del positivo impacto que éstas tienen en su bienestar personal, que para Ana se tradujo en desarrollo profesional como docente.

c) INGRESO AL COLEGIO ACTUAL, INSTITUCIÓN QUE LIMITA PROYECTOS E IDEAS

Ana se encontraba en su último reemplazo, cuando comenzó a buscar un trabajo más estable y llegó al actual colegio, donde se desempeña desde hace 2 años. Ella es la única profesora de Artes que trabaja con los niveles de sexto básico a cuarto medio. Tiene un contrato de 33 horas semanales y este año es su quinto año en el ejercicio como docente.

d) LA IMAGEN DE LA INSTITUCIÓN, LA DIRECCIÓN Y SUS PARES

Para Ana, los profesores y otros profesionales se ven coartados en el ejercicio de su rol y la generación de propuestas sobre el trabajo con estudiantes, sean estos extranjeros o no, porque la misma Institución, que simboliza en el dibujo como dos líneas verticales y un punto, es una organización que, a su juicio, limita cualquier iniciativa y la introducción de cambios. Las experiencias que ha vivido Ana, la han llevado a construir una idea de organización en la mente (Sievers & Beumer, 2006) como un sistema paralizado y limitado en la concreción de educar de manera integral a los alumnos.

“... por este lado está la limitación po, ¿Cachai? (señala el dibujo). Este es el establecimiento que corta, corta todo po, que te limita, te... creo que es como un punto que ... que te deja ahí entonces, es como que aquí estoy pucha, súper bien dentro de mi sala, pero está esto, el colegio... que limita, tensa... no, no da la apertura. ¿Puedo tener una sala de arte? No... donde, ¡cómo se le ocurre! ¿Podemos hacer esto? Mmm, no... lo sacan, podemos no sé... ¿Me presta una muralla para que los chicos dejen un recuerdo de cuarto medio de muralismo? ¡Cómo se le ocurre! Entonces, siento que el establecimiento, siento limita mucho...” (técnica del dibujo).

Ana enfatiza que lo anteriormente mencionado, se explica por el estilo de liderazgo autoritario que ejerce la sostenedora al interior del colegio. Para ella, es una persona mayor, que limita el uso de espacios y la generación de propuestas de cambio e innovación. El director del colegio es percibido como pasivo frente a las decisiones que toma la sostenedora, sin capacidad de actuar frente a situaciones graves que ocurren. La relación de Ana con la dirección es formal, indica que cumple con lo que le piden en términos administrativos. Respecto a su relación con la sostenedora, indica que era cordial pero que ahora prefiere mantener la distancia producto de un conflicto que se generó por el uso de un mural, donde la sostenedora le recalcó que ella era dueña de la propiedad, por tanto, no podía hacer uso de éste. Frente a situaciones como ésta, el director se mantiene pasivo y ejecutando lo que pide la sostenedora. Por este mismo motivo, su autoridad no es validada por Ana, quien no asistió a su oficina para ser reprendida por el

conflicto del mural. Para la docente, la sostenedora no sólo limita, sino que se involucra en todas las decisiones y ejerce un control innecesario, incluso en lo concerniente a temas operativos, restando autonomía en el ejercicio del rol en diferentes niveles de la organización.

“... se involucra en esto, se involucra en esto otro... no sé el otro día yo iba, yo tenía este año tres talleres, hicimos un taller de arpilleras, otro de acuarelas y otro de bordado y... quería hacer... o sea, la exposición de los trabajos de ellos y pedí unos diarios murales que están como... tienen una protección de vidrio, tienen una... unas protecciones para que no saquen, ni se deterioren, entonces como eran trabajos tan delicados yo pedí esos diarios murales y me habían dicho que sí y cuando los estaba poniendo llegó ella y me dijo que cómo se me ocurría ocupar esos diarios murales, que eso era de ella, que cómo se me ocurría ocupar sus cosas, que este colegio es suyo, que cómo se me ocurría que si acaso yo no... no me daba cuenta de las cosas como que ¿Cachai?, como que limita, te corta las manos, qué ganas van a dar de presentar algo nuevo” (técnica del dibujo).

La relación con la sostenedora genera ansiedad en Ana, por lo que ella decide tomar distancia y evitar el contacto como estrategia para mantenerse motivada realizando el trabajo con los alumnos. El mecanismo de defensa de distanciamiento físico y evitación que utiliza le permite enfrentar la ansiedad persecutoria frente a una sostenedora que aniquila la creatividad, las posibilidades de cambio y el desarrollo de un rol docente con autonomía (Klein, 1997, Menzies, 1960). Por otra parte, menciona que hay docentes que han tenido consecuencias de salud física y mental, debido a la forma en que han enfrentado los conflictos con la sostenedora, lo que Ana reciente emocionalmente y simboliza como una amenaza para el bienestar personal.

“... por ejemplo eso de la exposición, eh... si yo fuese más embala y me enrollara más con esas cosas, quizás no haría un taller el próximo año, “no porque ella no me deja”, no deja que lo haga por completo, creo que eso limita lo que pasa con otras personas, y a mí, francamente como que trato de omitirla, pero hay gente a la que no... no puede hacerlo entonces... se enferman, generan como rechazo, generan un desgaste extra, generan... Sí, por ejemplo, tengo una colega que está con licencia por lo mismo, porque esta señora poco menos ya era acoso laboral la cosa, entonces... ya no daba más, tiró licencia po... fue a un doctor, ya no daba más, le dieron días de descanso porque... no da pa' más y otro, hubo otro que también lo mismo, se han desgastado tanto porque... no sé tienen los alumnos que requieren tener, requieren tener un apoyo mayor, pero... como allá adelante, no da autonomía para que, no sé un inspector haga su pega o un UTP haga su pega, limita entonces la bajada no llega bien, entonces el profesor tiene que desgastarse extra ...” (entrevista semiestructurada).

En este mismo contexto, Ana ha construido dos imágenes respecto a su grupo de pares. En primer lugar, están los docentes con más antigüedad en el colegio, quienes son percibidos por ella como un grupo de profesionales resignados al estilo de liderazgo ejercido por la sostenedora, adaptados a la dinámica de la organización y la imposibilidad de generar cambios. Por otra parte, se encuentra un segundo grupo de docentes, con menos antigüedad en el colegio, quienes aún

no se adaptan al estilo de liderazgo de la sostenedora y no se resignan a la dinámica del colegio, que padecen como consecuencia un alto nivel de desgaste mental.

“Adaptado sí, como resignados más que todo (haciendo referencia a los profesores), sobre todo los que llevan más tiempo, más años, como una resignación de que... de... una resignación de... pucha es así, (cambia tono de voz) y ya no van a haber cambios y filo y... pero con los que llevamos un año, dos años, es una extrañeza y un desgaste po... un desgaste grande” (entrevista semiestructurada).

Para ella, los espacios de trabajo con pares, son percibidos como de carácter informativo y acotado por la poca disposición de tiempo. Esta situación se agudiza producto de las pocas horas que disponen fuera del aula o la alta intensificación del tiempo (Cornejo, 2007), siendo los espacios disponibles usados para cubrir a los profesores que se ausentan o presentan licencia médica.

“Sí, están ahí bueno... se informa más que todo (haciendo referencia a los consejos de profesores), se informa más que todo, más allá de apelar al diálogo, el qué podríamos hacer con esto... tienen que hacer esto, esto otro... Ah, sí es que dentro de las horas que uno tiene hay unas horas que quedan libres para que tu planifiques, te organices, corrijas... pura pega administrativa y de por si esa pega administrativa, o sea ese tiempo, eh... si tú estás en la sala de profe, pucha, te mandan a cubrir el profesor que faltó, o te mandan a... hacer otras cosas entonces en el fondo no logras hacer tus, tu programa o lo que tú quieres realizar” (entrevista semiestructurada).

e) IMAGEN DE LOS ALUMNOS, CONFLICTOS Y ANSIEDADES

En el actual colegio, la imagen que tiene de sus alumnos se entrelaza con la imagen que tiene del rol del ejercicio docente. Ana enfatiza que ellos son los protagonistas del aprendizaje, que en las demás asignaturas las respuestas están prescritas, en su discurso ella siente que los alumnos tienen el potencial para crear, buscar nuevas posibilidades e inclinarse hacia la innovación, liberándose de sus miedos.

“Sí, de hecho, aquí lo puse (señala el dibujo), mira no te lo expliqué, pero esto es como ejercicios que yo trato de llevar dentro del aula ¿Cachai? que es como... que desarrollen su creatividad, que no copien, que no copien, que sean innovadores, creativos, ingeniosos, que se atrevan a crear cosas nuevas... El arte tiene millones de posibilidades entonces... y en el fondo también me gusta que corta los esquemas esta asignatura, los chiquillos me dicen, no sé pinto con rojo o con azul, yo les digo, pinta con uno, pintan con otro, pinta los dos, rompe el lápiz, no sé, ¿Cachai? es como que se abre a nuevas posibilidades y como a romper el miedo de... ¿Y si me equivoco y si me queda mal? Eh..., entonces me gusta poder ayudar a romper esos esquemas en los cabros” (técnica del dibujo).

Respecto a los alumnos extranjeros, no visibiliza diferencias respecto a la potencialidad para crear, si siente que las diferencias culturales sirven para enriquecer la dinámica creativa de la clase de arte.

“Haciendo un trabajo con unos niños de Venezuela que tenían que... crear una escultura de un personaje mitológico, entonces ehh... y vimos, no sé los chiquillos todos en Chile, el Caleuche que sé yo, la Pincoya, pero a ellos les pedí que hicieran un personaje mágico de una leyenda o mito de su país, así después ellos nos compartieron su historia y también, el resto del curso decía: “Ohh y de verdad la gente cree en eso”, entonces como no limitarlos a que pucha, están en Chile y listo” (entrevista semiestructurada).

En su dibujo, Ana incluye dos signos de exclamación, que para ella representan un símbolo de alerta respecto a la situación que viven los estudiantes extranjeros. Al reflexionar sobre esto, concluye que la institución escolar, ha invisibilizado a estos estudiantes desde lo administrativo, desde las evaluaciones y desde la integración a la comunidad. Así también, está presente en Ana la frustración de no contar con los apoyos o los mecanismos definidos, desde la Unidad Técnica Pedagógica, para evaluar el aprendizaje de los alumnos extranjeros que no hablan español, quienes en su mayoría tienen muy bajas calificaciones o no las han rendido. Para ella, la expectativa del colegio es que cada docente que se encuentra en esta situación, resuelva de manera individual como logra el objetivo de contar con las 5 notas semestrales.

“No sé... primer semestre oye... decir a los encargados UTP, no... no tengo notas de esta niña, de la chinita por ejemplo... no tengo notas como la voy a llenar con puros dos “es que usted se las tiene que arreglar” (cambia el tono de voz) ya, te tiran la pelota, oye, pero es que... es que ella no responde porque no quiere simplemente “ah, usted se las verá” entonces... ehh... te tiran la esponja.

Ahora a nivel de convivencia escolar por ejemplo, creo que no ... no, es que esa es la cuestión, como pescan a alguien lo insertan a un curso y ¡listo!, ya cumplimos, tenemos al alumno en el curso y no hay un apoyo de no sé de... acá hay psicólogos, pero desconozco, pero creo que sería muy bueno, no sé si se hará pero de... sacarlos una vez a la semana, una vez al mes para ver cómo ha sido su adaptación, creo que no se hace, pero creo que serviría mucho, al menos a mí me hubiese servido bastante cuando chica, emm... como apoyar de... creo que no, no se les apoya, cada profesor se las tiene que ingeniar como puede po...” (entrevista semiestructurada).

Para Ana, los alumnos extranjeros, sobre todo los que no hablan español, sufren las consecuencias de un sistema educativo que no se hace responsable de crear los dispositivos y los apoyos que permitan que se integren a una institución escolar. En el caso de los alumnos que no hablan español, las malas notas son la alerta de que el sistema no se hace cargo, en su mayoría estos estudiantes no responden las evaluaciones, no comprenden las instrucciones ni la dinámica del curso.

“Entonces yo creo que no hay una preocupación de... de ningún colegio en el que he estado que no lo he visto ni siquiera en el que estuve yo, de ayudar a adaptar a los chicos a un nuevo sistema, más allá de decirles “mira esto es dos más dos y esto es universal y esto se aprende igual en todas partes”, yo creo que primero tiene que haber un tema de adaptación ehh... cultural, un tema de adaptación” (entrevista semiestructurada).

En el caso del colegio en que trabaja actualmente, relata que cada profesor “intenta” comunicarse como puede con los alumnos que no hablan español, ella usa el traductor de Google de su celular para “intentarlo”, pero en realidad sólo le sirve para indicarle a los estudiantes las instrucciones de una actividad determinada. A su juicio, también existen aspectos de adaptación y de convivencia escolar, que en el colegio pueden resultar hostiles para los alumnos extranjeros, y que deben ser fortalecidos de cara a las diferencias culturales. Es importante mencionar, que Ana vivió en Inglaterra hasta los 4 años, junto con sus padres y hermana, lo que la lleva a empatizar con la vivencia de estos estudiantes.

“Entonces yo le puedo escribir en el traductor lo que vamos a hacer, pero también hay un tema de adaptación, que... yo veo a esta niña que no quiere hacer las cosas porque no está a gusto en el espacio, no está a gusto con sus compañeros. No sé po, hay un cabro que va y le grita “responde po china, hueona”, imagínate, qué gusto va a querer tener en ese espacio, entonces adaptar tu cultura, adaptar tu espacio, adaptar el entorno que te rodea y más encima adaptarte a todos los... al bombardeo que tienes por día de contenidos, de... nuevos aprendizajes que tienes que lograr. Ehh... siempre no sé, se burlan del acento como decía... pero... o por ejemplo este cabro que le decía a la china “responde po, china hueona”, o que no sé, llegan y le sacan sus cosas y ella como se va a defender sino... no sabe decir “oye devuélveme esto, devuélveme mi lápiz” ¿Cachai? Creo que esas sí son situaciones en las cuales se ven muy expuestas las personas y si no manejan el idioma es mucho más difícil” (entrevista semiestructurada).

Las experiencias anteriores despiertan en Ana ansiedades depresivas (Klein, 1997), marcadas por la frustración de no contar con las herramientas que respondan a las diferencias culturales de los estudiantes, en los ámbitos evaluativos, de adaptación y de convivencia escolar. Esto se acentúa por la tensión y culpa que le genera aplicar los mecanismos del colegio, que invisibilizan y niegan la individualidad de los estudiantes inmigrantes.

f) IMAGEN DE LOS APODERADOS Y FALTA DE INTEGRACIÓN A LA COMUNIDAD

La imagen de los apoderados, aparece para Ana como un puente para comprender el comportamiento del alumno y valora positivamente a los apoderados del colegio que están

comprometidos. Desde su percepción, a nivel general, los padres no son activos e involucrados en la educación de sus hijos, más bien, tiene la imagen que salen a trabajar y se desentienden de su rol, particularmente en el apoyo emocional que es vital para el aprendizaje de los estudiantes. Cree que el colegio, no lleva a cabo acciones que incentiven u obliguen a los apoderados a involucrarse, como si lo ha visto en otros establecimientos. Es importante señalar que Ana, no ha tenido contacto directo con apoderados de estudiantes inmigrantes.

“Uno ahí ve porque los chicos reaccionan de tal forma, porque se comportan de tal modo, o no cumplen o si cumplen, o... ahí uno saca la fotografía de... del chico. ¡Uy! Es que es tan importante la presencia de... es que por ejemplo tengo un apoderado actual que es una abuelita, es una abuelita que la mamá es drogadicta, el papá no existe, es la abuelita, pero una abuela tan motivadora para el niño, es una abuela tan presente, que al niño le va muy bien no... bueno, tiene claramente no sé po, uno habla del tema de los padres y él se quiebra, pero... es tan buen niño, es como... un niño muy responsable, respetuoso, amistoso, que se nota que la abuelita ha hecho ahí un trabajo.

En general, a nivel general creo que no, que no es un gran apoyo el de los padres, muchos papás tienen que salir a trabajar y pucha, creen que solamente pagando la mensualidad ya están cumpliendo con ellos, creo que eso se da bastante acá, no hay mucho apoyo emocional para ellos, que se refleja en sus comportamientos, en sus formas de vida...creo que a nivel colegio en general ¡uy!... hace falta mucho, quizás hacer escuela para padres... no sé. Por ejemplo, acá en este el colegio que te digo que funcionaba súper bien, el San Diego, hacían escuelas para padres obligatorias ¿Cachai? si querían que su hijo estuviese en el colegio tenían que ir a reuniones de apoderados, ehh... cada dos meses, era obligatorio, tenían que estar presentes, revisaban que el cuaderno estuviese firmado por el apoderado, entonces lo hacían partícipe y pucha, los resultados eran buenísimos” (entrevista semiestructurada).

g) TENSIÓN EN EL EJERCICIO DEL ROL

Respecto a cómo ve su rol, Ana identifica un conflicto en el rol dado (Krantz & Maltz, 1997). Por una parte, la institución le pide cumplir con poner 5 notas al semestre por niño, bajo el ingenio de cada docente, pero por otra parte limita el uso de los espacios y la autonomía, particularmente para la generación de propuestas que respondan a la realidad escolar de los estudiantes inmigrantes. Ella reconoce que cumple con rol dado, sólo porque hay una transacción económica a la base, recibe una remuneración por ello. Por su parte, ella entiende su rol (rol tomado) como una facilitadora para el desarrollo de habilidades como la creatividad y la innovación, con la capacidad de generar un clima de confianza que posibilite las buenas relaciones, releva que en el caso de los inmigrantes esto resulta decidor para que se sientan pertenecientes al grupo. Este rol, lo puede realizar con cierto grado de autonomía en el aula, porque fuera de ésta, se impone

el estilo de liderazgo de la sostenedora. Por tanto, siente que ambos roles, dado y tomado están en tensión constante (Krantz & Maltz, 1997).

“... entonces ya ahí viene el tema más humano, siempre apelo a lo humano, a lo social a conectarse con cariño primero con ellos, a... yo siempre pregunto, les pregunto... bueno con los que puedo hablar si es que manejan el español, ehh... siempre llego a ellos... mmm conversar con ellos, preguntarles sobre su vida allá, no es como solamente sacar la nota, simplemente, sino que generar un lazo más humano, para mí eso es súper importante.

Sí, totalmente.... sí generar como un clima, acorde en el que ellos puedan aprender, que se sientan cómodos que... pese al gran cambio de país que han tenido, ehh... hacerlos sentir parte de un grupo, parte de una asignatura (suenan niños jugando), parte de... de la adaptación que tienen, que con las artes ellos también pueden volcar esa... ese cambio que está... por el que están pasando” (entrevista semiestructurada).

Lo anterior, lleva a Ana a utilizar el mecanismo de defensa (Menzies, 1960) de escindir la realidad organizacional, siendo los espacios fuera del aula los que generan mayor frustración, miedo y ansiedad, por tanto, lugares que evita. El aula, es un espacio diferente donde ha conquistado un cierto nivel de autonomía, logrando satisfacción y configurándolo como un espacio para poner en práctica la imagen que tiene del rol docente, a pesar de los conflictos que se traspasan al aula.

2.2. CASO DE EMA

Ema estudió Pedagogía en Educación General Básica, en una universidad privada de orientación católica, egresando el 2016. Actualmente tiene 25 años, cuenta con 2 años de ejercicio como docente y trabaja 35 horas semanales con un contrato a plazo fijo.

A continuación, se presenta el dibujo elaborado por Ema, en el lado izquierdo ella simboliza la imagen del ejercicio docente que construyó durante la formación inicial y en el lado derecho, representa la imagen que actualmente ha construido del ejercicio docente, imagen no exenta de conflictos al interior de la institución escolar donde se desempeña.



a) FORMACIÓN INICIAL Y LAS TENSIONES EN LA IMAGEN DEL EJERCICIO DOCENTE

Emilia estudia Pedagogía en Educación Básica motivada por la admiración y cercanía hacia una profesora del colegio donde estudiaba. A pesar de la oposición de parte de su familia, fundamentada en la baja remuneración percibida por los docentes, lleva a cabo la decisión de matricularse en la carrera.

“Mi mamá sí... mi hermano que sigue del medio también, mi hermano mayor no, mi papá no. Porque dijeron que... ehh, no iba a ganar nada que iba a ser una muerta de hambre que no servía de nada estudiar pedagogía y yo la verdad estudié pedagogía porque yo tuve una muy buena profesora de básica, muy muy muy buena” (técnica del dibujo).

En el dibujo (lado izquierdo), Emilia simboliza la imagen del quehacer docente que construyó durante su proceso de formación inicial universitaria, imagen que no compartía, donde se le daba importancia al ejercicio de la docencia desde la visión tradicional de la educación, la gestión de un aula con disciplina, con niños callados y sentados. El desacuerdo con esta visión, en donde los alumnos son receptores pasivos, le llevó a expresar directamente su opinión a sus profesores de la universidad e incluso a obtener bajas calificaciones en sus prácticas profesionales cuando era evaluada por ese criterio. A pesar de lo anterior, refiere que en este proceso de formación aprendió a valorar la organización de la clase como herramienta de trabajo.

“Yo igual era... no sé si bien rebelde, pero me costaba entender esto, me costó mucho entender que el silencio era importante al menos según la concepción de la universidad, me costó un montón, me eché un montón de ramos por lo mismo... y porque yo era de las que realmente en el pasado era mucho menos organizada de lo que soy ahora, ahora

aprendí que hay que ser organizado para que las cosas resulten bien, antes no lo hacía así, entonces... tuve hartos problemas cuando estuve en la universidad pero... siempre estuve bien catalogada, dentro de los profesores.

En mi práctica profesional también me lo corrigieron y me dijeron que no, que ellos tenían que estar calladitos y mirándome (señala el dibujo), que eso era lo más importante, que ellos estuvieran callados y mirándome, que copiaran lo que yo les dijera, que hicieran las cosas, que lo hicieran rápido. Ya... yo me quedé con esto... que los niños tenían que estar calladitos, o sea, de hecho, es esto, entre esto, entre más callados ellos estuvieran, más efectiva era la clase. Yo más podía lograr el objetivo de clase si es que ellos estaban callados y si es que me estaban mirando y prestando atención. Si ellos miraban por la ventana ya era un indicio que estaba perdiendo la atención y tenía que retomarla... haciendo las mismas actividades, pero todo muy... cerrado, todo muy cuadrado" (técnica del dibujo).

b) PRIMERA EXPERIENCIA DE INICIACIÓN PROFESIONAL: DE CORTA DURACIÓN Y DE CONDICIONES LABORALES PRECARIAS

Al egresar, su primer trabajo como docente fue en un colegio subvencionado, donde ingresó bajo la modalidad de reemplazo de una profesora jefe que se encontraba con licencia médica. Partió a fines de febrero y duró hasta el mes de abril del mismo año, momento en que decide renunciar dada la precariedad laboral en la que se encontraba; no habían formalizado su contrato y no habían pagado su remuneración, durante el tiempo que trabajó en el colegio. A pesar que le dolió tomar la decisión, considerando que: era su primer empleo, que generó una buena relación con los alumnos y apoderados, que valoraba el compromiso de la dirección y la participación de los docentes, Ema pone límites respecto a su continuidad en el cargo y decide renunciar, argumentando que no recibió una solución clara.

"Teníamos una confianza muy muy buena... todo perfecto, el problema en ese colegio fue que no me querían pagar el sueldo y llegó abril y yo todavía no recibía ningún sueldo y me empezaron a tramitar y a tramitar y a tramitar. Entonces hubo en un momento que no sé... tocaba una reunión de apoderados y yo dije, yo no voy a hacer la reunión porque a mí no me han cancelado... no me han pagado, yo tampoco tenía contrato, no me habían hecho firmar todavía... A todos los demás les pagaron y a los nuevos no nos pagaron... fuimos 5 nuevos, 3 nos fuimos... y renunciamos porque no podíamos seguir trabajando así. Me dolió muchísimo salir de ese colegio porque era mi primera jefatura oficial, los chiquillos igual... lloramos todos y... después de eso terminé en abril..." (técnica del dibujo).

c) INGRESO AL COLEGIO ACTUAL; CONDICIONES DE INESTABILIDAD LABORAL

En este primer año de ejercicio, Ema ingresa al colegio en que actualmente se desempeña, bajo la modalidad de reemplazo de una profesora con licencia médica de larga data. Fue a través de la referencia de su pareja, quien también trabajaba en el colegio, que decide enviar sus antecedentes para el empleo. Tomó la jefatura del segundo año básico D, trabajando sólo en la jornada de la tarde. En un inicio, el reemplazo era sólo hasta julio, porque volvía la profesora titular, no obstante, fue llamada nuevamente a continuar para lo que restaba de año. Una semana antes que los alumnos terminarán el año escolar, la profesora titular volvió a trabajar al colegio, en este contexto, los apoderados pidieron la continuidad de Ema. Inicialmente, la dirección accedió a dejarla apoyando los ensayos de una presentación de los alumnos, se les comunicó a ellos, pero después se dijo que no era factible ejecutarlo. Para Ema, esta situación fue vivida como un caos, generando un impacto emocional en ella y en los alumnos, quienes estaban tristes por no ser acompañados por su profesora en los hitos de cierre de año. Asimismo, vivió este proceso con un alto nivel de incertidumbre respecto a su estabilidad laboral, a las decisiones que se comunican y no se ejecutan. Dada la molestia de los apoderados, la Dirección aceptó la solicitud de que Ema continuara el año siguiente como profesora jefa del curso.

“En diciembre ella volvió (referencia a la profesora titular) una semana antes que se fueran los chiquillos... fue un caos... yo me fui del colegio, yo no cerré el semestre el año pasado, yo dejé todo listo, todo perfecto... estábamos organizando la convivencia final, que yo no estuve en la convivencia, entonces los chiquillos estaban tristes porque vieron un día que llegó la profesora y me miraban a mi entonces dijeron “se va a ir” y todos llorando, mal... y... el colegio decidió que para no hacer estas salidas tan abruptas y que los niños no sufrieran tanto por mi salida porque ya habían sido hartos meses ehh... decidieron que yo me iba a quedar haciendo un taller, un taller de música para ellos y estábamos preparando unos villancicos para la graduación, yo había hecho todo... entonces me dijeron que como quedaban dos semanas para que ellos presentaran y ya había hecho todo el trayecto, que yo terminara de prepararlos, que los sacara en la semana que yo me preocupara de eso y ese era mi trabajo. Y ya pues en eso quedamos, los chiquillos se enteraron y todos felices porque iban a tener a las dos profesoras, el tema fue yo llegué al día siguiente y me dijeron que no, que no se podía y que... muchas gracias, pero hasta aquí se llegó el reemplazo.

El año pasado igual fue... triste porque yo hablé con los papás y donde yo me había ido, no quisieron hacerles convivencias, se cancelaron los paseos... se canceló todo. Y la profesora igual se quedó con ese aspecto negativo del curso. Y... yo este año volví y retomé mi jefatura” (técnica del dibujo).

Es así como parte su segundo año de ejercicio docente, en el cargo de profesora jefa, ya no bajo la modalidad de reemplazo sino de profesora titular. Al inicio del año, se sorprende negativamente con la decisión de la dirección de fusionar los 4 cursos de tercero básico, que eran

de 30 alumnos, en 3 cursos de tercero básico de 40 alumnos, por tanto, proceden a disolver y distribuir a los alumnos que eran del segundo año básico D, es decir, sus alumnos. Para Ema, estas decisiones sólo traen consecuencias negativas en los alumnos y son tomadas por criterios de eficientar recursos económicos y de infraestructura.

“Es que quisieron completar la capacidad total o máxima de los cursos, creo que solo por eso... contratar un profesor menos, ocupar una sala menos...” (técnica del dibujo).

d) LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA, LA DIRECCIÓN Y LA SOSTENEDORA: CONFLICTOS

De acuerdo con Sievers & Beumer (2006), la imagen de la organización en la mente se construye en base a las experiencias y en el caso de Ema, su relación con la dirección y la sostenedora han marcado fuertemente este constructo mental. La imagen que ha construido es de un sistema que coarta el ejercicio docente y lo expone a conflictos de alta complejidad, una especie de prueba de sobrevivencia profesional, de la que se aprende de a través del desgaste emocional y psicológico.

Su relación con la sostenedora está marcada por un conflicto que Ema tuvo a principios de año, generado porque fue llamada por ésta para dar explicaciones por la inasistencia de los alumnos de su curso, indicándole que era su responsabilidad como profesora saber que pasaba, descalificándola personalmente porque este escenario no mejoraba. Por un mes fue llamada a la oficina del director, donde la sostenedora insistía en responsabilizaba por lo antes mencionado. Esta situación afectó emocionalmente a Ema, quien tuvo una licencia médica por estrés y acudió a la mutualidad para que se investigará si era de origen laboral, dictamen que fue negativo. Para Ema, esta situación le generó una contradicción valórica, el trato y las descalificaciones de parte de la sostenedora le parecieron una falta de respeto mayor, que no son coherentes con sus valores personales. Frente al dictamen de la mutualidad, decide volver al colegio, con el claro objetivo de acompañar a los estudiantes de su curso y terminar el año escolar. Al volver a trabajar y hasta el día de hoy, la sostenedora no la saluda ni habla. Ella considera que, para ésta última, el pago de la subvención asociada a la asistencia escolar es un factor mucho más relevante que el aprendizaje de los alumnos, por ejemplo.

“Ehh... fue un tema bastante persistente (el conflicto con la sostenedora) que me dejó muy afectada, que fue, pucha... marzo, abril ... fue porque ella me llamaba a su oficina para reclamarme o recriminarme por la inasistencia del curso porque me faltaban muchos niños. Entonces ella siempre me decía que porqué faltan, pero gritando... que faltaban

tantos que yo era mala profesora que no le servía que era inútil porque cómo no sabía... inútil, te juro. Que cómo no sabía que les pasaba a los niños que cómo no sabía yo.

Me hace sentir horrible porque yo más allá de la carrera, más allá de la pedagogía en sí, es un tema valórico, respeto y eso me lo enseñaron mis padres. Nadie en mi vida me había gritado, nadie en mi vida me había dicho nunca que era una inútil, nadie, nunca, 27 años, nadie nunca me había tratado así... yo me sentí horrible en ese momento ehh... de hecho me dio una crisis de llanto mal ehh... la señora después de gritarme ese día mucho que ya fue una cosa persistente, fue como un mes que me llamó a la oficina solo para gritarme. Ehh... yo siempre como que iba y le decía que sí, que sí, pero hubo un momento en el que ya colapsé y ya no podía parar de llorar, de hecho, llegué acá, me senté, llamé a mi mamá y le dije "sabí mamá es que no puedo" y lloraba, lloraba, y la señora después de gritarme se supone que me dijo, así como "ya, váyase a su sala". Yo solo me paré salí de la oficina y llanto, llanto, llanto.

...El tema es que yo reaccioné en un momento y le dije que ese no era mi trabajo porque básicamente no es mi trabajo, es de inspectoría, y le dije que ehh... no era mi trabajo que... yo me preocupaba de enseñarle a los niños en el colegio pero que yo no los podía ir a buscar a sus casas para que ellos vinieran al colegio, que ya había un tema de limitación de mis capacidades y yo no podía hacer más que eso... y me dijo que no, que yo debía saberlo.

O sea... todos los colegios reciben plata del estado cuando un niño asiste al colegio, todos los colegios lo mismo, por eso es tan importantes la asistencia en los establecimientos y este no es la excepción... el, los fondos del ministerio van por la asistencia del colegio de los cursos" (entrevista semiestructurada).

Ema siente que la sostenedora le estaba traspasando la responsabilidad de las malas decisiones del colegio sobre su curso, en primer lugar, por no cumplir el compromiso de mantenerla como apoyo hasta finalizar el anterior año escolar, y después por fusionar los cursos de manera arbitraria, sin tomar en consideración los impactos que esto tiene. Después de estos hechos, varios padres retiraron a los alumnos por no confiar en la dirección ni en el proyecto educativo, decisiones que no están bajo su control como docente. Respecto al director, la docente tiene la imagen de alguien sin autoridad para ejecutar las funciones del cargo, e incluso negligente en algunos casos, siendo la sostenedora quien realmente ejecuta el rol de directora del colegio.

Para Ema las experiencias anteriores generan un alto nivel de ansiedad y sentimiento de persecución (Klein, 1997), gatillado por las acciones de la sostenedora, quién insistió en responsabilizarla de manera agresiva por la inasistencia escolar de su curso y, posterior a este, vigilar como realiza las clases, ya sea de forma directa o a través de terceros. Es tan intensa la ansiedad, que Ema siente una constante persecución con el objetivo de no renovar el contrato, aunque ya recibió el rumor que la despedirían. Respecto a su futuro en el colegio, Ema ya tiene tomada la decisión de renunciar al término del año escolar en beneficio de su estabilidad emocional.

“De hecho, está casi decidido por un tema de que lo hagan o no, que no puedo seguir en este colegio porque hay una constante persecución que no te deja trabajar tranquila de cosas tan mínimas como esto que les molesta que yo trabaje en el suelo y cumpla los mismos objetivos... ehh... que prenda la tele...

Si este colegio tiene hartos conflictos por ella, no sé si te habían comentado, pero hay muchos conflictos con ella de hecho a mí ya me llegó el rumor de que no me van a renovar el contrato.

... yo sí planeo irme a otro colegio de hecho como te comentaba, está decidido, por un tema personal, por mi estabilidad emocional siento que puedo estar aprendiendo más en otro colegio en cuanto no sé, planificaciones que acá ya no se hacen mucho...” (entrevista semiestructurada).

e) SOBRE LOS PARES Y LOS TIEMPOS PARA TRABAJAR JUNTOS

Respecto a los pares, cree que hacen su trabajo como docentes, pero están coartados por el funcionamiento del colegio y por la restricción de los tiempos para trabajar en grupo. La imagen que ha construido es de sujetos pasivos en la presentación de propuestas e ideas de cambio, esto en respuesta a los conflictos que han tenido con la dirección del colegio. Los consejos de profesores son espacios informativos y formativos, donde no se tratan temas de estudiantes en particular y no se relevan las dificultades evaluativas en el caso de estudiantes inmigrantes.

“Es que no se ha presentado (propuestas de cambio), yo creo que nadie ha presentado la inquietud a dirección, yo tampoco lo haría.

En los consejos de profesores por lo general... de hecho siempre lo hablamos, pero nunca conversamos sobre los temas complicados o temas que necesitaban atención en cada curso, nunca y si ahí nosotros nos informábamos sobre niños que necesitaran más apoyo que tuvieran una evaluación diferenciada directamente con los profesores, nunca se dio una instancia de espacio y tiempo como para conversar temas como los que te digo. En estos consejos se hablaba no sé, ¿Qué hay que hacer en la semana? ¿Cuál es el proyecto educativo del colegio?

Sí, pero lo hablábamos realmente siempre salía el tema de modificar el instrumento de aprendizaje para que fuera más adecuado o que fuera más efectivo, pero para todos (haciendo referencia al consejo de profesores). Nunca se focalizó en los niños extranjeros” (entrevista semiestructurada).

f) ANSIEDADES Y EMOCIONES

La imagen que Ema tiene de los estudiantes coincide con la imagen actual del ejercicio docente, representado en el lado derecho del dibujo. Para ella prevalece la idea de actores activos en su aprendizaje y que más que memorizar información, deben aprender a través del hacer, del diálogo y el trabajo co-construido en el aula.

“Ehh, lo que yo buscaba siempre en las clases en general o cuando... pucha, todas las clases, en todas las asignaturas que yo hago, es que... puede sonar un poquito idealista... pero es que los niños construyan su aprendizaje. Me gusta que conversen las cosas, que... entre ellos mismos consensuen lo que encuentran que es importante, que lleguen a acuerdos... yo siempre trato de darles un poco más de libertad que la educación tradicional. Dentro de lo posible... porque habían situaciones en las que igual me basaba en esto (señala lado izquierdo del dibujo) y tenían que estar todos sentaditos, ojalá calladitos, pero por lo general siempre los involucré a ellos en la clase, les preguntaba la opinión... a veces de hecho como el colegio tiene flexibilidad de... ehh, de planificación, yo a veces planificaba dos clases para un mismo día y los hacía elegir cuál les gustaba más y entonces hacíamos una y después hacíamos al otro día hacíamos la otra, dependiendo del ánimo de ellos aunque ellos siempre querían hacer caligrafía...” (técnica del dibujo).

Ema siente emociones ambivalentes en su trabajo con alumnos extranjeros que no hablan español. Por una parte, siente alegría cuando logra establecer una comunicación con los estudiantes que no hablan español, ya sea a través de gestos o el uso del traductor de Google. Pero, por otra parte, siente frustración cuando percibe que no existe una comunicación bidireccional con estos alumnos, que no hay acciones definidas para integrarlos y, específicamente, desde su rol docente lamenta no contar con los tiempos para atender a las necesidades de los estudiantes. Siente impotencia al pensar que, para el colegio, estos alumnos no existen, son invisibles, pero al mismo tiempo los mantienen en el sistema, haciéndolos pasar de curso, a pesar de terminar el año como repitentes.

“Tengo una (calificación) que fue porque el niño sin hablarme entendió la canción que estábamos tocando en metalófono y él me dijo que sí... solo me hizo con gestos que él sí la conocía y que él la quería tocar. Lo que yo entendí porque me hizo, así como... buena sí... entonces tomó un palito y empezó a tocar su canción y estaba perfecta (se emociona).

Sí... solo gestos, no me dijo ninguna palabra y tocó la canción y le salió perfecta. Y eso le subí el dedito porque tampoco sabía si es que él me iba a entender lo que yo le decía. Y pudo hacer eso, pero por ejemplo en sexto hay otro niño que también es chino que nada... una vez me comuniqué con él cuando recién empecé el curso por el traductor de Google, busqué el traductor me dijeron que había un profesor que lo hacía así... que el escribía se lo traducía en los símbolos y él lo podía leer. Entonces una vez lo hicimos y... esa vez nos resultó bien, pero él solo me respondía así (hace un gesto) con la cabeza

no...no me decía nada más... pese a que yo le pasaba el celular para que él me escribiera de vuelta... no” (entrevista semiestructurada).

Los alumnos extranjeros, son una preocupación para Ema, particularmente aquellos que no saben comunicarse en español. Indica que estos alumnos no tienen calificaciones, o si las tienen son muy bajas. Dice que el nivel de integración escolar es variable, pero no hablar español, los excluye de los mecanismos existentes en el colegio. Siente frustración y ansiedad, porque la Unidad Técnica Pedagógica no ha definido, ni han apoyado a los docentes para que se lleven a cabo acciones que atiendan a las necesidades de estos estudiantes.

“Por ejemplo, en quinto hay un chino que no me entiende nada... no hacía evaluaciones eh... de hecho yo pregunté muchas veces cómo le tomaban las notas a él porque por ejemplo todos los miércoles que a mi tocaba música yo tenía que tomarle la evaluación de lenguaje. Entonces yo siempre iba a mi clase el miércoles y yo tenía que hacerle prueba y yo siempre preguntaba que cómo la iba a hacer él... si es que me entendía y por lo general la única respuesta era que él no se le toman evaluaciones, él no hace las pruebas... él no hace las pruebas.

Si es que lo había a mí nunca me lo informaron (mecanismo especial para evaluar) y ya terminó el año (cambia tono de voz). Yo no sé cómo se le puede cerrar el promedio a él y ya terminó el semestre y yo lo desconozco, yo le tengo una nota en música” (entrevista semiestructurada).

En Ema predomina un estado de ansiedad depresiva (Klein, 1997), siente culpa por su propia incapacidad para responder a las necesidades de los estudiantes inmigrantes que no hablan español y porque en la cotidianidad del quehacer docente, utiliza el mecanismo de defensa de negar la individualidad de estos alumnos (Menzies, 1960). Siente pena por la situación y el daño que se causa a los estudiantes, sumada a la indiferencia con que opera el colegio en general.

“Solo quiero que te quedes con que estoy igual llevando súper poco en el ejercicio profesional la verdad es que me siento muy de brazos cruzados con los niños extranjeros. Como te digo estuve todo el año intentando saber qué hacer con esta niña y te digo que hasta el momento repite. Y me enteré por la profesora del año pasado que era la que me enseñó todo, que era de su curso, que ella la dejó repitiendo y está este año en tercero” (sube la voz en expresión de reprobación).

Es como que no existieran es como si no importara sacarlos del sistema, que avance rápido y que sea el problema es de otro y en verdad me duele harto... pero uno con tanta carga horaria, con tantos niños, con tantas presiones curriculares un o tampoco puede hacer mucho” (entrevista semiestructurada).

g) LOS APODERADOS QUE NO HABLAN ESPAÑOL

Respecto a los padres de los estudiantes, Ema considera que son en general apoderados presentes, lo que no significa que sean involucrados, pero rescata que van a las reuniones. Desde una mirada general, en el caso de los apoderados de alumnos extranjeros, releva que su experiencia ha sido positiva, incluso más que con los padres de estudiantes chilenos. Pero desde su rol docente, su preocupación se acentúa con los apoderados que no hablan español, donde la interacción presenta una dinámica similar que con los estudiantes que no hablan español, pero acrecentado porque no asisten a las reuniones o a las citaciones que se les hacen. Adicionalmente, desde la Unidad Técnica Pedagógica indican que en la situación de alumnos repitentes o con bajas calificaciones y que no hablan español, la solución es la citación del apoderado. No obstante, no existen documentos escritos, profesionales traductores o talleres en idioma español para apoderados, que faciliten la comprensión de la progresión académica de los estudiantes y de los procesos académicos por los que pasan. La relación directa con estos apoderados aumenta la ansiedad y culpa en Ema. Pero, por otra parte, incrementa su sentimiento de impotencia frente a la indiferencia de quienes al interior de la institución educativa deben proponer medidas para enfrentar la situación.

“Es que hablan re poco (los apoderados de alumna que no habla español) ... porque yo las veces que hablé con la tía fue una vez que vino a reunión, una de las primeras del año porque me tenía preocupada... creo que fue la primera reunión del año, hablé con ella, le expliqué que me tenía muy preocupada, la Anita, que se llama Ana, le dije que me tenía muy preocupada, pero creo que ella no me entendió nada, porque no me respondía nada y me hacía gestos con la cabeza y solo me preguntaba si es que le estaba yendo bien o mal. Y le dije que no le estaba yendo bien que necesitábamos hacer un plan para que ella mejorara, pero ella no me entendió. Le entregué las notas, eran todas bajas, solo las miró y se fue.... No... nunca tuve una respuesta, de hecho, yo vi a la apoderada de nuevo cuando la vino a matricular para cuarto básico y ella no pasa de curso. Vino a matricular (a Ana) yo le hice el documento, la matriculé, llené todo el formulario y le dije que necesitaba hablar urgente con ella porque necesito llenar... en el colegio me piden llenar como un consentimiento de que ella está al tanto de la situación académica de la niña” (que repite).

Están en español (el conocimiento informado sobre situación académica) y este documento nunca se lo pude ni siquiera mostrar. Es que el colegio debiese, no sé si será como muy factible, pero debería tener a alguien que hablara el idioma, que le pudiera explicar en su idioma qué es lo que pasa, de hecho, hemos hablado los profesores de que hagan talleres a los papás... para que los papás entiendan, no solo los niños. Porque ahora están haciendo los talleres a los niños, perfecto los niños van a aprender el idioma, van a seguir avanzando, pero el papá no y nosotros claramente esta carrera, está... la pedagogía necesita el apoyo de los padres, de la casa no es algo que se haga solo” (entrevista semiestructurada).

h) EN BÚSQUEDA DE SU ROL COMO DOCENTE

Respecto a su trabajo en aula durante estos primeros dos años de ejercicio, Ema siente que está en proceso de sentir menos inseguridad y de encontrar claridad respecto a su rol docente, por tanto, se encuentra en un proceso de búsqueda (Acuña & Sanfuentes, 2009). Como se ve en el dibujo (lado izquierdo), ella partió trabajando desde la imagen y modelo tradicional de docencia, que internalizó durante su formación inicial, donde se privilegia un estudiante sentado, pasivo y recibiendo conocimientos.

“Yo llegué con esto al colegio... lo intenté, pero de hecho lo hice el año pasado en mis primeras clases... ehh, lo hice, las clases expositivas totales que ellos calladitos y los tenía a todos calladitos porque aprendí que era así... más ahora en la práctica que estoy ejerciendo, que tengo dominio de grupo, tengo en eso positivo, ehh... estaban todos calladitos, todos prestando atención, pero yo no veía que ellos estuviesen aprendiendo algo. Les hacía las pruebas y algunos sí me podían decir las cosas, pero de memoria, como que... los papás apoyaban esto y estudiaban de memoria y me podían responder y se sacaban buenas notas, parcialmente buenas notas, pero cuando yo les preguntaba la opinión sobre algo, no podían...” (técnica del dibujo).

Como se refleja en su dibujo (lado derecho), en su segundo año de ejercicio como docente, se permitió trabajar bajo el modelo de aula más participativo y, en base a ello, logró potenciar su autonomía profesional, dejando de lado el modelo internalizado durante la formación inicial y apelando a la imagen de un estudiante activo en el proceso de aprendizaje. A pesar que el colegio prefiere que la enseñanza se realice desde un enfoque tradicional, Ema hace frente a la ansiedad persecutoria proveniente de la vigilancia y control de su quehacer docente en aula, a través del mecanismo de la negación emocional, prefiriendo ignorar y continuar explorando su rol.

“Sí, es que yo ahora, de hecho, este último año donde tuve mi jefatura... yo me di el lujo de hacer todo lo que yo quisiera...
No, no... ellos estaban sentados así, pero yo hago muchos trabajos prácticos y juntaba las mesas o se daban simplemente vuelta, siempre tenía niños en el suelo... que tengo harto espacio adelante, tenía harto espacio... entonces a mí no me molestaba que ellos estuviesen haciendo por ejemplo: papelógrafos y correr todas las mesas hacia atrás y todos en el suelo...(señala el dibujo) de hecho lo hicimos varias veces, pero cuando venía alguien del colegio me miraban mal porque yo no podía estar en suelo ... entonces esa era como la contradicción que tenía yo siempre cuando estaba haciendo las clases, sobre todo este año... que yo de verdad me di el lujo de hacer lo que yo quería” (técnica del dibujo).

En algunas ocasiones Ema vivencia la contradicción antes mencionada, lo que la lleva a sentirse insegura, observada e incluso perseguida, particularmente respecto a cómo desempeña su rol.

Enfatiza que los escasos mecanismos de retroalimentación del desempeño, incrementan su inseguridad, pero siente que eso disminuye cuando observa que los alumnos logran los aprendizajes. Respecto a los apoyos recibidos, sabe que el Ministerio de Educación ha establecido un proceso de inducción para los profesores principiantes a través de tutores, no obstante, señala que ella sólo ha recibido apoyo de pares, que de manera espontánea le han enseñado, y relata que ha aprendido mucho a través de la observación.

Tomando la referencia teórica de Krantz y Maltz (1997), Ema experimenta un conflicto respecto al rol dado. Percibe que las expectativas del colegio es que los docentes mantengan la disciplina en aula, ejerzan la docencia desde un enfoque tradicional o normalista, y hagan seguimiento constante a la asistencia escolar con fines de asegurar ingresos por subvención. Esto, no coincide y es contradictorio con lo que percibe que debería ser el rol docente. Para Ema, el colegio lleva a cabo malas prácticas, como las mencionadas anteriormente que, sumado a los conflictos con la sostenedora y la dirección, han elevado el número de licencias médicas de los profesores. Asimismo, nos relata que es de conocimiento organizacional, que anualmente se llevan a cabo un alto número de despidos, particularmente de aquellos docentes que les corresponde pasar a contrato indefinido y de aquellos docentes que tienen conflictos con la sostenedora, aunque con pesar señala que es una práctica común en el sistema educativo.

“Según lo que te he comentado, que tengan esto de (apunta al dibujo) que te comenté de mi pasado, que estén los niños estructurados, que vengan a clase, que aprendan, que uno les enseñé (enfatisa) y que estén en silencio, no que se generen nuevas prácticas como el suelo o que aprendan por medio de videos, constructivismo... no. Yo sinceramente creo que lo primordial (para la sostenedora) es que vengan, la asistencia” (silencio) (técnica del dibujo).

“...28 se fueron desvinculados del colegio (enero año 2018) Esa es la alta tasa de desvinculación en este colegio cuando uno pasa a indefinido... es que nosotros como profesores tenemos dos años, por ejemplo, un año en un colegio después pasamos al segundo año, el tercer año es como los trabajos normales que son como de tres meses, tres meses y el siguiente no te pueden echar, entre comillas o te indemnizan. Y el de nosotros es lo mismo pero anual, primer año, segundo y tercero no te pueden echar o te indemnizan también.

Sí... y así han dejado ir a muchos buenos profesores, excelentes profesores.... Igual... es algo generalizado en los colegios en el sistema educativo en general sí cuesta mucho pasar a indefinido en un colegio” (entrevista semiestructurada).

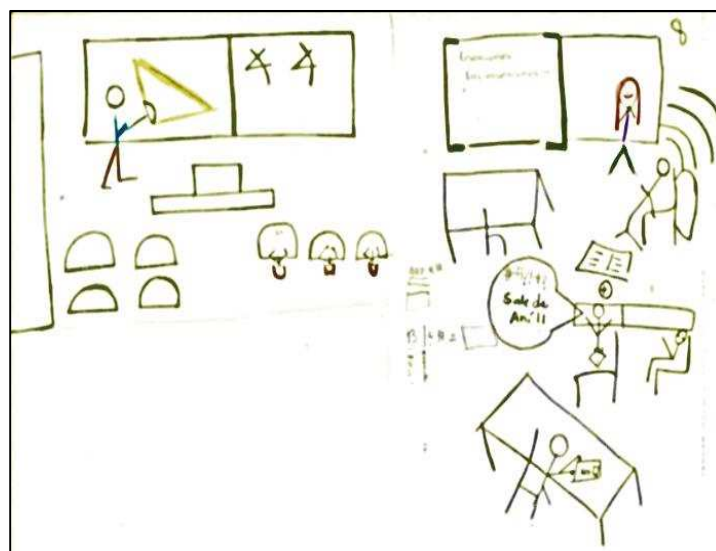
A pesar de lo vivido, Ema significa a la Institución como parte de su historia profesional, un lugar de trabajo donde la experiencia es dura y conflictiva, pero de la que aprendió mucho y, no tiene resentimientos, sino más bien agradece que recién egresada la habilitó para hacer clases.

“No, aparte, yo no tengo ningún resentimiento con este colegio, de hecho, yo hace días pensaba que igual estoy agradecida porque me habilitaron para trabajar, yo pude haber estado en la casa haciendo cualquier otra cosa y no aprendiendo, no haber estado aprendiendo con los niños” (entrevista semiestructurada).

2.3. CASO DE MARÍA

María estudió Pedagogía en Educación General Básica, mención Matemática y Ciencias Naturales, en una universidad tradicional privada ubicada en la zona sur del país, egresando el año 2017. Actualmente tiene 26 años, cuenta con menos de 1 año de ejercicio como docente y trabaja 44 horas semanales con contrato a plazo fijo.

A continuación, se presenta el dibujo elaborado por María, en el lado izquierdo ella simboliza su experiencia como estudiante durante la formación inicial y en el lado derecho, representa su experiencia como docente en la institución escolar donde actualmente se desempeña.



a) FORMACIÓN INICIAL Y LA PRIMERA IMAGEN DEL EJERCICIO DOCENTE

Para María, educación fue lo que siempre quiso estudiar, no obstante, primero ingresó a la carrera de Pedagogía en Ciencias Naturales, con mención Física, Biología o Química. Tuvo dificultades

con los ramos de física y decidió cambiar de carrera, lo hace rindiendo nuevamente la PSU y opta por estudiar Pedagogía en Educación General Básica.

No sé, yo creo que siempre quise, estudiar Educación. Lo que pasa, es que primero estudié Ciencias Naturales y Físicas, pero salí de la carrera. Pero me salí de la carrera porque no...me frustré al final, no pude sacar la carrera, era muy difícil la Física... Si...Y decidí hacer un cambio interno, pero mi amiga Camila me ocupó el cupo... Y al final entré igual, pero por PSU, entonces entramos a la misma generación de Educación en Básica (técnica del dibujo).

María se define como una estudiante universitaria de actitud activa frente a la enseñanza que recibía de los profesores, siendo exigente en la búsqueda de respuestas. Asimismo, se considera como una persona estructurada y organizada, dice que este aspecto se fortaleció durante la formación inicial, siendo algunos profesores modelos a seguir al respecto. En su dibujo (lado izquierdo), ella simboliza el orden y la organización de las clases, que relata eran aspectos que predominaban durante su formación como profesora, una clase ordenada con todos los materiales en su lugar para poder construir conocimiento, siente que la hizo feliz.

“Es que en serio, soy muy estructurada, me importa mucho que la sala esté ordenada y que todo esto esté bien...dispuesto...como que la geometría marcó esa parte de mi formación (señala dibujo). Es como...diferente la formación que tuve en enseñanza básica, en enseñanza media, de particularmente de la geometría. No utilizábamos escuadras o compás. Entonces, el profe del a U traía ese tipo de herramientas como para que nosotros la copiáramos de la misma forma y la replicáramos en nuestros cuadernos, nos exigía traer materiales, como así nosotros deberíamos exigir a nuestros alumnos que lleguen con sus materiales a clases para que puedan construir. Como que esa parte de la disciplina de la geometría me marcó mucho” (técnica del dibujo).

Tiene una positiva valoración de las prácticas profesionales, señala que durante su proceso de formación inicial tuvo una asignatura que se dictó de manera transversal durante todo el programa de estudios y que configuró un eje de prácticas graduales, partiendo desde la observación hasta impartir de manera presencial una clase. Señala que, en relación a la primera carrera, siente que el cambio a Pedagogía en Educación Básica fue una buena decisión, dado que la Pedagogía en Ciencias Naturales no consideraba este eje de prácticas desde primer año, sino que desde cuarto año.

“Lo que pasa es que hay una asignatura que es guía de la toda la carrera, que es transversal, entonces va tomando distintos... nombres según el año de la Carrera que estés cursando. Ehh, y ehh...en general en primer año lo toma el jefe de Carrera para orientar a los alumnos a cómo van a ser las prácticas pedagógicas, porque tenemos prácticas desde el primer año. Entonces, el primer año es de observación y poca ejecución, llega al límite en que el profesor jefe del lugar de práctica eh...le dice, le indica

lo que tiene que hacer, o cuánto puede avanzar con los alumnos, puede llegar hasta que “usted imparta una clase”. (técnica del dibujo)

Entonces, esa asignatura es la guía, ahí nos van dando...ehh...en los primeros nos preparan para que realicemos una croquera, el primer año es para que intentemos a realizar planificaciones o actividades de clases, si queremos arriesgarnos a ejecutarlas, las ejecutábamos. Entonces eso era más conversado” (técnica del dibujo).

La imagen que María construyó sobre el ejercicio docente, fue cambiando mientras avanzaba en su proceso de formación inicial, en primer año lo significaba como un trabajo de difícil ejecución, al llegar a cuarto año de universidad, esa imagen había cambiado, para María el docente es un gestor de la corresponsabilidad de apoderados y estudiantes, respecto a la progresión académica, siendo relevante que sea capaz de resolver situaciones manteniendo la calma, ya que los problemas se resuelven de manera gradual, no inmediata. En paralelo, María había internalizado la imagen del aula ideal, donde el ejercicio docente consiste en dictar una clase donde prima la estructura, el orden y la disciplina, aspectos se ajustan a su forma de ser.

“Ehh (silencio)... Cuando partí pensé que era difícil, y cuando llegué a cuarto año y a esa última pre-práctica me di cuenta de que era más fácil de lo que pensaba y que todo tenía que ver con la relación entre el alumno y el profesor con el alumno. Entonces, se me fue facilitando la cosa cuando observé que mi profe guía no se complicaba las cosas, que era tan sencillo como que el alumno que quiere estar en clases, está en clase y el que no está en clases, no va, y el que quiere rendir evaluaciones, rinde, el que se quiere sacar una nota roja, se saca una nota roja, pero siempre hay que tener en cuenta cual es la intencionalidad de todo (técnica del dibujo).

Entonces, al final me quedé con esa visión de ella, como, ehh... como tranquila, tú tienes que hacer las cosas, hazlas bien y sólo se va a ir dando el camino en el que los alumnos van a ir tomando consideración de sus propias notas, al final sí les preocupa el promedio, sí les preocupa la relación sus papás, y en el camino del semestre me fui dando cuenta que todo es solucionable. Entonces, al principio creía que era complicado, las reuniones de apoderado, por ejemplo, o las entrevistas con los papás, las entrevistas con papá y alumno presente, pero todo eso era solucionable con la dinámica en que uno se vaya haciendo presente en las cosas que van pasando, y no ausente, que es como, que había visto en varias instituciones” (técnica del dibujo).

b) PRIMERAS EXPERIENCIAS, TRASLADO DE CIUDAD Y BÚSQUEDA DE ESTABILIDAD

María egresó el año 2017 y durante el primer semestre del año 2018, realizó reemplazos de corta duración en la ciudad de Concepción, por una, dos o tres semanas. El último reemplazo que recuerda y valora positivamente, lo realizó en un colegio en la ciudad de Concepción, que ella define como privado, católico, selectivo por nivel socioeconómico y donde la mayoría de alumnos ingresa en pre-básica, abriéndose pocos cupos en los niveles siguientes. La imagen que tiene

María del rol docente durante los reemplazos de corta duración, es de una cuidadora mientras vuelve la profesora titular, donde lo que se releva no son procesos de enseñanza-aprendizaje, sino el manejo conductual de los alumnos. No obstante, en este último colegio se sorprende del nivel de disciplina de los estudiantes del sexto básico, cuya jefatura asumió temporalmente, relatando que ella podía incluso llegar 5 minutos atrasada y los alumnos estaban sentados, conversando tranquilamente y con los cuadernos preparados para iniciar la clase. Frente a eso, se siente incómoda porque no es a lo que está acostumbrada, pero reconoce que le sorprende positivamente porque tiene que ver con su imagen de aula que funciona bien. Respecto a los apoderados, dice que se caracterizaban por ser presentes e involucrados, formando una red de apoyo para los estudiantes.

“Esa fue mi última experiencia que recuerdo y fue excelente, ¡sí!, porque encontré con un curso, un 6° básico, en que yo llegaba, ellos estaban todos sentados con sus cuadernos encima. Yo podía llegar 1, 2 o 5 minutos tarde y los alumnos estaban ahí. Nadie se movía, nadie decía nada, conversando normal, pero con el cuaderno encima y preparados para la clase. “Profesora trajimos todos los materiales”, “Ah, ya bien”, revisión de materiales. Sólo 2 o 3 faltaron con los materiales, excelente. Rara (sensación en el reemplazo de 6° básico), me sentía incómoda, porque no es la realidad a la que uno está acostumbrado, cuando es un reemplazo. Cuando uno llega a un reemplazo se encuentra con cualquier cosa” (técnica del dibujo).

En su dibujo (lado derecho), podemos ver como simboliza un aula donde ella se sentía cómoda como alumna universitaria, pero también refleja el ideal de aula para María, ordenada y estructurada, que se corresponde con su forma de ser y donde cree que las condiciones están dadas para construir aprendizajes. En el contexto educacional real, el manejo conductual es un ámbito que María reconoce que espera recibir apoyo, seguir aprendiendo e incorporarse a una institución escolar que cuente con mecanismos y reglamentos que sirvan de efectiva aplicación. Durante los reemplazos que realizó en Concepción, recibió apoyo de algunos pares, pero dada la duración de los mismos era difícil contar con otros mecanismos de apoyo.

“Sí... mmm, me advirtieron que podría tener problemas en la disciplina porque me vieron muy joven y...como así decirlo (titubea) tímida, soy tímida, pero si me encuentro con 30 alumnos que quieran hacer desorden, evidentemente tengo que poner los límites. Entonces, no voy a ser tan tranquila” (técnica del dibujo).

Dada la inestabilidad laboral, María decide viajar a Santiago para buscar un trabajo que, aunque sea un reemplazo, cumpla con su expectativa de duración de por lo menos de 3 meses. Además de la inestabilidad, estaba el miedo y la sensación de haber olvidado lo aprendido durante sus años de formación.

“Ahh (en voz muy alta), en realidad, es que no encontraba un trabajo fijo y necesitaba, me había puesto la meta de encontrar un trabajo, de aquí a fin de año, a como diera lugar yo me tenía que mover de Concepción, porque en el fondo no hay trabajo allá, no hay trabajo por así decirlo fijo, que digan: “Ya, se queda 3 meses”, 3 meses me conformo. Pero había encontrado un trabajo, un remplazo de 1 mes, un remplazo de 2 semanas, un remplazo de 3 semanas, entonces, no me convenía estar ahí perdiendo tiempo (suena una campana), y yo sabía que acá había trabajo, que acá podía encontrar rápido, entonces... además que estaba perdiendo tiempo y experiencia, o sea, de acá a 6 meses sentía que se me había olvidado todo lo que había aprendido (se emociona), y definitivamente no fue así ... Pero no sé, me sentía como ahogada, como que no estaba ejerciendo realmente, y no estaba ejerciendo, porque cuidar alumnos es lo que uno hace en un reemplazo...” (técnica del dibujo).

c) INGRESO AL COLEGIO ACTUAL

María envió sus antecedentes a la dirección que aparecía en un aviso que publicó el colegio. Al poco tiempo, fue llamada a entrevista con la sostenedora, quién ese mismo día le indicó que quedaba contratada en el actual colegio donde se desempeña. Entonces, decide venirse a vivir a Santiago donde reside su pareja.

“...Y me llamaron el lunes, yo estaba en Conce el lunes y dije: “demás viajo po, no pierdo nada, aprovecho de pasar a ver a mi pareja”. Y di la entrevista a las 3 de la tarde y la señora M (sostenedora) me recibió y me dijo: “Ya quédate” ” (técnica del dibujo).

En el mes de octubre, María parte en el actual colegio, por tanto, cuando participó de este estudio contaba sólo con 2 meses trabajando en esta institución escolar, y con 10 meses de experiencia en el ejercicio de la profesión. Ella asume la jefatura de un sexto año básico, más las clases de matemáticas de otros cursos y las horas de planificación establecidas de acuerdo a ley, hasta completar las 44 horas semanales por las que fue contratada. Reemplaza a un profesor que fue desvinculado por una acusación de abuso, tema que no se profundizó durante la entrevista. Desde lo académico, este profesor, no implementó el curriculum en base al cumplimiento de una planificación, por tanto, a María debe cerrar el primer semestre y continuar con los objetivos de aprendizaje para el segundo semestre. Esto la lleva a percibir que la implementación del curriculum en este colegio es desordenada e ironiza calificándola como extremadamente flexible. Frente a esto, acuerda con la jefa de UTP abordar ciertos indicadores específicos, dado el tiempo que cuenta para cerrar el año escolar.

“En esta etapa final (mediados de noviembre), particularmente para mí, porque me tocó, me toca llenar el libro con 6 notas que no existen en el segundo semestre, y que todavía

estoy implementando el primer semestre (se angustia). En esas condiciones recibí yo el curso, por lo tanto, me toca realizar actividades de clases que sean calificadas, ya sea sumativa, ya sea una evaluación formal, ya sea una evaluación global. Por eso yo todo lo califico, porque todo es procedimiento, lo que usted hizo, se cuantifica con una nota Es que sí, es bastante flexible, en realidad, para mi estar pasando materia del primer semestre, me parece casi impactanteeee (hace énfasis), entonces...yo diría que...es súper flexible en la aplicación (en tono irónico) ... Lo único que sé es que el profesor tuvo un problema y no pudo implementar bien sus unidades, se atrasó mucho.

Sí, estoy trabajando con indicadores específicos. En realidad, es que se considera, se pretende que el alumno ehh, conozca en 7° básico, se logra en 6° básico, y así mismo. Entonces, se están abordando los indicadores específicos en el tiempo adecuado, para mi asignatura...por cuestión de tiempo, se intenta abordar la menor cantidad de indicadores, es acotado, no puedo abordarlos todos, tengo que ver qué es lo que el alumno tiene que saber en 7° básico, y eso es lo que logro en 6° básico, tiene que llegar sabiendo ecuaciones, tiene que llegar sabiendo sumar, restar, multiplicar y dividir, tiene que llegar sabiendo sumando y restar fracciones, multiplicar y dividir fracciones. Perfecto..." (técnica del dibujo).

Para ella es inevitable cuestionar el retraso en la implementación del curriculum y el impacto que tiene en el aprendizaje real de los estudiantes. María experimenta ansiedad frente a lo que percibe como la tarea primaria que le han encomendado, una tarea que opera como una amenaza para sí misma, reconociendo que sería un fracaso importante no poder cumplirla. Para hacer frente a esta ansiedad, conceptualiza la tarea como un desafío, donde invierte gran cantidad de energía física y psicológica, más aún, en un contexto donde se encuentra con estudiantes inmigrantes. Como mecanismo de defensa, ha racionalizado la tarea en pasos específicos para lograr que todos los estudiantes terminen el año escolar, y en ocasiones, aplica la negación de la importancia de la tarea para controlar su ansiedad (Menzies, 1960).

d) INSTITUCIÓN ESCOLAR, DIRECCIÓN Y SOSTENEDORA: CUESTIONAMIENTOS

Con la dirección del colegio, señala que su relación es formal, ella se define respetuosa de la jerarquía dada por la estructura, pero no se siente en confianza para plantear propuestas que mejoren la situación. A pesar del poco tiempo que lleva, ha construido una imagen de organización en la mente (Sievers & Beumer, 2006) como un sistema monótono con una dinámica difícil de romper, donde hay profesores jóvenes que proponen cambios, pero no se les considera. Para ella el funcionamiento del colegio es cuestionable, funcionan de una forma tradicional, sin mejorar su quehacer.

"No es cercana (refiriéndose la relación con la dirección), yo diría formal, no he tenido mucho contacto, pero entiendo que, que hay una estructura y que uno debe respetar esa

estructura. Sin embargo, no me siento en confianza para hablar los temas que yo encuentro importantes. Con todo, no, con la pedagogía no. No, más que nada con la administración, la gestión... Si, son ese tipo de cuestionamientos.

Todo es cuestionable para mí, o sea, en realidad es como: "¿Por qué no hacen esto?, Haciendo esto otro funcionaría mejor", es como que siguen funcionando de la forma tradicional sin cuestionarse las cosas, de una forma más espontánea y menos formal.

Son hartos profesores, hay 2 profesores que, el tema es que parece que necesitan un cambio, que proponen cambios, pero no se considera así, son profesores jóvenes que tienen otras ideas, en el fondo cual es, cual es el punto de conflicto, pero no sé, en el fondo nadie se digna, nadie quiere hacer la voz, porque ya hay una forma en que se realizan las cosas. No se puede romper la dinámica" (entrevista semiestructurada).

El apoyo que ha recibido María, es principalmente de sus pares, en término de darle consejos o advertencias sobre algún alumno disruptivo en clases que esta con alguna sanción puesta por otro profesor. Ella valora este apoyo, pero no le parece suficiente. Dado el tiempo que lleva en el colegio y el trabajo que está desempeñando, no ha tenido mucho tiempo para trabajar con sus pares. En los consejos de profesores que ha participado, quedó con la impresión que no hay buena relación en el colegio y es por ello que realizaron un taller para mejorar las relaciones.

"Como soy nueva, todos me intentan ayudar en algo, entonces siempre están preocupados, de que mmm, por ejemplo, me dicen, cuando estamos haciendo cambios de sala: "deje a ésta tal, porque estaba conversando con no sé quién, y hoy día anda como disperso, a que, si mejor déjalo acá", como recomendaciones de ese tipo... Yo creo que buena (haciendo referencia a la relación con pares), en realidad soy joven, no me hago mucho conflicto... con las cosas que suceden, a pesar de estar involucrada en todos los procesos, pero importándome que mi trabajo esté funcionando, todo lo demás, prefiero que funcione bien y no que funcione mal, tener una buena relación, y creo que ellos también tienen una buena percepción mía, entonces, no creo que tener una mala relación con ellos.

Bueno, he presenciado 2...3 consejos de profesores y de 3 ha habido charlas respecto, primero de la relación entre pares, creo que fue el primero ...no recuerdo bien, creo que esa charla era cómo yo veía al otro o algo así, la empatía, yo creo que fue planeado por dirección. Para mejorar las relaciones... es que aquí no se llevan muy bien..." (entrevista semiestructurada).

e) LA IMAGEN DE SUS ESTUDIANTES Y CONFLICTOS

Respecto a los alumnos, ella tiene la imagen de que son inquietos, desordenados y desafiantes, si vemos su dibujo (lado derecho), María simboliza el aula de un séptimo básico, donde el manejo del comportamiento y la disciplina le quita hartos tiempo, y existe un alumno chino, que para ella ha resultado un desafío. Reconoce que hay alumnos activos, que la cuestionan y le hacen preguntas. Contradictoriamente con su apego a la disciplina y el orden, expresa

espontáneamente que siente alegría al observar alumnos que tienen una personalidad fuerte y, hacen lo que sea necesario para conseguir lo que quieren, reflexionando que es la única forma que alcancen sus metas.

“(Señalando al dibujo – estudiante chino) Él mira, está todo el rato haciendo eso (silencio). Pero él mira hacia delante, escucha y cuando ve que yo escribo números en la pizarra, pone atención. Si escribo mucha letra, él intenta hacer algo en su cuaderno ahí.

Él siempre se sienta cerca de mí (señala dibujo-otro estudiante), se sienta adelante, pero siempre se pasea por acá, siempre, para uno donde vaya, uno lo sigue, porque también preguntón y grita fuerte: “¡Oiga profesora, respóndame!”, y siempre hay uno de acá peleando con otro... (señala el dibujo).

No, él es...él (señala otro estudiante en el dibujo) sabe mucho, él conoce mucho pero también él quiere mucha atención, quiere saber siempre si está bien, quiere confirmar que está seguro de lo que está haciendo, incluso está pendiente de lo que uno se equivoca. Entonces, está siempre opinando, siempre está hablando de todo (titubea). Todo lo que piensa, lo dice: “Oiga, se equivocó acá”, “No, no me equivoqué, le explico, esto es así”, “ya, pero cómo, no entiendo”, “ya, le explico”, “pero explíquesele a todos”, “Oye, pero yo soy la profesora, usted es el alumno, no puedo dar ejemplos si van a estar malos”, “pucha”. Quiere ponerse adelante a hacer clase.

Bueno, el que está con la 3 DS (señala otro estudiante en el dibujo) y no hace nada. No hacen nada, y están ahí como zombi, con ojeras, la posición está así, (señala nuevamente el dibujo) rara... Se la quitó, primero si no me ponen atención, a la primera, a la segunda, “disculpe le estoy hablando”.

No, sí, pero preguntan, preguntan mucho, son muy insistentes, quieren aprender mucho, siempre están ahí, esperando, esperando, esperando...” (técnica del dibujo).

De igual manera, siente que falta apoyo del colegio respecto a mecanismos disciplinarios que podrían alivianar el trabajo de un docente. Esta es la primera contradicción que vivencia María, respecto a la necesidad de disciplinar y no contar con el suficiente apoyo del colegio, dice que a veces prefiere no enviarlos a inspectoría porque no se toman medidas ni se generan cambios comportamentales después de enviarlos allá, es más bien una pérdida de tiempo. María reconoce que el manejo de grupo es algo que está en desarrollo y la falta de acciones claras, que muchas veces no se apegan a los reglamentos o protocolos, la terminan insegurizando y generan en ella una ansiedad, frente a la posibilidad de no tener el tiempo para cerrar el año académico de acuerdo a lo planificado. Además, le parece que lo más relevante debería ser cumplir con los indicadores de aprendizaje y las notas que faltan, que de por sí es una tarea difícil.

“Hay cosas, por ejemplo, de alumnos que no cumplen con el reglamento escolar, en faltas graves y gravísimas, por ejemplo, si hay un conflicto en la sala de clases, hay 2 alumnos golpeándose, eso ya es una falta grave, entonces qué pasa: yo sigo el protocolo, llamo al inspector, pero no se soluciona, no se suspende a nadie, ¿De qué sirve si no suspendan a nadie? Es una falta grave, me gustaría que se solucionara, pero nadie los soluciona, entonces yo, no sé, como reaccionar a ese tipo de soluciones, me ponen como insegura de cómo voy a abordar en el futuro un tipo de problemáticas.

Protocolos para definir, no, pero en la práctica no ayudan, porque si bien cada uno tiene su función, los problemas siempre se repiten, siempre se solucionan de la misma forma, o sea, a veces se suspende, a veces no se suspende, a veces hay que llamar al apoderado..." (técnica del dibujo).

Respecto a los estudiantes extranjeros, dado el poco tiempo que lleva, ella percibe dificultades en los alumnos que no hablan español, dice que le frustra no poder comunicarse bidireccionalmente con ellos, que utiliza el traductor de Google o, simplemente, en el caso de un alumno chino, le pide a su compañero que se comuniquen en inglés con él. El uso de la herramienta de Google, no ha estado exenta de confusiones generadas por que el traductor no traduce la misma idea de un problema matemático escrito en español. Rescata que, en la asignatura de matemáticas, los extranjeros que no hablan español si logran entender los códigos matemáticos, por tanto, recurre a dibujarle los signos.

"Si, con el Collio gritándome, con el chinito, pero hay uno que le ayuda al chinito (señala el dibujo), y que le traduce todo, le habla en inglés y entiende, incluso cuando yo tengo que decir: "sumar, multiplicar, restar, dividir", de repente yo intento hablar en inglés y no funcionaba, funciona que yo le coloque el signo, y el coloco el signo y funciona, o sea, nada mejor que dibujarle las cosas.

Yo le dije al compañero que se sentó al lado del Liao: "¿Qué traductor usa?", imaginando un traductor, una máquina traductora, porque en mis tiempos existían del inglés al español al inglés ¿cierto? Ya, yo me imaginaba uno de esos y no, de repente él me dice: "el de Google" me dice, y yo: "no tengo internet" le dije yo, "ah, pero el Collio tiene", "Ah ya", dije yo, ya "pásame". Yo, que tenía la prueba en el celular, entonces yo le pase el problema al celular y le pregunte si de todos los idiomas era ese chino o el otro chino, el chino tradicional era de él: "No- me dijo- ese está bien", el problema era que una palabra que estaba ahí, al parecer yo había escrito mal el problema" (técnica del dibujo).

En el caso de los estudiantes chinos, valora que traen una buena base y nivel en matemáticas. Respecto a los otros extranjeros, dice que ha identificado diferentes métodos para desarrollar ejercicios matemáticos provenientes de las formas de enseñar de sus países de origen. Asimismo, relata que no sabe si es por la presión en el avance curricular, dada la situación en que tomó el curso, pero le cuesta que los estudiantes comprendan la formalidad del sistema de evaluación chileno, cuestionándole porque evalúa con nota una guía o trabajos grupales, por ejemplo.

"Yo, por ejemplo, estoy en la etapa final de poner las calificaciones pendientes. Resulta que no entienden que estoy en esa etapa, y en que ellos tienen que necesariamente rendir sus calificaciones. Y he hablado con ellos, pero no suelen comprender la gravedad de la situación. Es como que se toman las cosas muy livianas. Los demás me dicen: "Profesora, profesora, ¿puedo traerlo el lunes?", "si, tráigamelo el lunes", pero ellos no, me dicen: "¿eso es una nota?", "si, esto de aquí tan pequeñito, es una nota".

Que su sistema es más diferente, creo que es más formal. Lo que es las evaluaciones, no son, las evaluaciones...por ejemplo, acá yo, necesito evaluar una guía, colocarle una nota a la guía, porque en el fondo todo lo cuantifico, y en esta etapa final, particularmente para mí, porque me tocó, me toca llenar el libro con 6 notas que no existen en el segundo semestre, y que todavía estoy implementando el primer semestre” (entrevista semiestructurada).

Respecto a las relaciones con los estudiantes extranjeros, María señala que, en el caso de los alumnos chinos, mantienen la distancia en el establecimiento de las relaciones con ella como docente, aspecto que ella asocia a su cultura, a diferencia de los estudiantes extranjeros de otras nacionalidades.

“Nooo, si me entiende, estoy segura que me entiende ¡No, me frustra, porque yo sé que me entiende el español!, pero él no puede expresarlo. Entonces, de repente en su cultura, no expresa mucho sentimiento, con suerte él me mira a veces. Un día, me senté en el lugar del compañero, me acerqué un poco, y él se alejó, yo quedé: “nunca más me siento ahí”, sin embargo, siempre le llamo la atención (chispea los dedos), le digo: “Liao atención acá”. Entonces cuando hago algo que tiene que ver con números en la pizarra, ahí él me pone atención (se escuchan gritos de niños), entonces yo le digo: “Liao” y “sí” me hace. Y él se pone, hace bien la ecuación para esos niveles, él está más avanzado” (entrevista semiestructurada).

Respecto a la convivencia escolar en el caso de extranjeros, relata que identifica diferencias por género. En el caso de las niñas, ha observado integración e intercambio de experiencias y vivencias culturales. En cambio, en los niños, ha observado discriminación particularmente hacia los estudiantes haitianos.

“Si, como que incorporan mucho en su cultura, o su forma de vivir a la sala de clases (refiriéndose a las niñas). Como la forma en que ellas realizan todo, lo comparten mucho. Incluso en la forma en que comen, en las cosas que comen, cómo lo hacen, o de repente le preguntan: “Oye, y en Venezuela como lo hacen, para, no sé preparar comida”, “Ah, lo hacen así, así y así”. De ese tipo de conversaciones, pero los niños son como diferentes, son discriminadores, son peleadores.

Los haitianos, uno, no estoy segura, los dos son haitianos, pero uno es muy rápido, lo que le explico lo entiende rápido (chispea los dedos), a pesar de no haberlo sabido, lo entiende, y el otro, definitivamente no participa de la clase, se pone a gritar, se pone a pelear, se defiende, ese es el problema con él, se defiende mucho de lo que le digan, lo molestan mucho...lo discriminan. Si, pelean mucho con los extranjeros. Les dicen que ellos van a trabajar en bombas de bencina...

Si, “oye pa’ que aprendí’ si vas a trabajar en una bomba de bencina”. Entonces se ve mucha discriminación, en las niñas hay compañerismo. Hay más empatía. Y...pero entre los niños no, entre los niños pequeños de 6° básico” (entrevista semiestructurada).

María, por el tiempo que lleva, desconoce si hay mecanismos para manejar estos problemas de convivencia escolar. Eso sí, se da cuenta que el colegio no tiene ningún tipo de integración

curricular, por ejemplo, en la asignatura de historia, donde los estudiantes extranjeros que no hablan español presentan bajas calificaciones y el colegio no toma ninguna acción, ni desde lo curricular ni lo evaluativo.

“No hay ningún tipo de integración en el currículum, y es malo porque me decía, Collío me decía: “Profe, ¿Y por qué le enseñan historia al Liao? Si no sabe ni leer, yo no sé para qué le hacen prueba al Liao, si puro que le ponen malas notas”, “Collío, pero el Liao sabe sumar y restar” y le digo: “Y resuelve mejor que usted las ecuaciones”, “Ahh, que es pesá’, pero si es verdad, le ponen mala nota en historia porque no sabe leer, ¿y quién va a saber de historia de Chile?”, y yo: “Mmm, tiene razón”, pero por esa aparte, no hay... Particularmente, si el profesor ocupa algún otro método de enseñanza para apoyar la diversidad...no sé” (entrevista semiestructurada).

La ansiedad frente a la tarea de cerrar el año de acuerdo a lo planificado, hace que María invierta mucha energía en hacer evaluaciones y trabajar en aula los objetivos de aprendizaje. Al describir los problemas con los estudiantes extranjeros, especialmente los que no hablan español, lo hace de forma descriptiva, detallada y racional, como anestesiada frente a la complejidad de la dinámica que enfrenta. Para poder cumplir con la tarea, en el poco tiempo que lleva, ha identificado las diferencias en trayectorias curriculares y métodos de aprendizaje. La ansiedad vuelve, cuando contando con el diagnóstico no cuenta con las capacidades ni apoyos para hacerles frente.

f) LOS APODERADOS, AUSENCIA DE PROTOCOLOS

Respecto a la relación con los padres, ella señala que no ha tenido mucha relación, dado el tiempo que lleva trabajando en el colegio. No obstante, por algunos episodios que le ha tocado enfrentar considera que asisten cuando se les llama, pero no se involucran en la educación de sus hijos, y el colegio no cuenta con protocolos para abordar problemas de disciplina en conjunto con los padres, lo que aumenta las ansiedades en María. Para ella, la relación con los padres, también se fomenta a través del buen diálogo con los niños, donde asuman compromisos y no sea necesario llamarlos, pero en el caso de sus alumnos están etapa de transición para llegar a este estado. Es importante señalar que María, dado el poco tiempo que lleva en el colegio, no ha tenido contacto directo con apoderados de estudiantes inmigrantes en su actual colegio.

g) RECIENTE INGRESO AL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN Y ROL

La docente lleva poco tiempo en la organización, por lo que recién está iniciando la búsqueda de su rol (Acuña & Sanfuentes, 2006). En función de la tarea que está desarrollando, se percibe como una mediadora en el contexto del trabajo con estudiantes inmigrantes, lo que involucra desde la gestión de la convivencia escolar hasta en los métodos de enseñanza de diferentes países. Finalmente, señala que el rol que espera la dirección es que sea una buena profesora jefe, amable, respetuosa y dispuesta a realizar el trabajo que se le encomiende.

“Yo creo que mediador, entre una forma y otra, porque tenemos un método diferente, entonces a la vez tengo que intentar hacer que se entiendan, intentar hacer que se lleven bien, intentar hacer que comprendan la forma en la que yo le muestro las actividades y como, qué tan similar es a la forma en que ellos la realizan, particularmente en matemática” (técnica del dibujo).

2.4. CASO DE JUANA

Juana estudió Pedagogía en Educación Física, en una universidad privada. Actualmente tiene 33 años, cuenta con 3 años de ejercicio como docente y trabaja 44 horas semanales con contrato a plazo fijo.

A continuación, se presenta el dibujo elaborado por Juana, en el lado izquierdo ella simboliza su experiencia como estudiante durante la formación inicial, específicamente una clase de práctica deportiva, y en el lado derecho, representa su experiencia como docente en la institución escolar donde actualmente se desempeña.



a) FORMACIÓN INICIAL, MOTIVACIÓN POR EL DEPORTE Y LA PRIMERA IMAGEN DEL EJERCICIO DOCENTE

Decide estudiar Pedagogía en Educación Física motivada por su experiencia escolar, donde una profesora marcó su interés por el ejercicio físico, a tal nivel, que buscaba destacar en su clase. Así también, desde niña disfrutó del deporte al interior del espacio familiar. Sin embargo, su hermano, que es profesor de educación física, no estaba de acuerdo con su decisión, argumentando que es una profesión con baja remuneración y alto estrés asociado al trabajo con niños. De todas maneras, contando con el apoyo de sus padres, Juana estudia la carrera.

“Entonces en realidad como que ehh... yo creo que la profesora que tuve en el colegio me marcó mucho, ehh... la profesora de educación física, como que siempre bueno, no solamente en la básica como que en todos los cursos que estuve, siempre pa' mí la asignatura más importante era educación física, o sea, yo me acuerdo que a mí me daba lo mismo, por ejemplo, tener un dos en matemáticas, pa' mí no era tema, pero yo tenía que tener puros sietes en educación física. Y tenía que ser la más rápida del curso, tenía que ser la mejor, en educación física las otras cosas no era que no me gustaban... o sea que no me gustaran o que me costaran más a lo mejor no me importaban” (técnica del dibujo).

Como estudiante, se define como una persona más bien tímida que no busca sobresalir, sino más bien formar parte de un grupo de compañeros de estudio, donde lo relevante son las relaciones humanas. Lo último se reflexionó, luego de explorar el dibujo (lado izquierdo), donde en un inicio se había identificado con la figura celeste del centro, pero luego la cambió, indicando

que para ella la posición donde se sentía más cómoda era en la figura rosada de la orilla izquierda. Profundiza diciendo que le complicaba hablar o exponer frente a profesores o pares de la universidad, pero se sentía mucho más cómoda realizando actividades grupales. Hasta la actualidad tiene dificultades para enfrentar este tipo de situaciones con pares o autoridades, no así, con estudiantes y apoderados.

“Ehh... yo estoy al centro, en realidad como que estoy un poco complicada porque quería... no en realidad quería dibujarme al centro, pero como que me siento más identificada con este mono (señala dibujo) no sé, no sé, es raro. Yo veo mi dibujo, yo siempre me quise como dibujar acá, pero... sí ahora como que lo miro y yo me siento más identificada con este otro mono, es un poco extraño... Ehh... yo creo que sí, sí yo soy más de bajo perfil. Como que era mi dibujo, así como que yo me quise dibujar al centro” (técnica del dibujo).

Respecto a las prácticas profesionales, su visión es que se alejaban del contexto escolar real, presentando una visión crítica sobre todo sobre contexto de las prácticas de observación, donde primaba el compañerismo para que todos fueran bien evaluados.

“Porque al final uno en la universidad cuando hacia los ramos prácticos tú haces de alumno, por ejemplo, cuando a ti te toca hacer una clase tú mismo eres el alumno po. Y es sencillo porque tú querí colaborar pa' que a tu compañero le vaya bien entonces tú te portai bien, hací todo lo que él dice, tú contestai, tú participas. Pero el colegio es totalmente distinto, hay niños que sí po, hay niños que se encantan contigo, niños que les interesa, como hay otros que no les gusta la educación física como hay otros que vienen al colegio porque los mandan y hay otros de que quieren jugar u otras cosas” (técnica del dibujo).

La imagen que Juana tenía del ejercicio docente, antes de finalizar su proceso de formación inicial era de un transformador de la realidad de estudiantes en oportunidades. La imagen del docente transformador acompañó a Juana durante el inicio de su ejercicio profesional, incentivando a los niños de un colegio de alta vulnerabilidad a visibilizar oportunidades y caminos de desarrollo, transmitiendo un mensaje de superación.

“Eh... es que uno sale, así como... es uno como tan idealista cuando sale como que es tan distinto a cuando uno está en la realidad, pero... o sea en realidad yo creo que uno sale como lleno de sueños no más po, como que vas a cambiar la vida de algún niño” (técnica del dibujo).

b) PRIMERA EXPERIENCIA EN EL EJERCICIO DOCENTE: DESILUSIÓN DEL SISTEMA ESCOLAR

Juana egresó el año 2012, no obstante, no fue fácil para ella encontrar trabajo como docente, se desempeñó como ejecutiva de call center y luego, como profesora de zumba. A mediados del año 2013, encuentra trabajo como docente en una escuela municipal de Talagante, a pesar que sólo le ofrecen 8 horas de clases semanales, más 4 horas repartidas en los recreos para realizar baile entretenido como intervención para hacer frente a las conductas agresivas de los alumnos, Juana decide aceptar, significándolo como una oportunidad laboral que le permite ingresar al sistema escolar.

En este primer colegio, Juana relata que su actitud inicial era de profesora que ejerce su autoridad asociada al cargo y con objetivos claros asociados a su planificación, lo que no le funcionó, ya que el colegio era de alta vulnerabilidad, y tuvo que recurrir a un cambio de actitud, adoptó una forma de hablar distinta, más coloquial e incluso en la jerga “chora” que manejaban los alumnos. Desde la evaluación que ella realiza, esto le permitió obtener el respeto de sus alumnos y de ahí comenzó a centrarse en objetivos de aprendizaje. Recuerda este periodo con mucha frustración, sobre todo cuando quería lograr la validación y respeto, pero después con mucha alegría por haberlo logrado.

“¡Uy, viví de todas las emociones! Yo igual era súper feliz porque me costó mucho encontrar trabajo, yo no es que me haya costado tanto, pero yo pensé que iba a ser más sencillo, así como casi iba a egresar e iba a encontrar trabajo. Ehh... pero, así como que viví todas las emociones en ese colegio, todas las emociones, así como que, de mucha felicidad por el afecto de los niños, como también mucha tristeza cuando note toman en cuenta. Tu querí hacer tu clase y... frustración po, porque no les interesa” (técnica del dibujo).

Al respecto, tuvo que modificar su imagen del ejercicio docente que construyó durante la universidad. El contexto escolar en que se insertó, la llevo a comprender que la vulnerabilidad y los riesgos a los que estaban expuestos sus estudiantes, le demandaban empatizar con sus necesidades y entender que no necesariamente su compleja realidad, podía ser cambiada a través de un discurso transformador.

“O sea, yo por ejemplo en el primer colegio que trabajé, igual no trabajé mucho tiempo, pero yo igual les decía a ellos chiquillos si ustedes por ejemplo disfrutan y aprovechan y se especializan en algún deporte más adelante, porque era una escuela vulnerable. Entonces yo les decía, ustedes pueden optar a la Universidad y optar a becas, o sea es un poco, solo tienen que esforzarse y principalmente les tiene que gustar. Ahora como

que ya entendí que no... o sea, es gente con otra realidad po, ¿Cachai? yo estaba viendo que al final traficando... es complicado el tema” (técnica del dibujo).

En este colegio, tuvo apoyo del jefe de la unidad técnica pedagógica, pero esta persona estuvo poco tiempo y después se fue. Donde más evidenció que necesito apoyo y no lo tuvo fue en el manejo de la disciplina, indicando que hasta hoy es un tema complejo de manejar.

Juana trabajó un año y medio en el colegio municipal de Talagante, luego quedó desempleada porque éste cerró, tras la llegada de un colegio Bicentenario. En un inicio, la idea era que el colegio nuevo absorbiera a los alumnos, a pesar, que el Bicentenario era sólo de enseñanza media. En el camino, los alumnos trasladados al nuevo colegio, no calzaban con el perfil, a juicio de Juana, dada la vulnerabilidad social, no contaban con los hábitos y el apoyo de los padres, aspectos imprescindibles para cumplir los objetivos académicos de un colegio Bicentenario. Así también, otros niños fueron quedando excluidos, como los que estaban en Programas de Integración Escolar (PIE), y no calzaban con el perfil de alumno de este nuevo colegio. En el caso de los docentes a contrata, se les solicitó que postularan a un proceso de selección, con el objetivo que ingresaran a trabajar al liceo Bicentenario o pudieran ser reubicados en colegios de la municipalidad, pero ninguna de las cosas ocurrió.

Al respecto, Juana se sintió altamente desilusionada del sistema escolar, en particular, por la decisión de cerrar el colegio sin tener en consideración que su foco eran estudiantes vulnerables y, en algunos casos, estudiantes en situación de discapacidad, y, por otra parte, por la expectativa no cumplida de reubicar a los profesores a contrata en colegios de la comuna de Talagante. Para ella, el proceso careció de transparencia y generó expectativas que no se cumplieron tanto para apoderados, alumnos y profesores. Dado lo anterior, Juana decide dedicarse al trabajo con adultos en municipalidades y decide ser madre.

“Sin trabajo... pero quedé... así como traumada, salí tan desilusionada que no quería volver al sistema escolar, no quería, no quería, odiaba al alcalde, así como que odiaba a todo el mundo. Y seguí con mis clases de zumba porque yo trabajaba en la municipalidad de Maipú, solamente quería estar con gente adulta y así seguí po... eso no sé en qué año fue... 2015 fines del 2015, el 2016 claro, seguí con los talleres y yo también decidí tener hijos, como que decidí empezar a... por un tema de edad también, eh... ya me sentía preparada para tener a mi bebé, quedé embarazada y el 2016 seguí haciendo como mis clases de zumba todo, trabajaba embarazo y ya después me fui con el prenatal Y el 201... eso fue... nació el 2016, el 2017 me dediqué a su crianza” (técnica del dibujo).

c) INICIO EN EL COLEGIO

En el año 2018, decide buscar trabajo estable en el sistema educativo, motivada por necesidades económicas. Primero dice que la llamaron de un colegio, donde se sintió discriminada cuando mencionó que era madre de un niño de 1 año. Luego, la llamaron del actual colegio donde trabaja, citándola a una entrevista con la sostenedora, quién en una breve conversación la dejó contratada.

Al inicio, Juana tuvo un conflicto con el colegio, dada la forma en que se dio su contratación y la necesidad que tenía de trabajar, no dijo en la conversación con la sostenedora que tenía un hijo. Luego, cuando ya ingresó a trabajar, desde contabilidad le hacen llenar unos papeles donde registra que es madre de un niño de 1 año, en función de esto le solicitaron que conversará con el director. Juana necesitaba el trabajo, por lo que decide renunciar a los beneficios asociados a la protección a la maternidad, con la finalidad no perder esta oportunidad laboral.

“Se escandalizaron cuando supieron que tenía un hijo de un año po, de contabilidad me dijeron: “usted tiene que hablar esto con el director porque nadie sabía esto y usted no lo dijo”, “es que no me preguntaron po”- les dije, “si la entrevista fue tan extraña”. Y ahí fui hablar con el director, y bueno... ahí le dije que yo necesitaba la pega y que, si el problema era... si era un problema para él el tema de la sala cuna, el tema del fuero, todo eso, entonces yo no lo tomaba. Si al final, yo lo que quería era que me dieran la oportunidad de trabajar: “Ya”- me dijo, “bueno, si usted me dice esto y tiene quién le cuide al hijo, sigamos todo tal cual”.

Claro po, o sea, es que igual te pasan la hoja te hacen firmarla, pero pa' mi era un compromiso, o sea, si yo conversé con él (haciendo referencia al director), le dije que no iba a tomar ese beneficio, no lo tomé po, y es un tema.... la palabra vale también po” (entrevista semiestructurada).

d) LA INSTITUCIÓN ESCOLAR, LA DIRECCIÓN Y LA SOSTENEDORA: CONFLICTOS

La idea de organización en la mente (Sievers & Beumer, 2006), que ha construido Juana es de un sistema que genera estrés, que en ocasiones parece una máquina generadora de conflictos que permea a la totalidad de la organización. Para ella, la dinámica entre la sostenedora y el director genera consecuencias negativas para el colegio, los estudiantes y especialmente para los docentes.

Respecto a la relación con la dirección del colegio, relata que es la sostenedora quien ejerce ese rol. Presenta una mirada crítica respecto al actual director, enfatizando en que no actúa como

tal, siendo negligente en muchas ocasiones frente a situaciones graves. En el caso de decisiones disciplinarias, actúa la sostenedora y el director no lo hace, ni interviene cuando se aplica inadecuadamente una sanción, por ejemplo.

“Si po, si por eso los niños tampoco tienen identidad, de repente hacían actividades. Una vez, estaban en un acto, era como de la Solidaridad y un niño tenía pelo largo y lo suspendió y los mandó a todos a la sala. El niño era como el batero, porque había como una banda, una banda de los niños del colegio, iban a cantar, iban a tocar, y en pleno acto lo suspendió, no le pareció que el niño tuviera, no me acuerdo si el pelo largo, o un piercing, no sé, pelo largo y los mandó... a la sala.
[Haciendo referencia a la suspensión del alumno el día de la solidaridad] No nada, la señora M lo dice, el director nunca le iba a discutir. No, porque él no... no lo hace” (entrevista semiestructurada).

La sostenedora tiene prácticas que son reprochables, a juicio de Juana, en primer lugar, responsabiliza a los profesores de funciones que no le corresponden. En este sentido, menciona que para la sostenedora la asistencia escolar es algo que le importa, revisa y manda a llamar directamente a los profesores cuando ésta es baja.

“Nada po, te llamaba, así como: “¿Oiga qué pasa aquí, que faltan 8 niños?”, por ejemplo: “Tiene que llamar por teléfono, tiene que saber qué es lo pasa”, “¿Por qué tengo 8 niños, por qué tanta ausencia”? Me llamó una sola vez sí, solo una vez me llamó para llamarme la atención.
.... Yo le dije: “pero es que sabe señora M, justamente me comuniqué con un niño que ha faltado varios días, y él está con peste cristal”, parece que era. Entonces, claro, como que al final la saqué de... porque al principio... siempre te llamaba bien estricta, y ella me dice: “si, pero no vaya a decirle al resto que tiene peste cristal, porque si no todos van a empezar a faltar, diciendo que tienen peste po” (entrevista semiestructurada).

Respecto a la baja matrícula en algunos cursos, en el mes de diciembre la sostenedora comenzó a llamar a los profesores para que se contactarían con los apoderados con la finalidad de lograr que los estudiantes se matricularan, para Juana esto fue una situación compleja y cree que no es parte de sus funciones, no obstante, responde diciendo que los contactará. La sostenedora les hace saber, que de esto depende si les puede dar trabajo el año que sigue, lo que es sentido por Juana como un acto que condiciona.

“Y sí, creo que lo que no me corresponde, porque me llamó ya en diciembre, enero, porque ponte tú si mi curso eran 36, había 26 matrículas para 6°, y eso sí que creo que no me corresponde. Y que hiciera la fidelización... (concepto acuñado por Juana).
Si po, llamó a todos los profes de 5ª para ver el tema de las matrículas, porque estaban bajas las matrículas. Pero nosotros le decíamos: “Pero si hay niños que desean irse del colegio, ¿qué vamos a hacer nosotros?”, (refiriéndose a la respuesta de la sostenedora)
“No, si es pega de ustedes tener que mantener a los estudiantes, sino ¿cómo les voy a dar pega yo a ustedes si no llegan al curso, si no hay niños?”.

O sea yo le dije a ella: “Bueno, usted quiere que...”, de hecho le vi una hoja, y le dije: “bueno, si yo tengo el tiempo después, puedo llamar y preguntar, decirles que vengan a matricular a los niños”, pero al final tampoco lo hice, le mande un WhatsApp a la secretaria del curso y le dije: “sabe que, falta que se matriculen unos niños, para que avise para que vengan”, pero pedí una nómina de los niños que faltaban y al final no me la entregaron” (entrevista semiestructurada).

Finalmente, relata una situación algo confusa para Juana, donde dice que le solicitaron que cambiara unas notas a un alumno que se encontraba en una situación particular, que no podía seguir repitiendo, ella sin entender mucho, acepta cambiarlas, no obstante, le genera un conflicto ético-profesional. En otros casos, también solicitó que se cambiarán las notas para que los alumnos aprobaran de nivel, lo que, para Juana, le genera un conflicto ético. Para ella, también es reprochable que el Ministerio no fiscalice estos casos, y, más aun, hacer avanzar a un estudiante sin que tenga los apoyos necesarios para nivelarse respecto los aprendizajes que debe alcanzar.

“Igual estai con harta pega po, estai subiendo notas, aparte que te piden que cambies las notas, que pasen todos los niños.

De hecho, yo tuve un niño que le tuve que cambiar la nota. Así súper poco ético, tuve que cambiarle nota, porque el director me dijo que el niño no podía repetir porque el Ministerio había mandado una carta, indicando que él no podía repetir, porque él tenía como 14 años y no podía tener 15 años en 5° básico. El tema es que, de que, a este chico, no estaba ni ahí po, los papás no estaban ni ahí, tenía 3 promedios rojos. Tenía como 3 notas de anotaciones, no estaba ni ahí... Yo no estoy de acuerdo con eso, pero al final, si al Ministerio, es el que tiene que normar esto y fiscalizar, no les interesa, ¿al final que va a hacer uno? Aparte que yo le decía a la mamá: “Usted le va a tener que contratar profesores particulares porque al José lo van a pasar de 5° a 8° o a 1° medio, no aprendió en 5°, entonces son 5°,6°,7° y 8° que son contenidos de los que no va a tener idea” (entrevista semiestructurada).

Para Juana las prácticas anteriores generan un alto grado de insatisfacción laboral y de impotencia, por tanto, frente a esto activa el mecanismo de defensa de reprimir sus emociones con el objetivo de cuidar su trabajo (Menzies, 1960). Sabe que enfrentar a la sostenedora puede terminar en su despido, por lo mismo, evita el contacto, se mantiene en silencio y hace lo que le piden, con el consiguiente impacto en su bienestar emocional.

e) LOS PARES: INEXISTENCIA DE TIEMPOS PARA EL TRABAJO COLABORATIVO

Respecto al trabajo con otros pares, indica que es poco el tiempo para trabajar temas en específico, sólo están los consejos de profesores, que para ella no cumplen su objetivo principal, analizar casos de estudiantes o generar intervenciones, son más bien de carácter informativo, donde el rol del docente es de oyente.

“Bueno, en realidad, como que te sentabas, eras un oyente, como que... primero había un jefe de UTP, que me acuerdo del primer consejo de profes que hubo, que fue una estupidez, fue una estupidez, y yo dije: “¿De verdad, de verdad, este es el consejo?”, Si...una estupidez, de verdad, es que bueno, es que creo, que Juan llevaba mucho tiempo y justo él renunció, entonces yo creo que, en realidad, él preparó ese consejo para hacer algo (sonido de disgusto). Mostró un programa computacional, así como, fue una tontera, de verdad, y yo dije: “¿De verdad?, si esto es el consejo”. Este colegio...está súper fácil po” (entrevista semiestructurada).

Los tiempos para planificar o preparar las clases y las horas de colaboración son utilizadas en su mayoría para reemplazar profesores ausentes, relata que el ausentismo en el colegio es alto. No le agrada hacer este trabajo, lo siente como ejecutar el rol de una cuidadora, dado que no hay materiales de apoyo que permita un trabajo de enseñanza.

“En las horas de colaboración tenemos que cubrir cursos, los profes. Como que no tienes tiempo para trabajar en tus planificaciones, en tus clases, en buscar material ... Porque no hay volantes, y faltan mucho los profes, muchos profes... demasiado ausentismo... yo creo que un poco de todo (refiriéndose a licencias médicas, permisos, atrasos), pero justo se daba, que faltaba 6 profes o más.

No al final, tú te tenías que responder: “profesora, usted se puede ir al 2° medio A, tiene que cubrir el curso”, pero tampoco había guías, no había nada, o sea tú ibas, yo iba a sentarme... Era de cuidador. Yo siento que era un cuidador, yo no iba a hacer nada, ¿cómo yo voy hacer matemáticas? capaz que le enseñe cualquier tontera, si yo manejo suma, resta, divisiones y multiplicaciones, porque no sé po, no podía hacerles algebra, cachai” (entrevista semiestructurada).

f) LOS ALUMNOS, CONFLICTOS Y EMOCIONES

Juana es profesora jefa de un quinto básico, y adicionalmente, completa sus 44 horas semanales impartiendo la asignatura de educación física en otros niveles educativos. En su dibujo (lado derecho), simbolizó su trabajo con un grupo de niñas, ya que hay espacios diferenciados por género para el trabajo de la asignatura de educación física. Se explica esta situación porque hay cuidados que tener, dada la posibilidad de situaciones de abuso. Dice que se siente realizada en el trabajo con sus alumnas, a pesar, que siente cierta contradicción respecto a generar diferencias

de género en los deportes, además, considera que los alumnos tienen el potencial de desarrollar habilidades a través de la interacción en la asignatura, donde la división de género no tiene sentido.

“Sí, este sería me imaginé, así como en un segundo básico porque en el segundo básico yo le hago clases en casi todos, o sea... aquí nos separan, los hombres se van con el profesor y las niñas se quedan conmigo, a excepción de un par de cursos de que uno los toma completos.

Sí, yo creo que es más por un tema de cuidado porque igual la educación física es como de... es como bien de contacto entonces yo creo que como para que evitar malos entendidos de resguardar a los profesores eh... (Tose) yo creo que se hace (tose).

A parte que se trataba como de rescatar ciertos espacios, no que todo fuese pelota, fútbol, que no todo fuese peloteo, sino que también las niñas como que pudieran ocupar esos espacios en otras actividades. Porque en realidad es como bien machista el sistema desde siempre, desde que yo estaba en el colegio siempre como que... Yo estudié en un colegio mixto y, y la cancha y también yo lo observo de repente acá con mis colegas que están los niños ocupando todo el gimnasio haciendo algún deporte eh... colaborativo y las niñas, así como que ya bueno, nosotras saltamos la cuerda...” (técnica del dibujo).

Respecto a los estudiantes extranjeros, Juana señala que no ve mayores diferencias respecto a los otros estudiantes, argumenta que la asignatura de educación física es diferente, el juego y los deportes tienen una naturaleza universal. El único conflicto surge cuando debe dar las instrucciones a niñas que no hablan español, para ello, utiliza los gestos y se apoya de otras alumnas para que usando gestos expliquen las instrucciones y reglas de la actividad a desarrollar. Intentó trabajar con un alumno como intérprete, pero no funcionó, éste finalmente tiene un nivel de español que le permita comunicarse. Juana no enfrenta problemas de estudiantes sin calificaciones ni evaluaciones, desde su especialidad disciplinar, ha podido realizar las evaluaciones y los métodos de juego le han ayudado en este objetivo.

“Con los extranjeros mira, principalmente con los que hablan como nuestro mismo lenguaje no hay mayor dificultad, o al menos yo no siento mayor dificultad. Educación física es distinto po, eh... al menos y en este colegio no hay niños con problemas motrices, así como de, no se po, en la escuela poniente (anterior colegio), tenía niños con silla de ruedas, acá no po, acá todos los niños son...”

No tienen ninguna discapacidad entonces la educación física en realidad es como universal, po, ahora si por ejemplo en sexto básico hay una niña que es asiática y con ella me ha costado bastante, de hecho, sus compañeras me ayudan mucho porque yo le hablo... yo no sé si ella me ignora o realmente no me entiende, pero con ella no es solo en educación física, es en todas las asignaturas.

Es que como... hay un tema con el idioma, yo la verdad no sé si ella porque yo le... le trato de hablar, de explicar, de dibujar y ella me dice que no, yo de hecho antes llamaba a un niño de quinto básico lo mandaba a buscar para que le explicara y yo después me di cuenta que este niño también no... tampoco entiende tanto, y yo siempre al principio del año lo llamaba “ah, anda a buscar al Chon, anda a buscar al Chon” y al final después me di cuenta que Chon tampoco hace sus pruebas ...

En educación física no tengo problemas incluso con él, porque él incluso... son súper organizados ellos, son súper ordenados, estructurados entonces de repente, lo observaba no sé po, estábamos haciendo trabajo localizado y él iba contando "uno, dos, tres, uno, dos...". Y trabajaba súper bien con sus compañeros, pero lo que de repente como que cuesta es la instrucción y en eso yo me apoyo con los mismos compañeros a través de gestos" (entrevista semiestructurada).

Respecto a la convivencia, dice que no ha observado problemas generalizados entre los alumnos, pero si ha recibido algunos comentarios de estudiantes que le informaron que han sido foco de bromas o comentarios molestos. Desde su punto de vista, Juana percibe que no son graves, como para ser considerados acoso escolar. Para ella, los problemas de convivencia se originan en cada curso dependiendo de la dinámica que tengan, particularmente, del comportamiento de sus alumnos. Por tanto, para Juana las tensiones pasan por las divisiones de género y el manejo disciplinario del grupo.

"Yo no he observado ningún problema, o sea que lo recuerde ahora... bueno por ejemplo hay una niña del sexto que es de Colombia y ella una vez me comentó que al principio le hacían como mucho bullying por ser de Colombia po, por todo lo que se sabe de Colombia, pero... nada complicado, O sea sé que la molestan, pero no sé si llegará como a ser bullying.

Mayormente no he observado, no. Ahora.... pero que, a mí, me haya tocado presenciar alguna situación complicada, no, no. Así como por el tema de los países no, pero más como por un tema conductual depende como del curso, como de la dinámica de cada curso" (entrevista semiestructurada).

g) LOS APODERADOS

Percibe a los apoderados como actores presentes, pero no involucrados, los compara con su experiencia pasada, por tanto, valora positivamente que asistan a las instancias donde se les llama. Juana comenta que a la sostenedora no le parece apropiado organizar acciones que acerquen a los apoderados al colegio, la percibe como una persona que no quiere que nadie ingrese a una propiedad que considera suya.

"Bueno siempre llegaban los mismos (refiriéndose a colegio actual), siempre llegaban los mismos papás, pero tampoco había como un mayor compromiso. De hecho, me acuerdo de una apoderada, súper comprometida, pero que era, la que estaba todos los años comprometida, que era la tesorera, de hecho, yo una vez les dije así, como: "ya, tenemos que armar la directiva de curso, ¿voluntarios?" Puros grillos, nadie. Y, de hecho, yo les decía: "son sus hijos, no los míos, ¿cómo nadie se va a querer ofrecer?", y nadie, nadie quería ofrecer nada. Entonces al final, la señora Alejandra que era la tesorera me decía: "Profesora, esto pasa todos los años, todos los años es lo mismo". No les importa.

(Sobre organizar acciones con padres) Porque a la señora Rojo no le gusta po. Así, como que, yo creo, como que no existiera, como que no se involucrara más gente, como que no entrara gente a su colegio. A su colegio, al de ella..." (entrevista semiestructurada).

h) ROL

De acuerdo a Krantz y Maltz (1997), Juana concibe el rol tomado como un promotor de hábitos saludables y prácticas deportivas en sus estudiantes, donde es fundamental el juego para promover el aprendizaje de valores y reglas de convivencia. Por otra parte, vivencia un conflicto con el rol dado por la organización escolar, donde el docente es relevado como un encargado de disciplina en la asignatura y con la disposición para cumplir las funciones que la sostenedora considere pertinentes, sobre todo las vinculadas a cumplir con una adecuada asistencia y matrícula escolar. Frente a estas últimas funciones, Juana vivencia un conflicto ético-profesional.

"Disciplina. Mmm, es que, para ella, yo creo que sí, que ella esperaba disciplina, como así, como algo casi militar. Si, así como súper normalista. Ahora, por ejemplo, ella me pidió higiene y yo me preocupé del tema de la higiene. En la entrevista, por ejemplo, ella me decía como: "A mí me interesa que... ellos aprendan de higiene, que se bañen. O sea, bueno mi primer rol es como el tema de la actividad física (señala dibujo) yo lo que más deseo es que ellos comprendan de hábitos saludables como de... es que tratar de motivarlos y el gusto por la actividad física, creo que ese es mi principal rol. Ahora emm ... en la educación física también se trabaja mucho en equipo, se habla del compañerismo eh, del juego limpio, del respetarse de hecho es súper importante el tema de... yo por ejemplo con los más chiquititos saben de qué la clase de educación física o sea, hay reglas de convivencia que están estipuladas, como en casa sala, y que corresponden a casa curso o eh... que se han ido trabajando que tienen que ver como con el dejar hablar, levantar la mano, pero ellos saben que por ejemplo de que en la clase de educación física hay como dos reglas fundamentales que tu cuidas tu cuerpo y tu cabeza entonces yo soy la persona que más se tiene que preocupar de que no me ocurra algo, como también yo cuido, que es la segunda regla, yo cuido a mi compañero el cuerpo y la cabeza de mi compañero y en eso se entiende de que no tienen que pelear, que tienen que respetar el turno, que no te tení que colar en la fila, que no tienes que empujarlo, que es un tema de respeto entre ellos. Que en realidad es lo que a mí más me interesa, o sea cero el respeto es lo más importante como para... es un tema humano. Claro, eso como que cuesta un poco, pero, pero igual se va logrando" (técnica del dibujo).

VI. CONCLUSIONES

El presente estudio me permitió profundizar en las experiencias de cuatro docentes principiantes que se desempeñan en aulas escolares de nivel básico con estudiantes inmigrantes, específicamente, de un colegio de la comuna de Santiago. A través de la metodología y técnicas de investigación utilizadas, se pudo cumplir con los objetivos específicos del estudio, siendo el primero de ellos, comprender como los docentes principiantes significan su iniciación profesional, a la organización escolar y su relación con los diferentes actores de la comunidad educativa. En segundo lugar, identificar conflictos y contradicciones que experimentan los docentes principiantes que se desempeñan en aulas con estudiantes inmigrantes, y, a su vez, obtener información valiosa sobre como definen su rol al interior del colegio. Finalmente, y en función de lo anterior, se pudo comprender como los roles, conflictos y contradicciones experimentados por estos docentes principiantes, impactan en el cumplimiento de los objetivos del colegio en cuestión.

En primer lugar, durante el proceso de formación inicial, las profesoras que formaron parte de este estudio, construyeron **diferentes significados del quehacer docente** en función de sus experiencias. Estas imágenes se han ido transformando y resignificando, en función de lo vivido durante la iniciación profesional y el impacto en el bienestar personal de las docentes. Citando a Epstein (1979 citado en Gray et al., 1985), los significados construidos no sólo implican la activación de un esquema cognitivo, sino que se conectan con los valores tácitos de cada individuo y su bienestar personal.

Las **primeras experiencias de iniciación profesional** de las docentes, se caracterizan por darse en **condiciones de precariedad laboral**, donde predominan los contratos de muy corta duración (semanas a máximo un año) y bajo la modalidad de reemplazo. En este contexto y a pesar de la ansiedad que generan las condiciones laborales antes mencionadas, las docentes **significan el conseguir un empleo como una oportunidad de ingresar al sistema escolar**, valorando positivamente la posibilidad de explorar el rol docente, de asumir responsabilidades para desarrollar habilidades y de poner a prueba lo aprendido.

A pesar de la inestabilidad laboral, la positiva valoración de la experiencia de iniciación profesional, **no permite que las docentes visibilicen con claridad el vacío en la institución escolar respecto de disponer de dispositivos de inducción o acompañamiento para docentes principiantes**. Así también, no visibilizan la contradicción entre los apoyos entregados

y el alto nivel de responsabilidad asociado a las funciones encomendadas, ya sea, en el cargo de profesoras jefe o profesora especialista con un alto número de horas presenciales en aula.

Las cuatro docentes que participaron del estudio, cuentan con diferentes años de experiencia en el ejercicio de la profesión, desde 5 años en el caso de Ana, hasta solo 10 meses en el caso de María. La oportunidad de estudiar los casos en una misma institución educativa, me permitió profundizar en la dinámica organizacional y comprender la experiencia de iniciación profesional desde una visión sistémica, tomando el desarrollo teórico de Rice (1965 citado en Miller, 2004) donde el individuo, el grupo y la organización social son un continuo de sistemas abiertos.

Por otra parte, los significados e interpretaciones que han construido las docentes, van más allá de los modos operatorios (Dejours, 1998), abarcando **representaciones comunes o significados coincidentes en un contexto escolar marcado por situaciones de precariedad laboral**, experiencias que generan ansiedades y despiertan mecanismos de defensas. En este contexto, de acuerdo con Gray, et al. (1985), los **significados coincidentes construidos** por las docentes al interior de la organización educativa son las siguientes:

- La **organización escolar** es concebida como un sistema que se encuentra paralizado en sus formas de hacer y su capacidad de posibilitar cambios, lo que impacta en el desarrollo y autonomía de las docentes. Sievers & Beumer (2006), confirman que la imagen de la organización en la mente responde a una dinámica común y compartida de esta misma.
- La **sostenedora** representa la imagen de la dueña de la propiedad que, motivada por sus intereses políticos y económicos, ha impactado en la tarea primaria y en las estructuras del sistema de trabajo. Asimismo, la sostenedora representa una amenaza para el ejercicio del rol, imponiendo funciones que secundarizan la tarea de educar.
- El **director**, no es validado como una autoridad y su imagen, es de un mero ejecutor de las decisiones de la sostenedora.
- La **imagen de los pares** es de profesionales resignados ante la dinámica organizacional, pasivos frente a la propuesta y generación de cambios. Reconocen que hay un grupo de docentes, que se oponen y critican el funcionamiento del colegio, a pesar del desgaste mental

y los conflictos con la sostenedora. El trabajo con los pares es significado como inexistente, dada la intensificación del tiempo, y la configuración de los consejos de profesores.

- La **imagen** que tienen **de los estudiantes** es de sujetos activos en el aprendizaje, con matices que se entrecruzan con la imagen que conciben del quehacer docente y las emociones que despierta en cada una de ellas. En el caso de los alumnos inmigrantes, los significan como estudiantes invisibilizados y excluidos por la institución escolar.
- La **imagen** que han construido **de los apoderados** es de sujetos presentes, porque en general asisten a las reuniones y citaciones, pero no son activos ni involucrados en la formación de los estudiantes.

El rol que ha construido cada docente se ha forjado en la interacción con los diferentes actores de la comunidad educativa y en función de las experiencias al interior de la organización (Reed & Bazalgette, citados en Acuña y Sanfuentes, 2009). En independencia de las diferentes formas de significar el rol tomado, en el caso de **Ana, Ema y Juana, su propia significación entra en conflicto** con el **rol dado** por la organización (Krantz & Maltz, 1997 citado en Acuña & Sanfuentes, 2009). Éste último es concebido por ellas, como ejecutoras de funciones encomendadas por la sostenedora, focalizadas en la disciplina y en el cumplimiento de aspectos administrativos del trabajo docente. Para **María**, quien se encuentra en proceso de conocer el sistema organizacional y en plena **búsqueda de su rol** (Acuña & Sanfuentes, 2006), no existe un conflicto explícito respecto al rol dado, pero sí **una tensión** respecto a su **significación** al interior de la organización.

Por otra parte, para las docentes existen situaciones y experiencias que se configuran como fuentes de ansiedad, malestar y contradicción, representando para ellas **situaciones de conflicto** al interior de la organización y, específicamente en el trabajo con estudiantes inmigrantes, las que se enuncian a continuación:

- 1) **Malestar por la limitación del uso de los espacios y ansiedad frente a la vigilancia del quehacer docente por parte de la sostenedora.** Esta última, al ser visualizada como dueña de la propiedad, de trato hostil y autoritario, la interacción con ella representa una fuente de generadora de ansiedad.

- 2) **Ser responsabilizadas por funciones asociadas al cumplimiento de la asistencia y matrícula escolar, siendo llamadas para dar explicaciones.** Las docentes perciben esta tarea como una contradicción respecto a lo que comprenden como la tarea primaria del colegio y cuestionan las acciones que lleva a cabo la sostenedora orientadas a mejorar los ingresos del colegio, incurriendo en malas prácticas si es necesario. Para ellas, representan una fuente de ansiedades y frustraciones, que pasan a llevar aspectos valóricos del trabajo y se imponen erróneamente como prioridades en el quehacer cotidiano.
- 3) **Vivencian conflictos internos ante las decisiones arbitrarias de la sostenedora,** fundamentadas en eficientar recursos económicos, como la fusión de cursos, y respecto a cómo deben hacerse las cosas en el colegio, desde lo administrativo hasta lo disciplinar.
- 4) **Ansiedad frente a estudiantes inmigrantes, particularmente a los que no hablan español, y que presentan malas notas o no tienen calificaciones.** Percepción de carecer de las competencias y herramientas para poder comunicarse efectivamente, enseñar y evaluar a estos estudiantes. Reconocen que su ansiedad e incertidumbre aumentan por el desconocimiento de cómo abordar la integración de estos estudiantes, por la falta de tiempo para acercarse de manera personalizada, y la frustración por no encontrar respuestas en las unidades de trabajo diseñadas con esos objetivos.
- 5) **Inexistencia o desconocimiento de protocolos que se apliquen sistemáticamente con los apoderados para informar y abordar problemas de disciplina o de progresión académica.** Para las docentes, estos mecanismos permitirían securizarlas y aliviar las tensiones respecto al trabajo con los apoderados y, especialmente, con los padres de estudiantes que no hablan español. Asimismo, resienten que el colegio no lleve a cabo acciones que permitan involucrarlos en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Para las docentes, vuelve a ser la sostenedora quien, en su rol de dueña de la propiedad, no está de acuerdo con integrar a los padres activamente a la comunidad.
- 6) **Los espacios de trabajo con los pares son de carácter informativo y acotados por el tiempo.** Más bien, el espacio de trabajo entre pares no existe, debido al alto número de horas lectivas en aula (investigado por Conejo, 2006) y el uso de las horas de planificación para cubrir o reemplazar a docentes con licencia médica. Esto hace que las expectativas de trabajar en equipo y compartir las experiencias sean frustradas por la tarea de cubrir a otros docentes.

Tomando como referencia a Menzies (1960), se puede concluir que la lucha contra la ansiedad que llevan a cabo las docentes frente a la experiencia organizacional, las conduce a adoptar y desarrollar defensas sociales, que aparecen como elementos de la estructura, cultura y el modo de funcionamiento de la institución escolar. Siguiendo a este mismo autor, a continuación, se presentarán por separado las **defensas sociales**, aunque en la práctica funcionan simultáneamente e interactúan entre sí:

- 1) **La disociación respecto al trabajo y el distanciamiento físico de la sostenedora.** Está presente en las docentes la dificultad para experimentar el trabajo como una experiencia integral. Por una parte, la experiencia docente fuera del aula les genera mayor frustración, miedo y ansiedad. Para hacer frente a esta ansiedad, cumplen con las tareas administrativas asociadas a contar con las evaluaciones de los alumnos y el cierre del año escolar, aspectos que son valorados por la sostenedora y les permite evitar un conflicto con ella. Así también, los espacios fuera del aula son evitados por las docentes con la finalidad de mantener un distanciamiento físico respecto a una relación sostenedora-docente que les genera ansiedad. Por otra parte, el aula es un espacio que resulta diferente, donde han conquistado un cierto nivel de autonomía, configurándolo como un espacio donde refugiarse a ejecutar el rol docente, a pesar los conflictos presentes en la sala de clases.

- 2) **Despersonalización y negación del significado del estudiante como individuo:** es un mecanismo para proteger al docente de la ansiedad generada en la relación con el estudiante y la tarea de educarlos. Dada la diversidad de los estudiantes y las restricciones en los modos de funcionamiento de la organización, las docentes recurren de manera mecánica, a veces inconsciente, al uso de los dispositivos de evaluación de los aprendizajes disponibles y a las formas de relación con los apoderados establecidos por el colegio. De esta manera, existe un trabajo rutinario y estandarizado, que se ejecuta sin tener en consideración las diferencias presentes entre los alumnos al momento de evaluar. En el caso de los estudiantes inmigrantes, particularmente los que no hablan español, las docentes reconocen que aplican los mismos mecanismos, negando la barrera idiomática y las diferencias en las formas de aprendizaje, trayectorias curriculares y culturales. De esta forma, se dejan fuera del quehacer cotidiano las necesidades sociales y psicológicas de los estudiantes inmigrantes.

- 3) **Funcionamiento evitativo en espacios de trabajo de pares:** se evidencia que, en los consejos de profesores, único espacio grupal de trabajo, no se abordan las problemáticas que presentan los estudiantes inmigrantes, particularmente de los que no hablan español. En estos espacios se privilegia revisar la programación de actividades semanales o formar a los docentes en temáticas de comunicación y trabajo en equipo, donde nadie interviene o realiza propuestas para trabajar colaborativamente, sino más bien mantienen conductas evitativas de mantener silencio y no participar. Como se mencionó anteriormente, para las docentes la relación con estos alumnos les genera ansiedad y culpa, protegiéndose a través de la negación de su individualidad en el trabajo cotidiano, no obstante, en los espacios de grupo se hacen presente el modo de funcionamiento del colegio, el miedo ante la imagen de la sostenedora y la percepción de falta de competencias para enfrentar esta tarea, los que inconscientemente los lleva a evitar la tarea de buscar cambios en las formas de educar.
- 4) **Sistema proyectivo:** en los relatos de las docentes, se evidencia que la responsabilidad de trabajar con alumnos que no hablan español les genera ansiedad, negando y proyectando la responsabilidad a otras unidades de trabajo, argumentando desconocimiento respecto de cómo enfrentar la tarea y falta de apoyo. Las otras unidades de trabajo y actores de la comunidad educativa, niegan su responsabilidad y la vuelven a proyectar en los docentes, responsabilizándolos del avance curricular de los estudiantes en su totalidad.
- 5) **Sumisión frente a decisiones arbitrarias, malas prácticas y negación de sentimientos frente a la búsqueda de estabilidad laboral.** Las docentes, si bien evitan el contacto con la sostenedora, en general, cuando este ocurre se someten a las decisiones arbitrarias y a prácticas éticamente cuestionables. En cierta medida, está presente el miedo a dejar de pertenecer a la institución escolar, dada la alta tasa de desvinculación anual, y el impacto subjetivo de las experiencias de inestabilidad laboral asociadas a su iniciación profesional. Esta sumisión, implica negar las emociones que generan los conflictos con la sostenedora y, en algunos casos, reprimir el sufrimiento ético-profesional que genera la imposición de funciones asociadas a la responsabilización de la asistencia y matrícula escolar.
- 6) **Negación de las necesidades de inducción en el cargo de docente principiante:** la excesiva focalización en la implementación del currículum desde el cumplimiento administrativo, la priorización de la subvención escolar por sobre la enseñanza y la existencia de múltiples conflictos al interior de la organización educativa, operan como defensas que

invisibilizan la experiencia del docente principiante, relegado a un trabajo solitario y sin retroalimentación, aprendiendo por iniciativa propia.

- 7) **Idealización del rol docente:** las docentes para enfrentar la ansiedad que les genera su trabajo cotidiano, forjan la idea que el docente debe ser capaz de aprender de las situaciones complejas y de esta forma, demostrarse así mismo el desarrollo de competencias.

Dado el alto nivel de ansiedad vinculado a las condiciones de precariedad laboral, la relación con la sostenedora y la tarea primaria de trabajar con estudiantes inmigrantes; los mecanismos de defensa permiten al sistema organizacional controlar la experiencia de ansiedad, duda, culpa e incertidumbre (Menzies, 1960). No obstante, el uso de estos mecanismos de defensa presenta **consecuencias o genera impactos al interior de la institución escolar:**

- 1) **No se cumple la tarea de educar integralmente**, declarada en la misión del colegio y en las prescripciones encomendadas desde el Ministerio de Educación. Dentro de ellas, las orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2017).
- 2) La dinámica del colegio **no permite la generación de colaboración y de innovación** para integrar a los estudiantes inmigrantes.
- 3) **Los estudiantes inmigrantes sufren las consecuencias de no ser integrados** en los ámbitos de la convivencia escolar y sometidos a una adaptación forzada a los sistemas de evaluación y progresión en las trayectorias curriculares, siendo más crítica la situación de los que no hablan español, donde en su mayoría no existe avance en ninguno de los dos ámbitos antes mencionados.
- 4) Impacta **socavando la motivación y el bienestar personal de los docentes principiantes** que, a pesar de protegerse contra la ansiedad a través del uso de defensas sociales, son conscientes de su estancamiento profesional y su desgaste emocional. Así mismo, las docentes experimentan ansiedad secundaria al usar los mecanismos de defensa sociales y no responder a las necesidades de los estudiantes inmigrantes.
- 5) El **grave incumplimiento del colegio con lo mandatado** por el **Ministerio de Educación** y la **Política Nacional Migratoria (Instructivo N° 5, 2015)**, que establece que los colegios

deben garantizar a niños y niñas no sólo el acceso, sino también la permanencia y progreso en la trayectoria educativa en igualdad de condiciones, en independencia de su nacionalidad, origen o situación migratoria.

REFLEXIBILIDAD CRÍTICA DEL ESTUDIO

Dada la dramática realidad del colegio, desde el rol de investigador se identifica la necesidad de generar un drástico cambio en el funcionamiento organizacional, donde los mecanismos de defensa que, si bien protegen a los docentes, impactan negativamente en su bienestar personal y en el logro de la tarea primaria de educar.

Hoy en día, la precariedad laboral en que se encuentran los docentes y la centralización del poder en la sostenedora, son aspectos que ameritan ser modificados, ya que inhiben que el sistema cuente con roles, recursos, fronteras y responsabilidades bien delimitadas. Por lo demás, la sostenedora tensiona a los docentes y al personal del colegio a asegurar ingresos por concepto de subvenciones y, no asume su responsabilidad respecto a liderar un proyecto educativo de calidad y que atienda a la diversidad del contexto escolar.

El estudio representa una muestra desalentadora respecto a la educación en nuestro país, particularmente de los colegios que son administrados por terceros. Lamentablemente, es una realidad que los sostenedores actúen como administradores con un enfoque mercantilista, donde prima el interés de obtener ganancias a través de la educación. En el año 2013, se identificó a siete grupos de mega sostenedores que recibían altos ingresos por concepto de subvenciones escolares y que obtenían sus utilidades a través de pago de servicios o arriendos a sociedades de su misma propiedad.

En general, la dinámica que predomina en el ámbito escolar es pragmática, el Estado controla el logro de resultados medibles y estandarizados para la entrega de una subvención por alumno, sin profundizar en otros aspectos relacionados con el funcionamiento organizacional, las características de la comunidad educativa y la calidad de los aprendizajes. Por tanto, es el Estado quien invisibiliza a la educación como un derecho, se desentiende de la precariedad laboral en que trabajan muchos docentes y de la creciente diversidad que predomina en los contextos escolares. En este contexto, demandas sociales como educación inclusiva para estudiantes

inmigrantes o de calidad, parecen interpelaciones que no tienen cabida, considerando que la educación ha sido definida como un “derecho preferente y deber de los padres”, donde el rol del Estado es “controlar a las escuelas a través de la rendición de cuentas y el cumplimiento de resultados” (Assaél, 2011; Cornejo, 2015; Sisto, 2012; Ávalos 2004).

Lo más desalentador, es que existen condiciones estructurales que prescriben el trabajo docente, la distribución de los tiempos y las condiciones laborales, que para ser modificadas requieren de un cambio a nivel país y de voluntades políticas, en donde exista un proyecto educativo que no cambie de acuerdo al gobierno de turno, sino que prime una visión a largo plazo donde la educación sea concebida como un derecho y un motor para el desarrollo social de nuestro país. Por tanto, el Estado pasaría de ser de un “agente controlador inefectivo” a un “agente regulador efectivo” de una educación de calidad, con un rol activo en decisiones estructurales que mejoren el aprendizaje de los estudiantes y fortalezcan el desarrollo de las comunidades educativas dialogantes. Por otra parte, resulta necesario que el Ministerio de Educación evalúe limitar la oferta de vacantes para las carreras de pedagogía, que actualmente ofrecen universidades privadas y públicas, en función de las posibilidades reales de tener ocupación. No es sorprendente, encontrar docentes que signifiquen su iniciación profesional como precaria y llena de inestabilidad laboral, valorando positivamente el sólo hecho de tener trabajo.

Al pensar en el colegio que fue parte de esta investigación y situándolo en el contexto país, resulta complejo y lejano que la organización genere un cambio en su funcionamiento, debe existir voluntad política al interior de la misma, de generar un espacio de trabajo donde todos los actores de la comunidad educativa reflexionen y emprendan acciones respecto a los malestares que les afligen (Acuña, 2016, citado en Zabala, Guerrero & Besoain, 2016). En este sistema organizacional, la posibilidad de que lo anterior se cristalice, parece remoto, siendo complejo vislumbrar un cambio en un sistema que es rígido en su funcionamiento y que opera en un marco regulatorio que, como se revisó anteriormente, favorece que la sostenedora sea vista como la autoridad máxima e incuestionable. Por tanto, son escasas las probabilidades que desde el entorno externo se tense un cambio en el funcionamiento de la institución educativa.

Sin perjuicio de lo anterior e independencia de lo remoto de los cambios a nivel país o en el colegio en cuestión, es relevante mencionar la necesidad de implementar el mecanismo o proceso de acompañamiento para docentes principiantes que establece la ley 20.903. En palabras de Menzies (1960), este dispositivo sería un esfuerzo por parte de la organización para ayudar a los individuos a enfrentar las experiencias que suscitan ansiedad, y por este camino,

desarrollar la capacidad de tolerar y resolver más eficazmente las situaciones conflictivas o problemáticas que se puedan presentarse.

Respecto al aporte de este estudio a mi desarrollo académico y profesional, en primer lugar, representa un ejercicio de profundización, de comprensión y de diagnóstico desde una mirada teórica socioanalítica, que sólo había aplicado para aproximarme de manera superficial al funcionamiento de la organización en que trabajo y en el marco de actividades académicas del magíster de Gestión de Personas y Dinámica Organizacional. Antes de este ejercicio, me costaba dimensionar la riqueza del enfoque respecto a rescatar las experiencias de los individuos profundizando en las emociones, ansiedades, contradicciones y significados, sin perder, la visión sistémica respecto al impacto en el funcionamiento organizacional de los aspectos menos conscientes del trabajo, particularmente de los mecanismos de defensa estructurados socialmente. Por otra parte, el ámbito educacional, donde realicé la tesis, representa para mí un área de interés personal y profesional. Actualmente trabajo en una institución de educación superior, que forma profesores, siendo esta tesis un puente que me permite comprender la relevancia de la vinculación de los programas formación de estudiantes con el ingreso al ejercicio de la profesión docente. Desde el Ministerio de Educación y la Comisión Nacional de Acreditación, se nos han dado a conocer nuevos criterios para la acreditación de carreras de formación de profesores y se ha profundizado en la vinculación con el medio como un ámbito a fortalecer a nivel nacional de cara a la relación con empleadores y egresados. Por tanto, este estudio, que representa una muestra dramática de la experiencia de docentes principiantes en un contexto escolar particular, me permite ampliar la mirada respecto a cómo ciertos marcos regulatorios y condiciones estructurales del trabajo docente a nivel social, hacen que la experiencia de los profesores principiantes sea compleja y queden a merced de quienes administran los establecimientos educacionales. Sin perjuicio de lo anterior, esto no exime a las universidades de su responsabilidad respecto a los mecanismos de seguimiento de egresados y al establecimiento de alianzas de trabajo con las instituciones escolares, con la finalidad de mejorar la formación de profesores y su ingreso a diferentes contextos educativos, cada vez más diversos y con desafíos propios de los cambios sociales.

Tal como mencioné anteriormente, el estudio presenta limitaciones respecto a que hace referencia a una muestra en particular, por tanto, existen otras realidades organizacionales que no quedan reflejadas en este estudio y que sería interesante hacerlo, en una sociedad con mayores desafíos para la integración de estudiantes extranjeros o de la diversidad en general y, por tanto, la necesidad de formar docentes capaces de trabajar y dialogar en comunidades

educativas cada vez más heterogéneas, donde el funcionamiento organizacional y la comprensión de la tarea primaria resultan aspectos relevantes para la consecución de los objetivos organizacionales y el bienestar de los docentes principiantes.

Los casos con los que se trabajó resultan un muestra dramática y deplorable sobre la realidad de docentes principiantes. Esta experiencia precaria y mediada por mecanismos de defensa, parece invisible ante las discusiones sociales y políticas sobre la educación, la estandarización y los resultados esperados. Como investigadora, predominó en mí, durante el desarrollo del estudio una sensación de impotencia e incompetencia para generar un espacio político al interior de la organización, que posibilitará su cambio y, de esta forma, generará un impacto positivo en la realidad de los docentes principiantes y de los estudiantes inmigrantes.

Asimismo, la experiencia de quien investiga, estuvo llena de ansiedades generadas por los conflictos relatados por las docentes, donde la contradicción básica estaba dada por cumplir con el objetivo de educar en un contexto con diversidad cultural, donde predomina la imposición de cumplir con lo administrativo que debe ser rendido al Ministerio de Educación y con el logro de un mayor nivel de ingresos por subvención escolar.

Con pesar, al retomar el contacto con las docentes que participaron de este estudio, para realizar algunas preguntas aclaratorias, tres de las cuatro profesoras, me informaron que fueron desvinculadas del colegio, debiendo iniciar la búsqueda de un nuevo empleo. Para ellas, la inestabilidad es algo que han normalizado, de cierta forma, este mecanismo les ha permitido sobrellevar el sufrimiento que implica ser despedidas cuando hay vínculos con los alumnos y sienten que las consecuencias las asumen ellos, dada la alta rotación y la alta tasa de licencias médicas del colegio. Que exista este nivel de precariedad laboral, resulta complejo de comprender y aceptar, cuando la educación es el pilar fundamental en la construcción de una sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 10(1), 11-28. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200002
- Acuña, E (2016) Socio-análisis y clínicas de trabajo. En X. Zabala, P. Guerrero, & C. Besoain. (Ed.), *Clínicas del trabajo: Teorías e intervenciones* (pp. 82-105). Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Acuña, E., & Sanfuentes, M. (2009). Coaching: Analisis del Rol Organizacional. En E. Acuña & M. Sanfuentes. (Ed.), *Coaching Análisis de Rol Organizacional* (pp.25-54). Santiago, Chile: Editorial Univesitaria.
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. Recuperado de <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.09/60746123>
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J.; Redondo, J; Sánchez, R; Sobserzo, M. (2011, abril-junio). La empresa educativa chilena. *Educación y Sociedad*, 32(115), 305-322. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a04.pdf>
- Ardoino, J. & Barus Michel, (2009). Sujeto. En J. Barus-Michel, E. Eugène, & L. André. (Ed.), *Psicosociología: Nociones y Autores Fundamentales*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Cerna, L. (18 de 06 de 2018). Experta de la OCDE sobre inmigración y educación: No vienen a quitar los trabajos, ni a bajar el nivel educativo de las clases. *EMOL*. Recuperado de <http://www.emol.com/noticias/Nacional/2018/06/18/909959/Experta-en-educacion-de-la-OCDE-sobre-inmigracion-No-vienen-a-quitar-los-trabajos-ni-a-bajar-el-nivel-educativo-de-las-clases.html>
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art03.pdf>
- Colegio de Profesores de Chile. (2018). *Mejores condiciones laborales para mejoras pedagógicas*. Recuperado de <https://www.colegiodeprofesores.cl/wp-content/uploads/2018/04/PETITORIO-COLPROCH.pdf>
- Cornejo, R. (2007). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: Salud Laboral Docente y Condiciones de Trabajo. *Docencia*, 10(35), 79-81. Recuperado de http://revistadocencia.cl/~revist37/web/images/ediciones/Docencia_35.pdf
- Dejours, C. (1998). *El Factor Humano*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Lumen-Hvmanitas .
- Flores, R. (2009). *Observando Observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de Investigación Social*. Santiago: Ediciones UC.

- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education.
- Gorichon, S., Ruffinelli, A., Pardo, A., & Cisterna, T. (2015, junio). Relaciones entre Formación Inicial e Iniciación profesional de los docentes. Principios y desafíos para la formación práctica. *Cuaderno de Educación No 66*. Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_2.pdf
- Gray, B., Bougon, M. G., & Donnellon, A. (1985). Organizations as Constructions and Destructions of Meaning. *Journal of Management*, 85-98. doi: 10.1177/014920638501100212
- Guerrero, P. (2005). Algunas reflexiones sobre identidad y sentido del trabajo de docentes que trabajan en sectores populares. *Investigaciones en Educación*, 5(2), 117-136. Recuperado en <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/article/view/868>
- Krantz, J., & Maltz, M. (2009). Un Marco para la consultoría del rol organizacional. En E. Acuña & M. Sanfuentes. (Ed.), *Coaching Análisis de Rol Organizacional* (pp.102-126). Santiago, Chile: Editorial Univesitaria.
- Ley 20.903. Crea el sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Biblioteca de Congreso Nacional de Chile, Santiago, Chile, 01 de abril 2016.
- L'Huiller, D. (2009). Trabajo. En J. Barus-Michel, E. Eugène, & L. André. (Ed.), *Psicosociología: Nociones y Autores Fundamentales*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Long, S. (2009) Haciendo uso de roles biográficos en el análisis de rol organizacional. En E. Acuña & M. Sanfuentes. (Ed.), *Coaching Análisis de Rol Organizacional* (pp.127-147). Santiago, Chile: Editorial Univesitaria.
- Mejías, M. (2009). Las Pedagogías Críticas en Tiempos del Capitalismo Cognitivo. *Aletheia*, 2(2), 58-101. Recuperado en http://www.opech.cl/comunicaciones/2014/11/pedagogias_criticas_tiempo_capitalismo_capitalismo_cognitivo.pdf
- Menzies, I. (1969). Defensa contra la Ansiedad. En Menzies, I. & Elliot, J. *Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad*, (2a ed., pp. 55-124). Buenos Aires: Hormé.
- Ministerio de Educación. (2017) *Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de Estudiantes Extranjeros*. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/sites/default/files/orientaciones-estudiantes-extranjeros-21-12-17.pdf>
- Miller, E. (2004). Liderazgo, Creatividad y Cambio en Organizaciones. Santiago: Ediciones Copygraph.

- Nossal, B. (2013). El uso de dibujo en a exploración socioanalítica. En E. Acuña, & M. Sanfuentes. (Ed.), *Métodos Socioanalíticos para la Gestión y el Cambio en Organizaciones* (pp. 383-406). Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- OCDE. (2016). *Evaluación de Políticas Nacionales de Educación: Educación en Chile*. Recuperado de <http://smconecta.cl/maqueta/educacionchile.pdf>
- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E., & Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica. *Revista de Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. Recuperado en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/formuniv/v5n4/art03.pdf>
- Red EduGlobal y Fundación Interhumano. (2018). *Resultados 4to Censo Docente Migración: su impacto en la práctica docente*. Recuperado de <http://www.fundacioninterhumanos.cl/images/publicaciones/resultados-censo-docente-migracion.pdf>
- Reed, B. & Balzaguette J. (2009) Análisis de roles organizacionales en el Instituto Grubb de Estudios Conductuales: orígenes y desarrollo. En E. Acuña & M. Sanfuentes. (Ed.), *Coaching Análisis de Rol Organizacional* (pp.56-79). Santiago, Chile: Editorial Univesitaria.
- Ruffinelli, A., Cisternas, T., & Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la Docencia*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de profesionalización para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 31(59), 178-192. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/cc97/32ae2556730bc2f2f0fa043cd6b9d174a8bd.pdf>
- Vaillant, D. (2008). La identidad docente. La importancia del profesorado. *Revista Investigaciones en Educación*, 8(1), 13-39. Recuperado en <http://revistas.ufro.cl/ojs/index.php/educacion/issue/view/81>