



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación
Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa

Significados que docentes de Enseñanza Media de un liceo municipal de Pirque atribuyen a su identidad profesional a partir de la Priorización Curricular 2020-2021

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención Currículum y Comunidad Educativa

Tesista:
Eduardo Ulloa Gajardo

Director de tesis:
Manuel Silva Águila

**Santiago – Chile
2022**

*A mis padres Ivonne y Willy,
a quienes les debo la vida y mucho más.*

*A mis hermanas Consuelo y Valentina,
luceros en mi firmamento.*

A mi familia y amigos.

“Sigo suponiendo que el mundo no alberga un sentido superior, pero sé que hay algo más en él que sí tiene sentido, y es el hombre ante su prójimo. Es ese encuentro lo que le da sentido a todo. Es ese esfuerzo de quienes suben la montaña una y otra vez con alegría y pasión lo que me enorgullece de ser hombre. ¿Estás dispuesto a afrontarlo?”

Albert Camus.

Agradecimientos.

Al profesor Manuel Silva, por su apoyo y confianza continuos.

A la profesora Mónica Llaña, por creer en este proyecto y en mí.

A mis colegas, sin quienes este trabajo nunca hubiera sido posible. Todo mi reconocimiento para su labor, entusiasmo y ganas de hacer de este mundo un lugar mejor.

Índice.

Introducción.....	5
Capítulo 1. El problema y su importancia	7
Capítulo 2. Antecedentes Empíricos y Teóricos	12
2.1. Antecedentes Empíricos.....	12
2.1.1. El contexto actual	12
2.1.2. Priorización Curricular: docentes frente a los cambios	15
2.2.- Antecedentes Teóricos	19
2.2.1.- El concepto de identidad profesional docente	19
2.2.2. Identidad profesional docente y currículum.....	26
2.2.3. Aportes sociológicos al estudio de la identidad profesional docente.....	29
Capítulo 3. Metodología.....	32
3.1. Enfoque de investigación.	32
3.2. Diseño de investigación.	33
3.3. Selección de la muestra	36
3.4. Descripción de Escenario.....	37
3.5. Credibilidad del estudio.....	38
Capítulo 4. Resultados.	41
4.1.- Categoría: Profesor Profesional.	43
4.1.1.- Subcategoría: Profesor Actualizado.....	43
4.1.2.- Subcategoría: Profesor Innovador	45
4.1.3.- Subcategoría: Profesor Flexible.....	48
4.2.- Categoría: Profesor Agente Social.....	54
4.2.1.- Subcategoría: Profesor Generador de Cambios Sociales.....	54
4.2.2.- Subcategoría: Profesor Contenedor.....	57
4.2.3.- Subcategoría: Profesor Comprometido.	59
4.3.- Categoría: Profesor Desprofesionalizado.	66
4.3.1.- Subcategoría: Profesor Restringido.	66
4.3.2.- Subcategoría: Profesor Ejecutor.	71
Capítulo 5. Conclusiones.....	82
Bibliografía.	86
ANEXOS	92

Introducción.

El tema que aborda esta tesis es la identidad profesional docente en contexto de pandemia. Las variadas y profundas consecuencias de esta nueva realidad global nos han obligado a reaccionar sobre la marcha frente a los graves efectos que ha tenido sobre el sistema educativo, así como también a replantearnos lo que sabíamos (o creíamos saber) sobre la educación. El impacto sobre el trabajo y las identidades de los docentes constituye el centro de este trabajo.

Debido a que la pandemia y sus consecuencias siguen en desarrollo, esta investigación busca aportar al conocimiento empírico y teórico de las identidades profesionales docentes en este contexto, para de esta forma contribuir a la comprensión y a la discusión sobre el rol docente frente a una crisis global: los sentidos, reflexiones y acciones que los docentes desarrollan para seguir construyendo sus identidades y para tratar de dar una respuesta a esta situación, así como también los cambios y permanencias en sus identidades profesionales.

Si bien la educación es una temática que siempre ha generado innumerables discusiones a nivel académico, social, político, económico y cultural, en el contexto de pandemia que estamos atravesando ha quedado como nunca expuesta a la preocupación pública: ¿cómo seguir enseñando de manera virtual? ¿qué pasará con la sociabilidad y las emociones de niños, niñas, jóvenes, profesores y directivos? ¿cómo dar una respuesta efectiva a esta situación de emergencia? ¿cuál será la magnitud de las consecuencias en el futuro y qué podemos hacer para enfrentarlas? Estas son algunas de las cruciales interrogantes que el mundo se sigue planteando. Bauman (2008) escribía, refiriéndose a los desafíos educativos del presente: “(...) hoy está en tela de juicio lo *invariable* de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis.” (p. 27). La pandemia actual no ha hecho más que acentuar esta convulsión interna del sistema educativo, obligándonos a preguntarnos por el sentido y las posibilidades del mismo.

Y en el centro de toda esta cuestión se encuentran los docentes: su trabajo, sus identidades, sus imaginarios educativos y sus objetivos, que se han visto fuertemente trastornados a causa de este contexto actual de crisis. Siendo actores claves en este proceso de adaptación forzada a la “educación post-Covid-19”, no deja de ser importante preguntarse por cuáles son sus apreciaciones, ideas, críticas, aportes y evaluaciones frente a la misma, y cómo ha impactado a sus propios procesos de formación de sus identidades profesionales. Poder seguir indagando en la construcción de identidades profesionales docentes nos permitirá complejizar nuestra comprensión de las mismas, y de esa manera visualizar cómo los docentes chilenos se desenvuelven en los establecimientos donde trabajan: cuáles son las oportunidades y desafíos para la educación de nuestro país, vistos desde la óptica y la experiencia de quienes ocupan un lugar central en ella.

Esta investigación se realizó con profesores de enseñanza media que actualmente trabajan en un liceo municipal de la comuna de Pirque. Se seleccionó a docentes de diversas asignaturas del plan de estudio y con distintas cantidades de años de experiencia, para de esa forma lograr abarcar un amplio abanico de realidades profesionales e identitarias.

El tipo de estudio que guía esta investigación es el Estudio de Caso, ya que es una realidad educativa particular la que fue investigada. Para la recolección de datos, se utilizó la técnica de la entrevista semiestructurada. El análisis posterior se basó en la teoría fundamentada o *grounded theory* de Glasser y Strauss, en cuanto método de análisis, además de la discusión con la teoría curricular, la sociología fenomenológica y el interaccionismo simbólico, para de esta forma construir categorías de análisis a partir de los datos y así “desentrañar” significados dados por los docentes a sus identidades en un contexto de crisis global del sistema educativo.

Capítulo 1. El problema y su importancia.

El contexto mundial y nacional de pandemia de la COVID-19 ha provocado un sinnúmero de nuevas problemáticas y desafíos para nuestra sociedad, así como también ha acentuado y modificado los ya existentes. Lo que hemos vivido como humanidad durante estos últimos dos años ha sido definido como una crisis global, que nos ha llevado a replantear y cuestionar nuestras vidas, tal como lo señala el filósofo francés Edgar Morin (2020), quien en el que ha declarado será su último libro, explica que “Los condicionantes del confinamiento nos han llevado a todos a cuestionarnos nuestro modo de vida, nuestras verdaderas necesidades, nuestras aspiraciones (...)” (p. 23). Congruentemente con los planteamientos de Morin, el filósofo esloveno Slavoj Žižek (2020) en su texto *¡Pandemia! El Covid-19 sacude al mundo*, señala que “no hay vuelta a la normalidad”. Esta idea de la pérdida de la normalidad se ha convertido en una especie de “lema” este último tiempo, dando a entender que la manera en que vivimos y nos relacionamos fue trastornada profundamente, y lo mismo sucedió en el terreno de la educación.

Ulrich Beck (1998), en su clásico texto *La sociedad del riesgo*, define los riesgos actuales como globales, tendientes a la globalización, producidos y agudizados por el desarrollo del progreso industrial (pp. 27-28). Si bien el autor se refería al peligro nuclear y a la contaminación allá en el año 1984, no dejan de tener sentido sus palabras para la pandemia que nos afecta en la actualidad, la cual es otro riesgo global que se ha expandido por todo el planeta y ha alterado el normal funcionamiento de las diversas sociedades.

El sistema educativo en su conjunto se ha visto inmensamente afectado por esta crisis, especialmente en relación a los aprendizajes de los estudiantes, así como también a sus procesos de socialización, observándose un aumento en el rezago escolar y la deserción, lo que ha llevado a expertos y distintas voces alrededor del mundo a declarar que se está produciendo una “catástrofe generacional” (Barría, 2020). Con esta opinión concuerda plenamente el texto de Reimers y Schleicher (2020) *Un marco para guiar una respuesta*

educativa a la pandemia del 2020 del Covid-19, que en su introducción advierte que “En ausencia de una estrategia intencional y efectiva para proteger la oportunidad de aprender durante este período, esta interrupción causará graves pérdidas de aprendizaje para los estudiantes.” (p. 2)

Frente a este problema, las carteras de educación de los distintos países han buscado respuestas y soluciones para intentar por lo menos disminuir el impacto de esta crisis. En un estudio comparativo reciente de las respuestas educativas de cuatro gobiernos latinoamericanos (Argentina, Chile, Ecuador y Perú), aparece de manera repetida el concepto de priorización curricular, la que “se acotó al uso de la tecnología para aprender y conocer.” (Mateus et al 2022:4). Este énfasis en la centralidad de la tecnología fue una consideración lógica frente a la nueva realidad educacional virtual que llegó “de la noche a la mañana” y que obligó a las comunidades educativas a adaptarse a ella para poder continuar sus procesos de enseñanza-aprendizaje (Gómez Rojo 2021).

En el caso de Chile, una de las medidas adoptadas por el Ministerio de Educación ha sido la Priorización Curricular del año 2020, proyectada hasta finales del año siguiente. El propósito de esta Priorización Curricular es, a rasgos generales, el de “responder a los problemas emergentes que ha implicado la paralización de clases presenciales, y la consecuente reducción de semanas lectivas” (MINEDUC 2020 p. 4).

Esta Priorización Curricular, de carácter propositiva y flexible, entrega orientaciones para la implementación de un currículum nacional priorizado, atendiendo a las circunstancias y posibilidades derivadas de la crisis actual y el cómo estas afectan a los establecimientos educacionales. Pero, ¿qué significa “priorizar” contenidos en este contexto? El documento oficial del ministerio declara que es necesaria una priorización que incluya un conjunto reducido de objetivos de aprendizaje esenciales (MINEDUC 2020). La selección y definición de qué contenidos son considerados esenciales se llevó a cabo en base a criterios como “mantener el equilibrio entre los objetivos de los ejes curriculares o líneas formativas”, “coherencia y progresión de los objetivos” e “imprescindibles para continuar el aprendizaje durante el año siguiente” (MINEDUC 2020).

Pero, ¿qué sucede con los docentes? ¿Cómo han recibido, implementado y analizado esta Priorización Curricular? ¿Cómo les ha afectado en su labor, en sus identidades? Estas preguntas son tan complejas como sus respuestas. Por ello, se ha entrevistado a seis profesores de enseñanza media en ejercicio, quienes han tenido que responder, a su manera, estas inquietudes. El contenido de esas respuestas es lo que interesa conocer, para de esa forma acercarse a las subjetividades de estos docentes y así aportar al conocimiento sobre las identidades profesionales docentes, conocimiento en continua expansión y cambio, sobre todo en un contexto como en el que estamos inmersos ahora.

Este estudio se justifica también en la medida en que necesitamos conocer qué está sucediendo con los docentes chilenos frente a la pandemia y los efectos que ha tenido sobre la educación, porque son ellos los responsables directos de la implementación de un currículum priorizado, con todo lo eso implica: aprendizajes de los estudiantes (y también de los docentes), prácticas y metodologías, acompañamiento a los estudiantes, incluso la atención de problemáticas sociales y emocionales de las comunidades educativas. Debido a que la labor docente excede ampliamente lo estrictamente pedagógico, los docentes son actores sociales clave: muchas veces cuestionados, otras veces reconocidos, pero siempre jugando un rol importantísimo en la formación de las nuevas generaciones. Por ello, es esencial saber qué están haciendo, pensando y sintiendo, para así poder comprender mejor las causas y consecuencias de su labor en un contexto educativo y social tan complejo.

Ivor Goodson (2003) señala, al referirse a las investigaciones relacionadas con el quehacer de los docentes, que

Una de las plusvalías que respalda a los estudios sobre el trabajo y la vida de los docentes es que ese tipo de trabajos hace más visibles y, por lo tanto más útil, la visión que tienen los docentes sobre su propia actividad (p. 742)

A esto agrega este autor que muchas veces la visión de los docentes respecto a las reformas y cambios educativos está ausente, por lo que perdemos la posibilidad de conocerla y de visualizar oportunidades para mejorar la enseñanza (Goodson 2003). Este constituye otro argumento importante para reafirmar el valor y la necesidad de estudiar a los docentes a partir de su cotidianidad, sus emociones y experiencias, opiniones y prácticas, ya que son ellos en definitiva quienes pueden producir cambios significativos y directos en cómo, cuánto y qué aprenden sus estudiantes.

Por otro lado, las identidades profesionales docentes constituyen un tema de estudio nunca cerrado, en constante cambio: los docentes de la actualidad comparten algunos rasgos con aquellos de generaciones anteriores, pero también son muy distintos, así como los docentes con mayor experiencia que aún trabajan en aula han ido transformando sus prácticas y sus identidades en base a los cambios sociales, educativos e históricos que han ido ocurriendo. Al respecto escribió Hargreaves (1996): “El aprendizaje de la vida de trabajo de los profesores constituye un proceso continuo de descubrimiento sin fin.” (p. 23), lo que reafirma la necesidad de investigar continuamente la experiencia docente, sobre todo en un contexto en el que está sometida a cambios tan radicales como el de la pérdida de la presencialidad escolar.

A partir de lo anterior, se puede señalar también que la importancia de esta investigación estriba en las particulares consecuencias y condiciones del impacto de la pandemia en los sistemas educativos como el chileno, que como explican Mateus y otros (2021), se hace urgente investigar los alcances e impactos de las estrategias de enseñanza implementadas tanto por los estados como por los equipos docentes, pensando en el proceso aún en curso de adaptación a los nuevos sistemas de enseñanza y aprendizaje.

Por todo lo anterior, y a partir de los aportes teóricos de la teoría curricular, la sociología fenomenológica y el interaccionismo simbólico, intentaremos responder la siguiente pregunta de investigación:

“¿Qué significados atribuyen profesores de enseñanza media de un liceo municipal de la comuna de Pirque a la construcción de sus identidades docentes, a partir de la implementación de la Priorización Curricular 2020-2021?”

OBJETIVOS (GENERALES Y ESPECÍFICOS)

Objetivo general: Comprender los significados que docentes de enseñanza media de un liceo municipal han construido en relación a su labor e identidad docente, a partir de la Priorización Curricular 2020-2021.

Objetivos específicos:

- Analizar la fundamentación de la Priorización Curricular ministerial 2020-2021 en relación con su impacto en la labor docente.
- Describir las principales estrategias pedagógicas aplicadas por los docentes para la implementación de la Priorización Curricular 2020-2021.
- Reconocer las tensiones generadas durante el proceso de implementación de la Priorización Curricular 2020-2021.
- Identificar acciones pedagógicas ejercidas por los docentes que desde sus perspectivas inciden en la construcción de sus identidades profesionales.

Capítulo 2. Antecedentes Empíricos y Teóricos.

2.1. Antecedentes Empíricos.

2.1.1. El contexto actual.

Al revisar algunos datos aparecidos durante este periodo de interrupción educativa, los resultados son alarmantes: según el informe de agosto de 2020 de la ONU la pandemia “ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos” (2020:2), afectando a 1.600 millones de estudiantes, de los cuales más del 90% no han podido continuar con sus aprendizajes (cifra que llegaría al 99% en los países menos desarrollados). El mismo escenario catastrófico se observa un año después, como lo demuestra la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Casi 24 millones de estudiantes abandonarían el sistema escolar según el mismo informe de la ONU (2020:2).

En Chile, el MINEDUC (2020), con apoyo del Banco Mundial, elaboró un informe que permitió estimar el impacto de la pandemia en los estudiantes chilenos, considerando factores claves que inciden en las posibilidades para aprender en este contexto (cobertura de la provisión de educación a distancia, el acceso de estudiantes a la formación a distancia, y la capacidad de estos últimos de aprender de forma autónoma). Uno de los resultados de este estudio arroja que, en un escenario de cierre total durante el año de los establecimientos educacionales (que fue el caso de gran parte de ellos durante todo el año 2020), la pérdida de aprendizajes oscilaría entre 64% y 95%, dependiendo del quintil de ingresos (MINEDUC: 10).

Este enorme desafío hubo de ser abordado de manera inmediata y urgente, y sobre quienes ha pesado gran parte de la responsabilidad de dar una respuesta efectiva al mismo son los docentes del país. Al igual que sus estudiantes, tuvieron que adaptarse rápidamente al nuevo sistema de enseñanza virtual, con una serie de limitaciones y obstáculos que hicieron

que este proceso haya sido bastante complejo. Frente a esto, el documento de la ONU citado más arriba es enfático: es necesario que todos los miembros de las comunidades educativas se adapten a la nueva realidad educativa en pandemia, siendo muy importante “apoyar a la profesión docente y la preparación del profesorado” (2020:4), que son en último término quienes han debido enseñar y aprender a la vez para poder seguir apoyando a sus estudiantes.

Ha sido un proceso de adaptación repentino, brusco, que ha arrojado a toda la comunidad educativa a un terreno de incertidumbre sin precedentes. ¿Cómo enseñar y aprender fuera de la escuela? Pese al estupor inicial y a las limitaciones en el conocimiento de las TIC de parte importante del profesorado, éste ha sido capaz de enfrentar la situación actual aprendiendo sobre la marcha, corrigiendo errores y, sobre todo, con mucha resiliencia y creatividad. Este último concepto ha sido relevado por Gómez Rojo (2021), quien señala que desde todos los ámbitos profesionales se han hecho importantes esfuerzos de creatividad para dar una respuesta a la crisis producto de la pandemia.

Coincidiendo con lo anterior, Pérez Gómez (2010) señalaba, hace una década, la vital importancia de preparar a los docentes para los desafíos de la educación actual, marcada a fuego por la necesidad de incorporar las nuevas tecnologías a los procesos de enseñanza-aprendizaje, proceso que no estaría ocurriendo como se espera, ya que la formación de docentes sigue siendo, en esencia, la misma desde el siglo XIX.

Esta preocupación por el proceso de adaptación del sistema educativo a la realidad contemporánea marcada por lo digital, las nuevas tecnologías, exigencias y competencias, ha permeado a la sociedad, que en último término ha fijado la mirada en los docentes (Asenjo y Asenjo 2021). Según estos autores, la pandemia aceleró este proceso ya en curso desde hace al menos dos décadas, incentivando a los gobiernos y a las comunidades educativas a invertir cada vez más en lo que ellos denominan los “aspectos digitales técnicos”. El problema es que sigue habiendo grandes carencias en las competencias pedagógicas del profesorado para enseñar en entornos virtuales, lo que estaría dificultando la concreción del objetivo de reformular el sistema educativo y dar así una respuesta adecuada a las necesidades actuales que lo presionan.

A la misma conclusión llega Pedro Tadeu (2020), quien explica que muchas investigaciones recientes señalan que los docentes valoran muy positivamente el uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), pero el profesorado “manifiesta no tener un conocimiento suficiente en aprovechar todas las posibilidades reales que les brinda” (p. 41), lo que constituiría una importante limitación para la enseñanza y el aprendizaje en contextos virtuales como los que han aparecido en todas partes consecuencia de la pandemia y el fin de la presencialidad escolar.

Del mismo modo, Mateus y otros (2022) critica, en su propio estudio de 2019 *Media Education in Latin America*, que la ingente incorporación de la competencia digital en nuestra región adolece de “un tono excesivamente prescriptivo vinculado al uso concreto e instrumental de la tecnología educativa” (p. 2), lo que explicaría el vacío formativo en esta materia que señalan tener los docentes. Este vacío se ha convertido en otro obstáculo para la labor docente y para el aprendizaje en nuestro contexto actual.

Frente a esta problemática, se plantean algunas soluciones. Una de estas respuestas es el concepto del docente “mediador”: aquel docente que “desarrolla estrategias que impulsan el diálogo y el intercambio, promueven las interacciones entre estudiantes, y, en definitiva, modera/media un espacio virtual de aprendizaje” (Segura 2021). Desde este punto de vista, podríamos hablar de un “perfil docente en pandemia”, ya que como la autora señala, un docente mediador es capaz de desarrollar su propia creatividad para enseñar en contextos complejos como el que vivimos, así como también motivar e impulsar la creatividad estudiantil (Segura 2021), convirtiendo a niñas, niños y jóvenes en protagonistas activos de su propio aprendizaje, lo que es aún más relevante en un contexto de educación virtual en donde, como se verá más adelante, es aún más difícil trabajar aspectos como la motivación para el aprendizaje.

Pero no solo los métodos de enseñanza y aprendizaje se vieron trastornados y tuvieron que adaptarse: también lo hicieron los planes curriculares. Las distintas carteras de educación de todos los países se vieron en la obligación de adaptar y priorizar los contenidos a enseñar

durante este periodo, considerando que abordar el currículum de manera completa resultaría imposible. En el caso de Chile, esto se materializó a través de la propuesta de Priorización Curricular (2020), que vino a entregar directrices para los docentes sobre qué contenidos serían más importantes de abordar durante este contexto de emergencia, por un lado, y dar un camino a seguir para progresivamente ir reforzando lo esencial y llegar a los contenidos de mayor complejidad, por otro. Todo esto ha tenido un impacto sobre la labor y en último término, en las identidades docentes: impacto que aún no podemos dimensionar ni cuantificar, pero del que podemos hacernos una idea investigando a los protagonistas de este proceso.

2.1.2. Priorización Curricular: docentes frente a los cambios.

¿Qué opiniones y reacciones ha suscitado la Priorización Curricular 2020-2021? Desde la Fundación Educación 2020, consideran que en general esta propuesta podría responder a las necesidades educativas actuales, pero critican el excesivo “asignaturismo” que comporta. Concluyen que la Priorización Curricular podría ser una oportunidad para repensar el currículum, para trabajar el saber de manera más integrada, promover la participación de las comunidades educativas y potenciar la profesionalización docente (Educación 2020, 2020). Nótese la relevancia central que se asigna a las comunidades educativas y equipos docentes en la implementación de esta propuesta de priorización.

A similares conclusiones llegó el equipo del Programa de Liderazgo Educativo de la Universidad Diego Portales, quienes en mayo del 2020 publicaron un documento en el cual sintetizan las principales necesidades a abordar en el actual contexto de crisis educativa: entre ellas, “favorecer la toma de decisiones en base al trabajo colaborativo” o “establecer relaciones entre documentos ministeriales y contexto escolar”, ambas implicando un rol docente activo en la puesta en funcionamiento de la priorización.

Por su parte, Rafael Andaur, académico de la Universidad de Playa Ancha e investigador del PIIE (Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación), declaró los que a su juicio son los elementos más importantes a tener en cuenta por parte de la

Priorización Curricular: que los docentes fijen los criterios de realidad de su propuesta, así como también que puedan diseñar planificaciones transversales para el desarrollo integral del estudiantado (Andaur, R., 2020). Este análisis, al igual que el del Programa de Liderazgo Educativo UDP, hace énfasis en la necesidad de dar al profesorado un rol protagónico en la implementación de la priorización, entregándole espacios, tiempos y herramientas para que puedan, colaborativamente, definir la ruta a seguir para este proceso.

Mirando hacia el futuro y atendiendo a las posibles consecuencias de la Priorización Curricular, Andrés Baeza, profesor e investigador de la universidad Adolfo Ibáñez, advierte que será difícil convencer a los docentes que todos los OA (Objetivos de Aprendizaje) son igual de importantes, por lo que sería un error declarar esta propuesta como una solución a los problemas de cobertura curricular, sino que habría que considerarla como una oportunidad para reflexionar profundamente sobre cuáles son los conocimientos, habilidades y actitudes imprescindibles para la educación chilena (Baeza, 2020). Coincidiendo con el diagnóstico sobre la priorización hecho por Educación 2020, Baeza ve en este “currículum de emergencia” una oportunidad para discutir y reevaluar el propio currículum nacional. Esto deja la puerta abierta al profesorado para que pueda participar real y activamente en este debate.

Pero, ¿qué tanto han participado o sienten haber participado los docentes chilenos en las reformas curriculares? En el análisis que hace Marcela Pardo (Ávalos 2013) a partir de los resultados de la encuesta “La Profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones”, además de los grupos focales y estudios de caso llevados a cabo en el marco de esta, la autora concluye que la percepción docente sobre su participación en las reformas educativas es muy baja. Por ejemplo: más del 70% consideró que su participación en el diseño de las reformas educacionales fue nula, por lo que su rol en todo el proceso de las mismas era de meros ejecutores. Esta apreciación se refleja claramente en la opinión de una profesora entrevistada, quien declaró que “Veo que las políticas, como se están dando, se siguen haciendo sin escuchar al profesor y no me veo valorada al respecto, me refiero en el aspecto profesional.” (p. 168). ¿Qué sienten los docentes respecto a la Priorización Curricular? ¿qué rol creen jugar en su proceso de diseño, implementación y evaluación?

Dada la relevancia de los docentes para el proceso educativo, resulta de vital importancia hacerse este tipo de preguntas y buscar las respuestas en sus experiencias vividas y en sus interpretaciones, reflexiones y opiniones relacionadas con los cambios que se siguen produciendo en el currículum y en la vida escolar actual. Respecto a este punto, el análisis de Abraham Magendzo (2008) no deja espacio a dudas:

Los profesores de aula que recontextualizan pedagógicamente el currículum oficial y los organismos colegiados que los cobijen, juegan una función irremplazable porque están percatándose diaria y cotidianamente de los aciertos y desaciertos, ventajas y desventajas, fortalezas y debilidades del currículum oficial. (p. 216)

Coincidentemente con él, Magaly Robalino planteaba en un panel convocado por el Colegio de Profesores del año 2005 que

los profesores deben pasar del rol de técnicos, que se limita a ejecutar las decisiones ajenas, hacia un profesor considerado un profesional capaz de reflexionar sobre su práctica y generar conocimiento que fortalezca su trabajo pedagógico y el aprendizaje de sus alumnos, pero que también le permite influir en el contenido de las políticas públicas, de los programas y del currículum en general. (Magendzo 2008:216)

Algunas de estas inquietudes afloraron al consultarles, de manera exploratoria, a algunos docentes de enseñanza media¹. Surgieron opiniones tales como: “disconformidad con los OA priorizados en la asignatura de Música”, “se dejó de lado, con los OA priorizados en inglés, el aspecto creativo del estudiante”, o “dejaron el OA más importante en la priorización, pero en el caso de otros, como el OA9 (relacionado con la Higiene) de

¹ Docentes que se desempeñan actualmente en el liceo municipal en donde se realizó esta investigación: un profesor de Educación Física que trabaja en enseñanza básica; un profesor de Música que trabaja tanto en educación básica como media; y un profesor de Inglés que trabaja en educación media (Ver Anexo 1).

Educación Física, dejó de ser transversal, siendo que es de vital importancia sobre todo ahora”. Estas expresiones darían cuenta de las consecuencias complejas y diversas que ha tenido la Priorización Curricular sobre la labor docente. Reflexiones que no solo son muy interesantes per se, sino que dejan una serie de interrogantes abiertas que guían esta investigación: ¿qué tipo de rol creen tener los docentes de este establecimiento en la implementación de la Priorización Curricular? ¿qué tensiones o posibles conflictos ha suscitado en su labor e identidad docente esta propuesta implementada? ¿qué cambios y continuidades en el proceso educativo se están produciendo en sus opiniones?

Partiendo de lo anterior es que resulta importante investigar este contexto específico, ya que los significados que los docentes poseen en relación a la construcción de sus identidades, en el marco de la implementación de la Priorización Curricular, pueden revelarnos la manera en que, en un contexto determinado, impactan las políticas educativas ministeriales en ellos, sobre todo en un contexto excepcional como el que estamos viviendo, en el que las ideas y las prácticas educativas entran en crisis. Lo que interesa aquí, en definitiva, es poder analizar los fundamentos de la Priorización Curricular 2020-2021 a partir de las reflexiones docentes en torno a ella, y cómo la implementación de la misma les ha afectado en relación a la construcción de sus identidades profesionales y los significados que atribuyen a las mismas.

Esto nos lleva a hacernos preguntas tales como: ¿qué opiniones, sentidos y/o significados han construido estos docentes respecto a estos cambios curriculares y su influencia en su labor cotidiana? ¿creen que estos cambios podrían haber impactado en su identidad profesional docente? Como señala Dávila, en una investigación cualitativa “se pretende la determinación dialéctica del sentido, mediante la operación de "desentrañar significados", siempre en relación con los objetivos delimitados” (Delgado y Gutiérrez 1995).

2.2.- Antecedentes Teóricos.

2.2.1.- El concepto de identidad profesional docente.

El concepto de identidad constituye uno de esos ámbitos de permanente discusión teórica, tanto si hablamos de su significado, como si hablamos de cómo se forma (y transforma) en diferentes contextos. Desde un punto de vista sociológico, que es desde el que nos interesa abordar este trabajo de investigación, la identidad puede ser definida como “fuente de sentido y experiencia para la gente” (Castells 2001), “la diferenciación de los individuos entre sí y la relación que se establece entre ellos” (Goffman 2008) o “una multiplicidad de identificaciones en constante cambio” (Bauman 2008). Independientemente de la definición en que nos enfoquemos, queda claro que la identidad es un elemento de vital importancia para todas las personas, en términos de que nos permite definirnos y diferenciarnos dentro de la sociedad, y a partir de ello actuar en concordancia con esta definición previa.

La identidad es un fenómeno en constante construcción y resignificación, y tal como señalan Berger y Luckmann (1968), es un proceso que se desarrolla *con los otros*: o sea, la identidad de cada docente no es una construcción exclusivamente individual, separada de los demás sujetos sociales, sino que, todo lo contrario. Los docentes construyen y reconstruyen su identidad a partir del contacto con muchas otras personas, quienes comparten un espacio físico y simbólico entre sí. La identidad docente es, desde este punto de vista, una construcción social, colectiva, en la que los diversos significados y símbolos que posee cada docente son compartidos, contrastados e interrelacionados con los de los demás.

Desde la investigación educativa, la identidad se ha definido como “la imagen construida por el sujeto de sí mismo” (Balderas 2013) o como “imágenes ideales de sí mismo” (Lopes 2008). En la actual sociedad del conocimiento, la identidad se forma a partir de diversos agentes e incluso es de autoconstrucción, lo que lleva a Núñez (2004) a declarar

que “en el mundo de hoy cobra fuerza la identidad profesional de los docentes.” (p. 4). Este concepto de “identidad profesional docente” es el que nos interesa definir y discutir para efectos de este estudio: ¿Qué es una identidad profesional? ¿son profesionales los docentes? ¿qué significa ser (o no ser) profesional?

Según Alberto Galaz (2011), una identidad profesional corresponde a una definición que se refiere a “un campo o área específica de desempeño” (en este caso, ser profesor o profesora implica identificarse con el campo de la enseñanza), así como también comporta “un sentido de pertenencia y al proceso de verse a sí mismo formando parte de un grupo social poseedor de ciertas características y competencias.” (p. 103). En otras palabras, ser docente significa, tanto para quien desarrolla esta actividad como para el resto de la sociedad, pertenecer a un grupo profesional que se define por su trabajo de enseñanza en establecimientos educacionales.

La pertenencia a este grupo profesional se legitima de diversas maneras: “Uno de los elementos fundamentales en la configuración de la identidad docente, implica el aprendizaje y asimilación de una cultura de trabajo que usa un determinado tipo de lenguaje que legitima su práctica.” (Vidiella y Larraín 2015:1285). Esta cultura de trabajo comprende tiempos, espacios, rutinas, saberes, creencias y prácticas, que en el caso de los docentes están influenciados y determinados por el contexto escolar en el que se desenvuelven, considerando sus acciones e interacciones entre colegas y con el resto de la comunidad educativa.

Esta definición de identidad profesional docente vinculada con la idea de pertenencia social del docente a partir del rol que desempeñan dentro de la sociedad ha sido recogida por numerosos autores. Amélia Lopes (2008) señala la importancia de la conexión existente entre el lugar que ocupa la profesión y el trabajo docente en la sociedad y en la estructura personal del profesor o profesora. Balderas (2013) explica que “la identidad profesional es parte de las identidades sociales de las personas al momento de ejercer una profesión, integrándose a un grupo profesional”. Paula Pogré (2006) considera a la enseñanza como la tarea sustantiva de la docencia, y es a partir de ella que se delinea la identidad docente. Quien trabaja como

docente, se siente parte de un grupo profesional que agrupa y define a las demás personas que trabajan en la misma área.

Es en este punto en el que se hace necesario abordar el concepto de “identidad docente”, o de “identidades docentes”, como corrige Iván Núñez (2004). Siendo el docente un factor clave en la enseñanza del currículum y, más recientemente, en la implementación de la Priorización Curricular, es imposible pasar por alto el análisis que puede hacerse de las ideas, creencias, costumbres, prácticas, etc., que poseen. Posner (1998) indica que los docentes juegan un rol muy importante en las posibilidades de éxito de un cambio curricular, que es precisamente lo que ocurrió como consecuencia de la crisis sanitaria mundial que se ha desarrollado durante los últimos dos años y que se ha materializado en la propuesta de Priorización Curricular.

La relación que existe entre implementación curricular y la identidad profesional es clara: cambios curriculares repentinos y drásticos como el operado con la Priorización Curricular implican para los docentes modificar su labor por completo, lo que genera conflictos, dudas y confusiones en relación a su trabajo, que tarde o temprano podrían impactar en la construcción de su identidad. Se producen transformaciones en lo que se denomina como “cultura docente”, o sea: “el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional (...)” (Pérez Gómez 1998:160). En congruencia con lo que plantea Posner (1998), Pérez coincide en que existe una cultura docente, y que ésta es sumamente importante para la labor y las identidades docentes.

Otro concepto interesante y que guarda estrecha relación con el concepto de identidad o identidades docentes, es el de “profesionalización”. Según Iván Núñez (2004), las identidades docentes han transitado por al menos cuatro etapas desde la fundación de la escuela en nuestro país hasta la actualidad, estando la última de ellas marcada por un esfuerzo por consolidar la identidad del docente como un profesional. Citando a Mariano Fernández Anguita, Núñez señala que el docente posee un conocimiento profesional en términos de que desarrolla una capacidad diagnóstica para encontrar las formas de enseñanza y aprendizaje

adecuadas para los problemas que enfrenta día a día (Núñez 2004). Si bien este autor concluye que nunca ha habido en Chile una profesionalización docente efectiva, en los últimos años se han realizado una serie de esfuerzos por alcanzar este objetivo: ejemplos de ello son la Carrera Docente, el Marco para la Buena Enseñanza, entre otros.

Hargreaves (1996) define el concepto de *profesionalización* como una “ampliación del rol del docente”, lo que significaría mayor profesionalidad. Sin embargo, este autor asume una posición crítica frente a este fenómeno, señalando que “(...) la retórica de la profesionalidad se limita a seducir a los docentes para que abracen su propia explotación.” (p. 43). Esto significa que, en opinión de Hargreaves, el discurso de la *profesionalización* sería una trampa para el profesorado para arrastrarlo a su propia “proletarización” laboral como él explica, quitándoles la posibilidad de lograr su tan anhelado profesionalismo por medio del control y las limitaciones a su desempeño, produciéndose finalmente la “desprofesionalización” docente (Núñez 2004).

Otra mirada crítica frente al discurso profesional docente define a los docentes como *semiprofesionales*; esto es, estarían en búsqueda de lograr la profesionalización, por lo que el “ser profesional” sería una aspiración del cuerpo docente, aún sometida a muchas limitaciones (Contreras 1997). Este punto de vista coincide en gran medida con lo planteado por Núñez, y en el caso del profesorado chileno, implicaría que este grupo social aún se halla en un proceso de profesionalización incompleto. Similar consideración expone Lang (Tenti 2006), quien considera que el profesorado se encuentra inmerso en un proceso de “profesionalización de su oficio”. Al igual que Emilio Tenti, Lang habla del ser docente como un oficio, no como una profesión, si bien este oficio se estaría profesionalizando.

Al revisar la literatura que aborda este tema, salta a la vista el hecho de que no existe un consenso respecto a si los docentes son profesionales o no, e incluso entre quienes apoyan esta idea surgen diferencias a la hora de definir esta identidad profesional, si bien existen múltiples coincidencias y elementos en común.

Un elemento importante que ayudaría a definir al docente como un profesional tiene que ver con su formación disciplinar y los contenidos que enseña. Desde un punto de vista histórico, se ha considerado que los docentes han asumido progresivamente un carácter profesional desde la primera parte del siglo XX, ya que su labor se asoció en ese momento con el manejo de conocimientos que fueron, posteriormente, incorporados en la educación superior (Ávalos et al 2010). La consideración de un saber disciplinar definido como un elemento esencial para definir qué es una identidad profesional es recogida también por Ojeda (2008), que agrega también la capacidad de transmitir este saber al alumno y el compromiso con la labor propia como elementos importantes para poder considerar a los docentes como profesionales.

Pero también hay consideraciones más subjetivas que permitirían reconocer a los docentes como profesionales, poseedores de una identidad profesional. Estas serían, por ejemplo, los significados que ellos dan a su profesión junto a los significados que les otorga la propia sociedad y que, en definitiva, son aceptados por cada docente (Ávalos 2013). En este sentido, hablamos de un doble movimiento de formación de la identidad profesional: de lo individual a lo colectivo (y viceversa).

Según Gloria Calvo (Tenti 2006) “el docente es profesional porque toma decisiones sobre la enseñanza, reflexiona sobre su práctica y busca nuevos conocimientos”. O sea, el docente posee un rol activo en el desarrollo de su labor profesional, pudiendo definir y decidir acciones clave sobre lo que enseña, lo que hace y lo que puede mejorar. Esto se relaciona con el concepto de autonomía profesional: la idea de que los docentes tienen una capacidad relativa para decidir qué, cómo y cuánto enseñar en sus contextos laborales. Otra definición que apoya la concepción del docente como profesional la entrega Ávalos en los siguientes términos:

El concepto de profesional que le asigna la literatura relevante a los profesores y profesoras supone que, por su preparación y la naturaleza de su trabajo, son capaces de discernir cómo deben organizarse los contenidos curriculares para su enseñanza, que son capaces de reconocer las necesidades

diversas de sus alumnos e introducir las modificaciones necesarias en su acción en el aula, y que son capaces de investigar por sí mismos el efecto en los resultados de su trabajo. (UNESCO 2006:105)

Citando a otros autores (Akkerman y Meijier 2011), Galaz (2015) señala otro argumento para considerar al docente como profesional: la evaluación externa. Esto significa, en la práctica, que el hablar de los docentes nos lleva a ubicarnos “en el campo de las identidades profesionales, dado que toda propuesta de estándares y su consiguiente evaluación parten de una previa concepción de lo que significa ser un “buen profesor”.” (p. 307). Lo que intenta explicitar Galaz, es que las autoridades educativas consideran profesionales a los profesores y profesoras, ya que, al querer evaluar su desempeño a través de herramientas como el Marco para la Buena Enseñanza o la Carrera Docente, están reconociendo el carácter eminentemente profesional de su labor, por lo que están interesados en medirlo, cuantificarlo y mejorarlo.

Otro concepto clave para intentar acercarnos y discutir la identidad profesional docente es el de *status*. Lang (2006) lo define como el “lugar que cada individuo ocupa en la división del trabajo y la jerarquía de poderes”, constituyéndose como una condición esencial para la aparición de identidades profesionales. En el caso de los docentes, su lugar en la sociedad, laboralmente hablando, está bien definido: son profesionales de la educación, a quienes se les encarga la tarea de educar y formar a niñas, niños y jóvenes y prepararles para la vida adulta.

En un estudio realizado en Inglaterra entre los años 2003 y 2006, en el marco del Teacher Status Project a cargo de la universidad de Cambridge y de escala nacional, se encuestó a una gran cantidad de profesores y profesoras en relación a su percepción sobre su propio status profesional. A nivel general, los resultados del estudio reflejados en las respuestas docentes mostraron que los docentes encuestados consideraban como una profesión de alto status aquella que poseyera recompensas, respeto, autonomía y estuviera sometida a algún nivel de control. Respecto a su profesión, manifestaron que esta está

altamente controlada, y se mostraron indecisos sobre si se caracteriza por ser recompensada y respetada. (Hargreaves et al 2007).

Los autores de este estudio, además, recabaron lo que según los docentes encuestados serían los cinco cambios que más se necesitan para elevar el status de su profesión. Estos cambios, como se verá a continuación, son demandas históricas del profesorado, que pueden extrapolarse a la realidad chilena:

1. Mayor conciencia pública sobre las demandas intelectuales y las responsabilidades de su trabajo.
2. Más oportunidades para los profesores de hacer uso de su juicio profesional.
3. Reducción de la carga laboral.
4. Más tiempo para colaborar con sus colegas.
5. Un rol de la comunidad ampliado (Hargreaves et al 2007, traducción propia, p. 6).

Un escenario similar describe Bellei y Valenzuela (2013), a partir de los resultados de la encuesta “La profesión Docente en Chile: Políticas, Prácticas, Proyecciones”. La evolución histórica de la percepción docente sobre su propio status profesional es dramática: mientras que solo el 7% de los docentes encuestados consideraba que en 1965 el status docente era Muy Bajo-Bajo, para el año 2008 este porcentaje se dispara hasta 39.6%; y si el 82% de ellos consideraba que el status docente era Alto-Muy Alto en 1965, apenas el 13.7% manifestó lo mismo para el año 2008 (en Ávalos 2013:179-180).

Sumado a lo anterior, al momento de comparar el status de diferentes profesiones, el 94.4% de los docentes encuestados consideraba el status del médico como Alto, mientras que sólo el 20.6% consideró que el status de los profesores de enseñanza media también lo era, siendo el de profesores de enseñanza básica aún más bajo (15.7%) (p. 181). Se puede concluir que para los docentes el status de su profesión se ubicaría en un nivel Medio-Bajo, y que ha venido sufriendo una caída estrepitosa durante las últimas décadas. A la misma reflexión llega Esteve (2006), quien afirma que “el status social de la pedagogía ha caído, produciéndose una desmotivación docente frente al poco valor social hacia su trabajo”, o

Ávalos y otros (2010), quienes señalan que “persiste la sensación de insatisfacción respecto al bajo valor que la sociedad asigna a su labor.” (p. 244).

A pesar de este panorama que podría parecer desolador, las opiniones docentes y el análisis de diversos investigadores e investigadoras demuestran que la autopercepción sobre su status profesional sigue siendo relativamente positiva, echando mano a conceptos como la “vocación” o la “misión”, contribuir al desarrollo de niñas, niños y jóvenes, la percepción de eficacia o la disposición al aprendizaje continuo (Ávalos 2013). Esto también se refleja en los esfuerzos que hacen los docentes por hacerse cargo de manera activa de su labor, con un énfasis marcado en la búsqueda por ser protagonistas en el diseño e implementación del currículum, ámbito en el que se han sentido más espectadores que actores.

2.2.2. Identidad profesional docente y currículum.

Como sabemos, la construcción e implementación del currículum es un tema realmente complejo, y así mismo lo atestigua la extensa bibliografía que se ha escrito al respecto. Glatthorn y colaboradores (2002) distinguen cuatro momentos esenciales en la difusión de un currículum prescrito, siendo dos de estos (el currículo prescrito y el currículo enseñado) momentos clave para comprender la implementación de la Priorización Curricular en Chile (Silva 2014). Para efectos de esta investigación, el foco estará puesto en estos dos momentos particulares de la implementación curricular, en términos de que se busca analizar los fundamentos de la Priorización Curricular, por un lado, y cómo ésta ha influido en la implementación curricular y la construcción de identidades docentes, por otro.

La diferencia que se produce entre el currículo prescrito y el enseñado, tanto en un contexto normal como en uno de crisis y priorización como el actual, es conceptualizada por Posner (1998) en cuanto a la existencia de un currículo oficial y un currículo operacional. Y son los docentes quienes se hallan inmersos en medio de ambos, como un puente esencial que permite la transformación del primero en el segundo, a través de un proceso de

transmisión, reconstrucción y adecuación. Esto se encuentra plenamente reconocido por los documentos oficiales de la Priorización Curricular que señalan, por ejemplo, que “el rol que tiene la escuela y los docentes en este escenario es fundamental, será necesario diseñar y ajustar, de acuerdo con las nuevas necesidades el plan de estudio y los modos de enseñanza” (MINEDUC 2020:13).

Para efectos de esta investigación, nos interesa relevar la perspectiva curricular del norteamericano William Pinar, a partir de la cual se desarrollarán los sucesivos análisis curriculares. Este autor concibe el currículum como “un verbo, una acción, una práctica social, un significado privado y una esperanza pública” (Pinar 2004:188), a diferencia de lo que él considera como las concepciones clásicas del currículum que lo definen como una cosa o un proceso. ¿Qué significa esta idea del currículum como un verbo? En su estudio de la teoría del currículum de Pinar, García Garduño (2014) afirma que la crítica de este autor respecto al currículum como se le ha entendido es que “como texto político sostiene que no se contempla el “Yo”, la subjetividad de los sujetos ni su capacidad para transformar la realidad.” (p. 26). Hay en la concepción del currículum de Pinar una visión transformadora, dinámica y dialogante que resulta muy interesante, pues permite observar e imaginar la educación y a los docentes como algo vivo, reflexivo y abierto al cambio, a la experimentación.

Partiendo de los estudios curriculares llevados a cabo por William Pinar, Daniel Johnson (2017) analiza el concepto de *currere* utilizado por este autor, señalando que “Currículum es entonces una conversación sobre un fenómeno complejo, un fenómeno multidimensional.” (p. 54). Esta idea refuerza tanto los planteamientos de Posner como los del MINEDUC, ya que da gran relevancia a la labor docente en la implementación curricular, en cuanto a que ésta implicaría un diálogo continuo entre ambas partes (docentes y currículum). El currículum experimentado es reconstruido por los docentes (Johnson 2017), lo que significa en la práctica que propuestas como la Priorización Curricular 2020-2021 implican cambios y desafíos para esta reconstrucción y resignificación que aún no conocemos bien. Estos cambios se suman a las limitaciones y dificultades ya presentes en la

implementación curricular por parte de los docentes, generando nuevas tensiones, preguntas y oportunidades para la construcción de sus identidades profesionales.

Es importante remarcar el rol protagónico que el docente juega bajo esta perspectiva curricular, puesto que significa considerar a quienes implementan día a día el currículum no como recipientes neutros del mismo, sino como actores que lo construyen, reconstruyen y resignifican en consideración de los distintos contextos y personas implicados en él. A esta conclusión también llegan Ornstein y Hunkins (2018), quienes a partir de los estudios curriculares que han desarrollado, remarcan que “Los profesores deben ser vistos como participantes activos en la implementación del currículum, no como recipientes pasivos del currículum.” (traducción propia, p. 279). Y en un contexto de crisis educativa y social, se hace más imperioso discutir el papel secundario que desde siempre han jugado los docentes en la construcción e implementación del currículum.

El mismo Pinar declaró la necesidad de que “(...) una vez que nosotros los maestros “lo recuperemos” para nosotros y nuestros estudiantes, nos daremos cuenta que debemos explorar el currículum como un evento vivo en sí mismo.” (traducción propia, p. 187). Este llamado resulta sumamente elocuente en un contexto de priorización curricular en el que, como veremos más adelante, los docentes declaran no tener mayor peso en la implementación curricular que el de ejecutar y ajustar lo que está escrito en esta propuesta.

Esta “revalorización” de la figura del docente no es nada nuevo si se revisa la literatura al respecto o las demandas históricas que el gremio ha levantado. Sin embargo, al seguir siendo una aspiración y no una realidad, es necesario insistir y discutir sus condiciones de posibilidad. Se debe impulsar y potenciar una perspectiva que vea en el profesor y la profesora un actor social consciente, reflexivo y capaz de responder a los desafíos educativos actuales, haciendo hincapié en repensar y transformar su participación en las decisiones curriculares. A este respecto, Pinar no pudo haberlo expresado de mejor forma:

Hasta que los educadores –en colaboración con colegas de la educación superior y en conversación con padres y estudiantes- ejerzan un mayor control sobre lo que enseñan, y hasta que lo que enseñan permita la experimentación curricular constante acorde a las preocupaciones de los estudiantes y el interés y pericia del profesorado, la “conversación” escolar seguirá siendo forzada como mucho, limitada al discurso del aula, desconectada de la experiencia viva de los estudiantes y de las vidas intelectuales del profesorado.” (Pinar 2004:196, traducción propia).

2.2.3. Aportes sociológicos al estudio de la identidad profesional docente.

En congruencia con esta perspectiva curricular que otorga un rol activo, transformador y crítico al docente, recogeremos los principales planteamientos de dos perspectivas sociológicas que ayudarán a interpretar y comprender las ideas, prácticas, creencias y significados de los docentes investigados: la fenomenología sociológica de Alfred Schütz, y el interaccionismo simbólico de Herbert Blumer. Ambos autores le dan una importancia central a la acción humana dentro del mundo para llevar a cabo sus análisis, coincidiendo en varios planteamientos partiendo desde esta idea.

Berger y Luckmann (1968), desde una perspectiva muy cercana (incluso relacionada con las ideas de Schütz), declaran que el objetivo de las ciencias sociales es el análisis de la vida cotidiana, del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana. En palabras más sencillas: nos interesa comprender el significado de las acciones humanas, insertas en un mundo cotidiano, real, dado e intersubjetivo. El mismo principio cruza la obra de Schütz (2003), quien declara que el objetivo primero de las ciencias sociales es “lograr un conocimiento organizado de la realidad social.”. Este concepto de “realidad social” lo define como “la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes (...)” (pp. 74-75). En definitiva, lo que Schütz quiere hacer

notar es que quien estudia la realidad social debe referirse al “sentido subjetivo de las acciones de los seres humanos en los que se origina la realidad social” (p. 82).

En otro texto suyo, Schütz (2004) señala que son los motivos los que originan la actividad humana, siendo de dos tipos: motivos <<para> (orientados hacia las consecuencias de las acciones en el futuro), y motivos <<porque>> (orientados a explicar las razones de las acciones pasadas). Todos los motivos humanos estarían entrelazados entre sí, en lo que Schütz denomina como la “intersubjetividad”. Esta intersubjetividad es la que da sentido al mundo social; lo hace comprensible a ojos de quienes lo construyen día a día. Pero, ¿cómo se produce la acción según este autor? La acción es un proceso intencionado, que se compone de los siguientes elementos: 1) un estado de cosas dentro del cual debe iniciarse la acción proyectada, 2) el estado de cosas que se quiere lograr, y 3) los medios para lograrlo.

Por su parte, Blumer (1982) sostiene, desde lo que él denomina como “interaccionismo simbólico”, que “el significado que las cosas encierran para el ser humano constituye un elemento central en sí mismo” (p. 3). En sintonía con Schütz, señala la existencia de un “mundo empírico”, que consiste en todo lo que las personas hacen y viven. Plantea que la realidad de este mundo debe ser “desentrañada” y no conceptualizada a partir de teorías, hipótesis o concepciones previas. En un estudio comparativo de la teoría de Mead y Blumer, Forni (2003) indica que “La concepción del proceso de investigación de Blumer es claramente inductiva y rechaza el carácter universal de la investigación basada en la lógica de la prueba de hipótesis.” (p. 9).

En síntesis, nos interesa plantear que, en primer lugar, los docentes son actores sociales conscientes, reflexivos, activos. En palabras de Castells (2009), actores entendidos como sujetos de la acción, relacionados entre sí por la negociación y el conflicto. Necesitamos, recordando las palabras de Salazar y Pinto (2014), crecer en cuanto actores sociales y sujetos históricos que se comprenden a sí mismos. Para ello, debemos entender los motivos en cuanto humanos, como algo vivo que *está siendo*, y que no puede ser captado desde fuera de quienes los levantan (Freire 2021). En base a todo lo anterior, esta investigación es un esfuerzo por, apoyándose en las ideas de la sociología fenomenológica,

el interaccionismo simbólico y la teoría curricular de Pinar, desentrañar lo que ha significado para una parte ínfima pero importante del profesorado chileno, los cambios educacionales repentinos que se están experimentando. Queremos comprender estos significados *desde* sus subjetividades, por lo que darles voz y espacio para que puedan compartirlas, es el objetivo último.

Sea que hablemos de identidades colectivas o identidades individuales docentes, el hecho es que cambios curriculares como el implementado a partir de la Priorización Curricular han tenido sí o sí un efecto en los docentes, en sus creencias y valores, en sus prácticas y métodos, en su labor diaria y en las ideas y concepciones que tienen sobre ella. Esto nos lleva a preguntarnos: ¿qué efectos y consecuencias ha tenido la Priorización Curricular sobre la identidad docente? ¿cómo ha sido la experiencia y evaluación que los docentes hacen de esta propuesta y qué efectos creen que ha tenido sobre su labor, sus acciones pedagógicas? ¿qué cambios y continuidades pueden estarse produciendo en la “cultura docente”? ¿qué nivel de coincidencia o diferencia existe entre lo que el MINEDUC considera como objetivos de aprendizaje esenciales y lo que los docentes consideran como tales? ¿cómo afecta la Priorización Curricular implementada sobre el concepto de autonomía profesional docente? Para poder responder acercarnos a una respuesta, necesitamos conocer y comprender lo que los docentes piensan.

Capítulo 3. Metodología.

3.1. Enfoque de investigación.

Esta investigación se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación, ya que tal como lo señala su título y objetivos, se busca comprender los sentidos que los actores de un determinado contexto socioeducativo le dan a la implementación de la Priorización Curricular 2020-2021 en relación con la construcción de sus identidades docentes. Se busca desentrañar significados, sentidos, opiniones y experiencias, intentando comprender, tal como la plantea la hermenéutica, el significado que estos actores dan a sus acciones. Desde tal perspectiva, el objetivo de la investigación es, como señala Andrés Dávila, una “descripción comprensiva” de una realidad social particular (Delgado y Gutiérrez 1995).

Esta comprensión se dirige a determinados sujetos y sus saberes, en lo que Cottet (Canales 2013) viene a definir como el “estatuto epistémico intersubjetivo”: las acciones, las relaciones intersubjetivas dentro de la sociedad, prácticas, motivos, sentidos. Todo ello forma parte de los saberes y experiencias que buscamos conocer y explicar. En el caso de esta investigación, son lo que hacen y piensan los docentes; las motivaciones que hay detrás de sus acciones; las proyecciones, tensiones y expectativas que poseen en cuanto integrantes de un grupo social profesional bien definido. Queremos saber qué sucedió con ellos como consecuencia de la crisis educativa y social que están (y estamos) viviendo. Desde sus ideas, creencias, emociones y conocimientos hasta los significados que han construido para explicarse la “nueva realidad” y actuar en respuesta a ella.

Entenderemos el concepto de “significados” a partir de las ideas de Blumer, Schütz y de Berger y Luckmann, en lo que Canales (2013) ha categorizado como la “corriente fenomenológica”, la que en sus palabras se encargaría de “(...) el abordaje del *sentido común* o conocimiento de la vida cotidiana, como institucionalidad creada socialmente y reproducida como cultura o *realidad*. (p. 172). En tales términos, los significados serían no

solo la subjetividad de cada sujeto, sino que también la intrasubjetividad y la intersubjetividad entre las personas, a partir de los cuales se construye la realidad social.

En el caso de esta investigación, los sujetos del estudio lo constituyen docentes de enseñanza media de un liceo municipal de la comuna de Pirque, por lo que nos interesa conocer y definir los múltiples significados que estos sujetos le otorgan a su experiencia, en cuanto profesionales sometidos a cambios globales y repentinos en su labor, producidos por un contexto inédito de pandemia sanitaria mundial y nacional, por un lado, además de la necesidad de adecuarse a un currículum priorizado, por otro. Las opiniones recabadas en el ejercicio exploratorio permitieron vislumbrar ideas, críticas, evaluaciones, etc., que podrían formar parte del mundo de significados que estos docentes continúan construyendo respecto a su labor e identidad profesional.

Citando a Bachelard, Manuel Canales (2006) señala que “construir el objeto de investigación para las ciencias sociales es siempre objetivar un sujeto y un saber atribuido a tal subjetividad.” (p. 195). Desde ese punto de vista, el sujeto a objetivar aquí son los docentes de enseñanza media de este liceo municipal, siendo los significados que construyen en relación a su identidad y labores profesionales en relación a la implementación de la Priorización Curricular la fuente de saberes provenientes de sus subjetividades. Aquí es donde se enmarcan sus ideas, percepciones, opiniones, críticas frente a esta nueva realidad curricular que estamos viviendo. Estos elementos, que forman parte de las subjetividades de estos actores, es lo que interesa desentrañar.

3.2. Diseño de investigación.

Para llevar a cabo este “desentrañamiento”, el modelo de investigación elegido es el denominado “estudio de caso”, considerando que el objetivo de este último implica una comprensión profunda de significados atribuidos por los sujetos en relación a la implementación de la Priorización Curricular y el efecto de este proceso sobre la construcción de sus identidades docentes. O, dicho de otra manera: “El estudio de casos es adecuado para

un análisis intensivo y profundo de uno o pocos ejemplos de ciertos fenómenos” (Goetz y LeCompte 1988). Lo anterior adquiere sentido en el marco del objetivo a lograr por parte de este trabajo.

Esta idea de abordar un objeto de estudio en su real complejidad a través de un modelo de investigación basado en el Estudio de Caso y la importancia que esto tiene se refuerza en términos de que

Los casos que son de interés en la educación y en los servicios sociales los constituyen, en su mayoría, personas y programas. Personas y programas se asemejan en cierta forma unos a otros, y en cierta manera son únicos también. Nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común. Pretendemos comprenderlos. Nos gustaría escuchar sus historias. (Stake 2007:15)

“Pretendemos comprenderlos”. Si bien es imposible llegar a comprender de manera completa a una persona o fenómeno, lo interesante es, siguiendo a Stake, intentar lograr cierto nivel de comprensión. No estamos preguntándonos por los significados que el universo total o una muestra significativa de los docentes del país han ido elaborando en relación con la implementación de una adecuación global del currículum nacional: estamos preguntándonos por aquellos significados de un grupo reducido de docentes, en un contexto específico (un liceo, una comuna), en un lapso temporal determinado. Este grupo de docentes nos interesa en cuanto caso porque “No nos interesa porque con su estudio aprendamos sobre otros casos o sobre algún problema general, sino porque necesitamos aprender sobre ese caso particular.” (Stake 2007:16)

Ahora la cuestión es: ¿cómo nos acercamos a esa comprensión? ¿qué técnica(s) es(son) la(s) más adecuada(s)? Frente a estas interrogantes, la principal respuesta es la entrevista. En este sentido, el estudio se enmarca en lo que Canales (2006) identifica como la “tradición comprensivista”, representada principalmente por autores como Dilthey, Weber, Schütz, Berger y Luckmann, a partir de quienes se plantea que la naturaleza de la información

obtenida a partir de la entrevista es un objeto de análisis comprensivo, “al buscar identificar y examinar los significados y sentidos que recorren y animan las respuestas verbales (grabados o registradas) de los sujetos bajo estudio.” (p. 222). Por esta razón la entrevista abierta, en profundidad, se perfila como la técnica más adecuada para los objetivos de esta investigación.

¿Cómo la entrevista permite lograr el desentrañamiento de significados? Luis Enrique Alonso (1995) lo explica a partir de un concepto específico por medio del cual caracteriza esta técnica de investigación: el proceso comunicativo. Para este autor, la entrevista es una construcción comunicativa entre el entrevistador y el entrevistado, por lo que “es reflejo de la subjetividad del emisor y revela su actitud ante la naturaleza del referente de investigación en cuanto que objeto a conocer.” (p. 226). Lo anterior adquiere aún más sentido considerando que el investigador, en el caso de este estudio, comparte un mismo contexto socio-laboral con los entrevistados, por lo que este proceso comunicativo estará sí o sí influenciado por un marco común de significados y experiencias.

Diversos son los objetivos que persigue la entrevista en cuanto técnica cualitativa de investigación, entre los cuales podemos encontrar el obtener información relacionada con las respuestas emocionales a experiencias en el pasado, presente y proyecciones del futuro por parte de los entrevistados, así como también mostrar las concepciones de mundo entendidas como los significados que construyen en relación a las mismas los participantes (Goetz y LeCompte 1988). Además, la entrevista permite a los sujetos investigados reflexionar, ser conscientes de sus “motivos-para y motivos-porque” y poder reafirmar su calidad de actores sociales. En palabras de Mercedes Calzado (Canales 2013), las entrevistas: “Son herramientas que relevan las voces de los actores y sus significados, y que evitan que el investigador asuma una mirada cerrada.” (p. 243).

Existen varios tipos de entrevistas de tipo cualitativa. Atendiendo al enfoque y objetivos de este estudio, la denominada “historia profesional” resulta atractiva, ya que como señalan Goetz y LeCompte, “pueden resultar instrumentos muy útiles para explicar la reacción de los participantes a determinados escenarios, acontecimientos e innovaciones”.

Desde este punto de vista, podemos identificar a la Priorización Curricular como una innovación, un acontecimiento, que ha provocado una respuesta por parte de los docentes, quienes manifiestan ideas, opiniones, evaluaciones, críticas: en definitiva, significados personales y colectivos frente a este escenario. Significados que queremos conocer.

3.3. Selección de la muestra.

Respecto a la muestra cualitativa, Dávila la distingue de la de tipo cuantitativo y la caracteriza en términos de que “Se trata de una muestra estructural, no estadística: es decir, con el diseño hay que localizar y saturar el *espacio simbólico*, el espacio discursivo sobre el tema a investigar.” (Delgado y Gutiérrez 1995). O sea, se trata de obtener la mayor cantidad de información posible sobre el tema investigado a partir de una muestra que nunca es total (universal) respecto a una población (en ese caso serían todos los docentes que trabajan en el liceo), sino que, por el contrario, implica una selección clara. La muestra es, como señala Cottet (Canales 2006), una reducción del fenómeno, una imposición, un límite: en definitiva, lo medido del objeto de investigación.

Se seleccionó una muestra de seis docentes que actualmente trabajan en el nivel de Enseñanza Media, los cuales se dividen de la siguiente forma: dos docentes del núcleo de asignaturas “humanistas” (Lengua y Literatura, Historia, Filosofía); dos docentes del núcleo de asignaturas “científicas” (Matemáticas, Ciencias); y dos docentes del núcleo de asignaturas artísticas y otras (Artes, Música, Inglés, Educación Física). Considerando que el número total de docentes que se desempeñan en la Enseñanza Media del establecimiento corresponde a 12, una muestra con la cantidad propuesta permite no sólo considerar a la mitad efectiva de todos ellos, sino que al considerar a docentes pertenecientes a los tres núcleos centrales de asignaturas se asegura una representatividad considerable de las distintas asignaturas priorizadas durante estos dos últimos años, además de que una muestra con estas características permite “agotar” el espacio simbólico existente al abarcar de manera amplia el currículum nacional de Enseñanza Media.

Se seleccionaron docentes con diferentes cantidades de años de experiencia laboral, lo que permitirá desentrañar significados e identidades diversas, ya que el tiempo de experiencia profesional es una variable que incide en la construcción de las identidades profesionales. La composición de la muestra se detalla en el siguiente cuadro:

Profesor de Lengua y Literatura	37 años de experiencia
Profesora de Lengua y Literatura	18 años de experiencia
Profesora de Matemáticas	10 años de experiencia
Profesor de Ciencias	9 años de experiencia
Profesora de Artes y Tecnología	25 años de experiencia
Profesor de Música	9 años de experiencia

3.4. Descripción de Escenario.

El establecimiento educacional en el que se emplaza esta investigación es un liceo municipal Científico-Humanista de la comuna de Pirque, con una matrícula de más de mil estudiantes, que entrega educación gratuita a niñas, niños y jóvenes desde el nivel de Pre-Kínder hasta Cuarto Medio. La inmensa mayoría de ellos viven dentro de la comuna, compartiendo un espacio socio cultural común. Existe un alto nivel de vulnerabilidad social en el estudiantado y en sus contextos familiares, por lo que el establecimiento declara, entre sus principales objetivos, entregar una educación integral y de calidad.

Los sellos valóricos y formativos del establecimiento son: aprendizajes integrales, la sana convivencia escolar, el cuidado del medioambiente y la formación y participación ciudadana. Existe de parte de los equipos directivos, técnicos y docentes un firme compromiso con mejorar el aprendizaje y la calidad de vida de los estudiantes y sus familias, lo que viene a ser sintetizado de alguna manera en los sellos anteriormente señalados.

Respecto al profesorado del establecimiento, éste resulta ser bastante heterogéneo, variando mucho las características, años de experiencia y procedencia de sus integrantes.

Existe un alto compromiso de su parte hacia el trabajo con sus estudiantes y sus entornos familiares, lo que es señalado y reconocido constantemente.

3.5. Credibilidad del estudio.

Respecto a la credibilidad del estudio, este se basó en un análisis de contenido de los documentos ministeriales de la Priorización Curricular desde la perspectiva docente y a partir de la teoría curricular, considerando los objetivos y principios de los mismos, para luego contrastarlos con las prácticas, ideas y significados que construyen y desarrollan estos docentes a partir de la implementación del contenido de estos documentos, recogidos en las entrevistas.

En segundo lugar, como el objetivo general del estudio apunta a comprender significados de los docentes construidos para sus identidades profesionales a partir de la implementación curricular, se propone desarrollar una triangulación teórica con las siguientes teorías: el interaccionismo simbólico (Blumer) y la sociología fenomenológica (Schütz). Para el caso de la primera de estas teorías, la interacción social es el terreno en el que se desarrollan y cambian los significados y símbolos que tienen sentido para las personas (Ritzer 1993): los docentes construyen significados a partir de la interacción social que viven día a día dentro de sus contextos; significados que alimentan la construcción de sus propias identidades personales y profesionales.

Respecto a la sociología fenomenológica, esta plantea algunos conceptos metodológicos interesantes y atingentes para efectos de esta investigación: la importancia de la intersubjetividad, la tipificación social, el mundo de la vida (*Lebenswelt*), significados y motivos, etc. Todos estos conceptos desarrollados por Schütz pueden aplicarse al análisis de los significados atribuidos por los docentes a sus identidades profesionales.

Por último, se busca llevar a cabo una triangulación teórica a partir del análisis de los datos sustentado en lo que se conoce como *análisis por teorización anclada* (Mucchielli

2001), ya que este tipo de teorización “ancla” el análisis en los datos empíricos obtenidos, que en este caso serían las transcripciones de las entrevistas realizadas a un grupo de docentes. De esta manera, se espera realizar un análisis comprensivo de los significados construidos por los docentes considerando el contenido de los documentos curriculares oficiales, el análisis anclado de los datos y el análisis del contenido de los datos de las entrevistas a partir de las teorías sociológicas mencionadas.

No se busca probar alguna hipótesis o teoría, sino que el objetivo es construir categorías a partir de los datos a partir del modelo metodológico de la teorización anclada. Esto se llevó a cabo siguiendo el procedimiento básico de este método tal como lo explicita Raymond (2005): en primer lugar, se realiza la “extracción” de conceptos a partir de los datos, o lo que Flores y Naranjo (Canales 2013) señalan como la búsqueda de las unidades mínimas conceptuales que refieran a las descripciones de los actores (proceso de codificación). Esta codificación, basada en el estudio de Strauss (1987), considera tres momentos clave (codificación *in vivo*, codificación axial y codificación selectiva), de los cuales consideraremos los dos primeros para el análisis de las categorías.

La codificación *in vivo* o abierta, consiste en resaltar una expresión, un concepto, una idea, una palabra elaborada por el actor social durante la entrevista, que sea capaz de sintetizar y condensar información en sí mismo. Este procedimiento se realizó basándose en la técnica trabajada por la investigadora peruana Liuba Kogan (Canales 2013), quien ha elaborado el siguiente cuadro para trabajar la codificación abierta:

Identificar temas o dominios
Identificar regularidades plausibles
Juntar, asociar, vincular: conceptos, referencias, ideas, acciones
Hallar metáforas
Contar, verificar frecuencias, proporciones
Establece contrastes y comparaciones
Dividir, partir, diferenciar
Subsumir lo particular en lo general. Crear jerarquías, taxonomías.

Fuente: Manuel Canales (2013). Investigación social. Lenguajes del diseño. LOM, p. 227.

En segundo lugar, y de manera simultánea a la codificación *in vivo*, se realizó la codificación axial, que tiene por objetivo relacionar categorías a sus subcategorías, reagrupar la información fracturada durante la codificación abierta, y lograr en último término el “punto de saturación”, “(...) donde unos pocos incidentes nuevos podrán adicionarse a las categorías que demostrarán una nueva dimensión del problema.” (Canales 2013, p. 98). De esta manera, se logra llevar a cabo un proceso de abstracción conceptual que tiene siempre como punto de partida los datos empíricos.

Capítulo 4. Resultados.

Para el análisis de los datos se consideraron las seis entrevistas realizadas a profesoras y profesores del liceo municipal estudiado. Estas entrevistas se realizaron vía zoom, debido a las restricciones sanitarias aplicadas durante todo el año 2020, siendo grabadas y transcritas en su totalidad. Estas transcripciones corresponden a los textos a partir de los cuales se obtuvieron los datos empíricos, los cuales fueron leídos y analizados, buscando identificar palabras clave, temas, apreciaciones, regularidades y divergencias entre ellos. Este primer proceso de codificación *in vivo* se ancló directamente en las respuestas de los docentes a las preguntas de la entrevista, utilizando sus propias palabras para identificar los conceptos base a partir de los cuales se levantaron las categorías y subcategorías. Estas últimas se fueron elaborando, revisando y refinando a medida que se releían y reinterpretaban los datos, así como también a partir de la comparación entre las entrevistas y la identificación de temas recurrentes o presentes/ausentes en algunas de ellas.

Por último, se llevó a cabo el análisis de cada una de las categorías y subcategorías asociadas, para así definir con claridad los significados que los docentes entrevistados otorgan a cada una de ellas desde sus experiencias, prácticas y saberes. Este análisis consiste en un proceso de abstracción progresiva, seleccionando conceptos que sean capaces de representar cada una de las categorías y las vinculaciones entre subcategorías. Este esfuerzo se centra en captar e interpretar las percepciones docentes en relación al currículum de sus asignaturas respectivas sometidas a cambios globales y repentinos; los sentidos que otorgan a sus identidades docentes y la interrelación entre estas y el contexto educativo en pandemia; las opiniones e ideas frente a la Priorización Curricular ministerial y su propio proceso de implementación de la misma. El objetivo es, en síntesis, lograr la mayor correspondencia posible entre estos elementos y las categorías conceptuales construidas a partir de ellos.

A partir de los temas obtenidos durante la primera etapa de codificación (ver Anexo 4), se construyeron las siguientes tres categorías: Profesor Profesional, Profesor Agente Social, y Profesor Desprofesionalizado. Estas, a su vez, se dividieron en subcategorías, dentro

de las cuales encontramos diferentes dimensiones, como se presenta a continuación en el siguiente cuadro resumen:

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	DIMENSIONES
Profesor Profesional	Profesor Actualizado	Actualizarse para adaptarse
		Aprendizaje continuo
	Profesor Innovador	Innovar como imperativo
		Innovar para mejorar
	Profesor Flexible	Aprovechar la reducción curricular
		Ajustar el currículum priorizado
Profesor Agente Social	Profesor Generador de Cambios Sociales	Mejorar la sociedad
		Impulso al desarrollo de los estudiantes
	Profesor Contenedor	Apoyo a los estudiantes
		Atención a la emocionalidad
	Profesor Comprometido	El objetivo de educar no cambia
		Trabajo con la comunidad
Formación de personas		
Profesor Desprofesionalizado	Profesor Restringido	Limitaciones técnicas
		Limitaciones pedagógicas
		Falta de apoyo a la labor
	Profesor Ejecutor	Priorización Curricular poco clara
		Priorización Curricular descontextualizada
		Priorización Curricular impuesta

Por último, tanto las categorías como las subcategorías fueron sometidas al análisis desde las teorías sociológicas y la teoría curricular descritas anteriormente, para así poder explicar los significados atribuidos por los docentes a sus identidades profesionales durante el periodo de pandemia, a través de una triangulación teórica que permita objetivar los mismos y así poder interpretarlos en cuanto construcciones sociales.

4.1.- Categoría: Profesor Profesional.

La categoría Profesor Profesional se dividió en tres subcategorías: Profesor Actualizado, Profesor Innovador y Profesor Flexible.

4.1.1.- Subcategoría: Profesor Actualizado.

Uno de los tópicos que más se repite en las entrevistas es la necesidad de “estar al día”: es decir, tener los conocimientos más recientes de la disciplina que se enseña y de las metodologías para la enseñanza, especialmente en entornos de aprendizaje virtuales. Este dominio teórico y metodológico es mencionado por todos los profesores que participaron en esta investigación, quienes remarcan que la actualización debe ser parte de la identidad docente.

4.1.1.A. Actualizarse para adaptarse.

El estar actualizado tiene una relevancia mucho más allá de solo actualizarse porque es sentido como una obligación propia de la profesión: también se comprende esta necesidad en cuanto proceso indispensable para adaptarse. Adaptarse a nuevas circunstancias y nuevos contextos que tensionan y hacen entrar en crisis la labor y los saberes profesionales docentes. La educación virtual es muy diferente a la presencial, que es la que siempre había existido en los establecimientos educativos hasta ahora. Los docentes tuvieron que replantearse su trabajo, tratando de ajustarlo a las necesidades y posibilidades de un contexto educativo inédito.

La capacidad de adaptarse es un rasgo natural en los seres humanos y en los docentes, quienes desde siempre han estado sometidos a muchos y drásticos cambios. Pero ninguno ha sido, probablemente, tan radical como la pérdida de la presencialidad escolar. Históricamente, los docentes que se desempeñan en escuelas, colegios y liceos han encontrado sentido a su labor *dentro* del aula de clases, por lo que perder este elemento los

ha desconcertado, así como también a sus estudiantes. Si bien aún no sabemos con certeza las consecuencias a largo plazo de la pandemia para profesores y estudiantes, sí se puede afirmar que se están viendo enfrentados a una realidad sin precedentes, sin experiencias previas a las que echar mano. Esto ha demandado una creciente capacidad de adaptación, y un cuestionamiento a la eficiencia de la enseñanza, ya que los métodos anteriores no parecen servir mucho ahora. Por ello, actualizarse para adaptarse es visto como un proceso complejo, no exento de problemas, pero a fin de cuentas inevitable.

...somos seres de actualización, o sea, no podemos quedarnos con una sola forma de enseñar, con un solo aprendizaje... (Entrevista 1)

fue muy brusco el cambio... pero al mismo tiempo, es un cambio que nosotros debemos aprender a sobrellevarlo. Y aprender, para que después no sea solamente un cambio, sino que ya sea algo normal. Como... el ir evolucionando con respecto a los métodos, o a las herramientas para poder educar. (Entrevista 1)

...porque la sociedad finalmente lo exige, lo está exigiendo, y uno tiene que estar preparado siempre para estos cambios y poder adaptarse en la forma...o buscar ciertas oportunidades y alternativas para lograr cumplir su labor. (Entrevista 2)

Es complicado porque estamos en la era del conocimiento y de la información, y obviamente nosotros tenemos que estar en primer lugar actualizados. (Entrevista 3)

...me he sentido preparada siempre. Y siempre falta. Uno siempre está aprendiendo. Y creo que en ese aspecto he aprendido a usar plataformas que no había usado nunca. (Entrevista 5)

...tengo que investigar, tengo que estudiar. Para recordar. Estar ahí constantemente aprendiendo todo lo que está pasando en la actualidad. (Entrevista 6)

4.1.1.B. Aprendizaje continuo.

Por otro lado, el estar actualizado también es percibido como una oportunidad por parte de los docentes. Una oportunidad para mejorar las prácticas y formas de enseñanza, para de ese modo contar con más herramientas para afrontar las dificultades pedagógicas propias de la realidad educativa en pandemia. La inevitabilidad del tener que estar actualizados también es percibida desde un punto de vista positivo, enriquecedor para la

identidad profesional docente. La adaptación a la nueva realidad educativa ha implicado aprender a manejar nuevas tecnologías, aplicaciones, metodologías y recursos para enseñar, que los docentes consideran como aportes permanentes para su labor.

Incluso, la situación actual es vista como una ventana abierta para seguir perfeccionándose y aprendiendo (sobre todo en el uso de las nuevas tecnologías TIC), cosa que los docentes consideran como algo inherente a su profesión. Ser profesor significa enseñar, pero también aprender continuamente para enseñar mejor. El sistema educativo chileno ha ido lentamente modernizándose al ir incorporando las nuevas tecnologías de la información, pero existe una sensación de que los docentes no han podido, por diversos motivos, avanzar al mismo ritmo que estas innovaciones, que, dicho sea de paso, tampoco se han producido de forma homogénea a lo largo del territorio nacional.

Yo creo que este momento que estamos viviendo ha sido una oportunidad de desarrollo, autodidacta sí, pero es una oportunidad para tecnologizarnos... (Entrevista 4)

Tuve que indagar y dedicarme a modernizar mis prácticas. Para mí fue bueno ya que el 2020 nos acercó a la tecnología. (Entrevista 4)

Al hacer clases online, también empezamos a desarrollar otras habilidades. Y eso suma. Porque en el fondo, es lo que va a pasar a futuro. (Entrevista 5)

Yo creo que nos han dado tantas herramientas, y que las estamos ocupando. Y ya las estamos manejando bien. (Entrevista 6)

4.1.2.- Subcategoría: Profesor Innovador.

En un contexto de profundos y rápidos cambios en la educación producto de la pandemia, uno de los significados más repetidos por los profesores estudiados para sus identidades es la idea de la innovación como característica indispensable. Esta innovación es percibida desde dos perspectivas en general: en primer lugar, desde un punto de vista normativo en cuanto una necesidad y una obligación para poder enfrentar los nuevos desafíos educativos del momento, y, en segundo lugar, desde un punto de vista de desarrollo personal

y profesional, en el sentido de que la innovación es señalada como un proceso positivo y enriquecedor para el propio proceso de aprendizaje y mejoramiento profesional.

4.1.2.A. Innovar como imperativo.

Existe dentro de las respuestas de los docentes entrevistados la convicción de que la innovación forma parte de la identidad docente en cuanto profesional: incluso algunos de ellos manifiestan que la innovación es un rasgo esencial, que define y determina quién puede ser profesor y quién no. Esta importancia asociada a la necesidad de la innovación se vuelve aún más clara, desde sus puntos de vistas, en el contexto actual en que los “viejos métodos” para enseñar y aprender quedaron obsoletos frente a los retos que significa la educación virtual. Por ello, no resulta extraño que hayan manifestado que tuvieron que cambiar sus estrategias de enseñanza para adecuarse al nuevo sistema escolar de emergencia de carácter virtual.

Hay varios que se están actualizando, y no me refiero solamente a los profesores jóvenes, sino que hay profes viejos que han salido con ideas bastante buenas y es porque yo creo que ellos no pierden su identidad. No han perdido esa identidad de seguir innovando, de seguir queriendo educar po. (Entrevista 1)

...la profesión de ser profesor, el ser, el hacer y el...tiene que ver básicamente con que uno está en constante búsqueda por adaptarse al contexto que siempre están los estudiantes. Y en ese sentido, en términos profesionales, ser profesor tiene que ver mucho con innovación, desde su contexto. (Entrevista 2)

...la innovación es muy importante para poder adaptarse a estas nuevas dificultades. (Entrevista 2)

...y ahora estamos en esta innovación permanente en donde todos los días tenemos que preparar cosas nuevas (Entrevista 4)

...yo siento que he podido mostrar esa otra parte mía. Que es el hacer estas clases más dinámicas, tener esas herramientas y poder mostrárselas a los chiquillos. (Entrevista 5)

Porque yo sé que estoy online. Y tengo que incentivar a los chiquillos. Que queden encantados po. Si de eso se trata. Porque no voy a dar una clase aburrida. (Entrevista 6)

4.1.2.B. Innovar para mejorar.

Respecto a la innovación, no solamente es considerada como un mandato, una obligación profesional, sino que también como una oportunidad para aprender y mejorar las propias prácticas pedagógicas, sobre todo en un contexto educativo como el actual. Esta concepción de la innovación docente está relacionada con la idea de poder aprender nuevas herramientas para poder ser flexible en este momento, para poder mejorar y perfeccionar los conocimientos y prácticas que se tienen, así como también para incorporar otros.

Esta innovación se relaciona estrechamente con la necesidad de generar nuevas estrategias para el aprendizaje, que hagan uso de las tecnologías y que sean acordes a las posibilidades de los estudiantes. Esta generación de nuevas estrategias y herramientas es un fenómeno particular del contexto actual, en el sentido de que los docentes tuvieron que responder a la situación a partir de lo que sabían o teniendo que buscar conocimientos nuevos. Este diseño e implementación de nuevas estrategias y herramientas pedagógicas va de la mano con la actualización docente en pandemia: depende de ésta, pero también implica, según las propias palabras de los docentes investigados, crear cosas nuevas, ajustarlas, cambiarlas, descartarlas.

Esto ha significado, en la práctica, tener que utilizar herramientas poco familiares o directamente desconocidas para los docentes, quienes han acogido según sus capacidades y creencias esta iniciativa.

...he tratado de manejarme y actualizarme con respecto a las tecnologías para poder llevarlos a cabo: grabándome a mí, mandando videos, pidiéndoles videos a los chiquillos, para poder retroalimentar y decirles en qué se equivocaron, utilizando esos mismos videos para poder corregirlos. (Entrevista 1).

Sumé en aplicaciones, en formas de enseñar, me hizo buscar más estrategias también para llegar a todos los alumnos, o la gran mayoría. (Entrevista 5)

Ahora por ejemplo en este momento estoy trabajando el tiempo atmosférico, el clima. Y tú dices, ¿pero cómo? Y sí, se puede. Porque también puedo realizar experimentos. Y todo basado en la tecnología. (Entrevista 6)

4.1.3.- Subcategoría: Profesor Flexible.

Una de las demandas que más se ha repetido durante el contexto de pandemia es la necesidad de un mayor nivel de flexibilidad en los procesos educativos. La propuesta de Priorización Curricular 2020-2021 ha recogido esta preocupación, al menos declarativamente, mientras que los docentes, por su parte, han intentado aprovechar esta situación para adaptar el currículum priorizado a sus realidades particulares.

Dentro de esta subcategoría, se han relevado dos dimensiones principales que dan cuenta, desde las propias respuestas de los docentes, cómo han intentado aprovechar la flexibilización y reducción otorgada por la priorización curricular, a través de decisiones y cambios producidos en sus estrategias pedagógicas.

4.1.3.A. Aprovechar la reducción curricular.

Tal como su mismo nombre indica, la propuesta de Priorización Curricular implicó una reducción de contenidos y objetivos curriculares mientras dure la situación de emergencia sanitaria. Una de las críticas más recurrentes de los docentes contra el currículum nacional es la excesiva cantidad de contenidos que posee, haciendo muy difícil el proceso de su cobertura, con toda la carga de estrés y cansancio que esto implica. En relación a este problema y la aparición de la priorización curricular, los docentes ven en ella una oportunidad de concentrar mejor sus esfuerzos en ciertos contenidos y no verse agobiados por la presión de tener que intentar aborarlos todos.

Es por ello que la lectura de la propuesta de priorización que hacen los docentes, en el contexto actual, es la de una decisión necesaria, inevitable, más allá de los reparos que

manifiestan frente a la misma, y que podrán verse más adelante. En este sentido, los docentes ven en la priorización del currículum una especie de “ventana” abierta, que les ofrece algunas posibilidades para su labor que en un contexto de normalidad no existirían. Incluso es percibida como una oportunidad para discutir el contenido del propio currículum.

...la reducción de los contenidos momentáneamente quizás...es una buena instancia para discutir quizá qué sea necesario reducir quizá un poco más para lograr abordar de una mejor calidad educativa esto. (Entrevista 2)

Entonces creo que la fortaleza de esta priorización de objetivos es que cada objetivo se afiance más a pesar de que tenemos menos tiempo, se nos da la opción de trabajarlo de más formas. (Entrevista 4)

Y si yo veo que están pasando alguna materia, algún contenido, en alguna asignatura, yo lo tomo. Porque el currículum me lo permite. Y eso es lo que me piden. En los objetivos priorizados, eso es lo que te piden. Entrelazar Lenguaje, entrelazar Historia, Matemática, etc. (Entrevista 6)

4.1.3.B. Ajustar el currículum priorizado.

No solamente la Priorización Curricular es vista como una instancia para tener más tiempo y concentrarse mejor en determinados objetivos y contenidos, sino que los docentes también consideran positivo el hecho de haber podido ajustar, adecuar lo priorizado, haciendo uso de su juicio profesional, leyendo el contexto en el que están inmersos. Este proceso de ajuste les ha permitido, desde sus puntos de vista, hacer ejercicio de su autonomía profesional al aplicar sus criterios al momento de interpretar el currículum priorizado y operar cambios, ampliaciones o reenfoques en los objetivos según las necesidades y posibilidades que perciben en sus contextos.

Lo anterior ha dado pie al desarrollo de la iniciativa y creatividad docente al momento de tener que ajustar el currículum priorizado para hacerlo más factible y provechoso, pensando siempre en sus estudiantes. Este ajuste de lo priorizado permite, dentro de los límites existentes, tomar decisiones curriculares relevantes, con un impacto inmediato, observable y perfectible para la realización de las clases y las actividades de evaluación.

...igual voy mezclando los objetivos que eran antiguos, que no son parte de la Priorización. Si en el objetivo de Sexto Básico se estaba hablando de la interpretación y el escuchar la cueca, y no está el objetivo de investigar sobre la cueca, igual yo les pido a los chiquillos y trabajamos la investigación. (Entrevista 1)

...he tenido que...reducir y acotar también la cantidad de actividades. Las actividades que se van haciendo, tanto formativas como sumativas. (Entrevista 2)

Por lo tanto, al jibarizar las cosas yo también tuve que hacer una selección un poco más acotada no cierto de material, de contenidos. Por lo tanto, no fue algo complejo, no noté esa dificultad. (Entrevista 3)

Me da la impresión que todos estamos trabajando instintivamente, en lo que creemos que es correcto y significativo. Entonces ahí estamos cumpliendo nuestro rol con estos objetivos priorizados. (Entrevista 4)

Uno en la práctica efectivamente va viendo que va funcionando y se va articulando en sí misma. (Entrevista 4)

Yo creo que lo difícil ha sido buscar estrategias, dinámicas para poder hacer sencillo el planteamiento del objetivo, para no complicarlo, pero tampoco acotarlo, sino que para poder enfocarlo al sistema telemático. Es una problemática pero que me mantiene en constante búsqueda. (Entrevista 4)

Respecto a esta primera categoría, resulta de gran importancia comenzar a analizarla desde el concepto de “factor marco personal” (Posner 1998), ya que tal como este autor señala, uno de los factores clave para el éxito o fracaso de un currículum o una reforma curricular es la posibilidad de que el personal docente pueda mejorar sus habilidades y conocimientos. Por esta razón, no sorprende que los docentes entrevistados concuerden en gran medida con la necesidad de actualizarse, de innovar, de ejercer su juicio profesional al momento de implementar la Priorización Curricular.

En este sentido, aún resuenan las palabras de Hargreaves en aquel seminario desarrollado en Chile en la década de los noventa: “Dentro de una ocupación que es creciente e inherentemente difícil, *el aprendizaje profesional debe visualizarse como un proceso continuo (...)*” (Hargreaves 1996: 20). Este aprendizaje continuo ha sido considerado, tanto por Hargreaves como por el resto de los investigadores del currículum, como una necesidad

y una característica indisociable de la identidad docente. Por ello es que no resulta para nada extraño que los docentes investigados hayan dado tanto énfasis a la idea de que ser profesor significa ser un profesional que se actualiza, que innova.

Esta necesidad de actualizarse y de innovar va de la mano con un profundo cambio que experimentó el currículum a partir de la globalización y las nuevas tecnologías (Ornstein y Hunkins, 2018): para estos autores, estos elementos se han convertido en fuentes importantes del currículum, agregándose a las ya existentes. Es bien sabido que los docentes en la actualidad no pueden ignorar la relevancia que entraña ser capaz de seguir aprendiendo cosas nuevas, en un mundo que cambia muy rápido y en el que muchas cosas van quedando obsoletas. Ideas expresadas como “somos seres de actualización” (Entrevista 1) o “Uno siempre está aprendiendo” (Entrevista 5) atestiguan este hecho.

Lo anterior demuestra que estos docentes son plenamente conscientes de que necesitan investigar, aprender, estudiar, para de esa forma mantenerse actualizados, como paso previo para lograr innovar después. Desde el punto de vista de las premisas básicas del interaccionismo simbólico de Blumer, esto implica entender a los docentes como actores que orientan sus actos hacia las cosas en función de lo que significan para ellos. En este caso, el investigar, actualizarse e innovar son acciones concretas dirigidas hacia el objetivo de seguir aprendiendo (lograr seguir el ritmo de los nuevos conocimientos que van apareciendo) para mejorar el trabajo pedagógico y seguir perfeccionándose profesionalmente.

Siguiendo los planteamientos de Schütz, los motivos “para” y “porque” aparecen con mucha nitidez en las palabras de los docentes: ellos saben que necesitan actualizarse e innovar, “para” poder comunicar y compartir lo que saben, “para” mejorar su desempeño profesional. ¿Por qué se vieron obligados a hacerlo? Mirando retrospectivamente, “porque” deben y quieren seguir enseñando, sin importar las dificultades para lograrlo. Del mismo modo, la teoría de la producción de la acción social de este autor nos permite comprender el significado de las acciones realizadas por los sujetos. Según Schütz, la acción social se produce de la siguiente manera: primero, existe un particular estado de las cosas dentro del

cual se inicia la acción proyectada; segundo, se define el estado de cosas que se quiere lograr; y tercero, se producen los medios para lograr este cambio (Schütz 2003).

Para el caso de la producción de la acción social de estos docentes, ellos tienen muy claras sus motivaciones y la forma en que pueden lograr sus objetivos: es el caso, por ejemplo, del Docente 2, quien refiere que “debo estar preparado para los cambios y buscar oportunidades y alternativas para cumplir con la labor”. Él sabe que hay un estado de cosas muy adverso (educar en pandemia), por lo que es capaz de proyectar aquello que necesita hacer para modificar y resolver lo anterior, con el claro fin de poder seguir enseñando. Lo mismo sucede con el Docente 1, quien declara que “no puedo esperar a que me digan qué hacer o no me sentiré muy profesional”. En este caso, el vínculo entre las acciones a realizar y la autopercepción de ser un profesional es explícito.

En relación al actualizarse para poder innovar queda claro, al leer las respuestas de los docentes, que ambos elementos no sólo son vistos como parte inseparable de la identidad profesional docente, sino que también constituyen un imperativo, una obligación. Esto se puede relacionar con la idea de la “reificación de los roles” (Berger y Luckmann 1968), en el sentido de que estos docentes consideran el actualizarse y el innovar no como una posibilidad, sino como una exigencia, como una parte constitutiva de sus identidades profesionales, como un deber ser y deber hacer para el rol social que cumplen.

La actualización continua y la capacidad para innovar les permiten, desde sus puntos de vista, ser flexibles en relación al currículum priorizado. La subcategoría de “Profesor Flexible” da cuenta de una incipiente búsqueda por la experimentación curricular de parte de estos docentes. Tal como Pinar señalaba como uno de sus aportes a la teoría curricular (García Garduño 2014), “el desarrollo y el diseño del currículum no es un proceso burocrático sino una empresa intelectual” (p. 19). De manera similar parecen reflexionar, más implícitamente, los docentes entrevistados, cuando declaran que han decidido “afianzar el objetivo”, “entrelazar asignaturas”, “agregar más objetivos”, “seleccionar contenidos”, “trabajar según lo que creemos correcto”, o “vamos ajustando en la práctica”. Estos docentes quieren “experimentar” con el currículum, interpretarlo y ajustarlo, a pesar de las

limitaciones y obstáculos que deben enfrentar (como se verá en la tercera categoría). A eso se refería Pinar con su idea de la experimentación con el currículum: que el docente sea un creador más que un ejecutor curricular.

En uno de sus textos clásicos, Pinar (2014) llama la atención sobre una tensión esencial de la docencia y que los profesores investigados también hicieron notar al manifestar la importancia que dan a la innovación y a la flexibilidad curricular: los docentes debemos cumplir con obligaciones (en este caso, con implementar la Priorización Curricular emanada del ministerio), pero no deben cumplirlas acríticamente. Una aceptación de esta naturaleza, sería tanto para Pinar como para los docentes entrevistados, renunciar a un principio básico de todo profesional: la necesidad de ejercer el juicio propio y tomar decisiones con autonomía.

Los significados de ser un profesor actualizado, innovador y flexible demuestran que los docentes investigados se perciben como profesionales capaces de dar forma a su trabajo de manera reflexiva y eficiente. Si bien la Priorización Curricular dedica una sola línea para hablar del rol de los docentes en su implementación, declara que es de vital importancia que tanto ellos como las comunidades “diseñen y ajusten según las necesidades”. Si bien ninguno de los docentes investigados hizo alusión directa a esta consideración ministerial, siempre lo han tenido claro y más aún en el contexto actual, lo que se demuestra en las acciones pedagógicas que han implementado y a las que se han referido en las entrevistas.

Algunas de estas acciones, como “grabarse a sí mismo para ir enseñando y retroalimentando a los estudiantes” (Docente 1), “enfocarse en la evaluación clase a clase” (Docente 2), “usar juegos” (Docente 4) u “ocupar las herramientas que usan ellos” (Docente 5), hablan de acciones pedagógicas que estos docentes lograron diseñar e implementar para enseñar online y lograr adaptarse a esta nueva modalidad. Esta “experimentación de emergencia” curricular nos habla de que, tomando los planteamientos de Schütz, el mundo de la vida cotidiana de los docentes, profundamente trastornado por la pandemia, supuso un cuestionamiento al conocimiento que ellos tenían de su labor. Es la validez del conocimiento de la vida cotidiana (Berger y Luckmann 1968), el acervo (Schütz 2003) pedagógico lo que

entró en crisis. Pero como actores sociales que se perciben capaces de adaptarse y provocar cambios en la realidad, capaces de comprender e intervenir los “objetos sociales” (Blumer 1982, Schütz 2004) educativos afectados por la crisis actual, estos docentes han respondido, con su “conocimiento a mano” y con la búsqueda de nuevas ideas, a este desafío. Hay cierto nivel de una “conversación compleja” curricular (Pinar 2014) en las respuestas pedagógicas dadas por estos docentes al trastorno vivido en la pandemia, en términos de que han buscado maneras de trabajar la interdisciplinariedad, continuar sus procesos personales de autoformación intelectual y se han mostrado auto-reflexivos frente a sus identidades, sus creencias, sus prácticas y sus motivaciones.

4.2.- Categoría: Profesor Agente Social.

La Categoría Profesor Agente Social se dividió en tres subcategorías: Profesor Generador de Cambios Sociales, Profesor Contenedor y Profesor Comprometido.

4.2.1.- Subcategoría: Profesor Generador de Cambios Sociales.

Para nadie es un misterio que la docencia comprende muchas más dimensiones que desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje. Constantemente, los docentes señalan que sus labores sobrepasan ampliamente lo estrictamente pedagógico: no solo son profesores de niñas, niños y jóvenes, sino que también llevan a cabo una importante función social. Esta función social se compone de varias actividades, dentro de las cuales encontramos, como primera subcategoría, la generación de cambios sociales en cuanto objetivo esencial para la labor docente.

Este objetivo guarda relación con la autopercepción docente en cuanto agentes activos que impactan en la transformación de la sociedad, gracias al lugar que ocupan en la estructura de la división del trabajo y de los roles sociales. Estar en contacto continuo y de manera

significativa con las nuevas generaciones les permite visualizarse como responsables, hasta cierto punto, de la construcción de la comunidad. Si bien la familia es el espacio primero de socialización e internalización de valores, actitudes y significados para niños, niñas y jóvenes, es en la escuela en donde estos procesos se siguen desarrollando, pudiendo experimentarse muchos cambios (positivos y negativos).

Aquí es donde la presencia del docente puede marcar la diferencia. Una labor positiva, constructiva, acogedora e inspiradora es capaz de convertirse en una fuente de apoyo y motivación para los estudiantes, quienes muchas veces ven en sus profesores un modelo a seguir. Por esto, los docentes son considerados agentes de cambio social: sus acciones tienen una incidencia directa e indirecta en el desenvolvimiento social de sus estudiantes. Este poder potencial de transformación es mencionado por los docentes entrevistados, quienes no dudan en definirse como personas con una gran responsabilidad y capacidad para cambiar la sociedad, aportando al desarrollo integral desde la primera infancia hasta la juventud.

4.2.1.A. Mejorar la sociedad.

Los cambios que buscarían generar en la sociedad los docentes apuntan a un claro mejoramiento de la misma. El objetivo siempre es el mismo: formar futuros adultos, futuros ciudadanos que aporten a la construcción de una sociedad más empática, solidaria, democrática y respetuosa con las personas que la componen. En este sentido, los docentes perciben, unos más que otros, que una de sus misiones sociales y profesionales es lograr transmitir una serie de valores, actitudes y virtudes que se vuelvan habituales y significativos para sus estudiantes, quienes en el futuro entrarán en la vida adulta, con todas las responsabilidades y obligaciones que ello conlleva.

Esto genera un compromiso con la transformación social: un compromiso con sus propios estudiantes y con el resto de la sociedad (las familias, las comunidades, la nación entera). Los docentes interpretan que el lugar que ocupan dentro de la sociedad les permite incidir activa y reflexivamente en la consecución del objetivo de la mejora de la sociedad, a

partir del trabajo que desarrollan todos los días con sus estudiantes. Este objetivo persiste e incluso parece reforzarse en un contexto crítico como el que se está viviendo.

...nos tuvimos como que... que renovar en algunos aspectos, pero el objetivo del ser profesor, yo creo que es el mismo, o sea, no le veo la diferencia, es el lograr algo con la gente, es hacer un cambio. Yo creo que, para eso estamos, para generar cambios, obviamente positivos, y hacer más grande la sociedad. Si nosotros evolucionamos y le enseñamos a los alumnos a evolucionar, la sociedad también evoluciona. (Entrevista 1)

Tiene sus bemoles pero...del punto de vista pedagógico, y cómo uno puede contribuir con las personas y con un granito de arena cierto que esta sociedad sea mejor. (Entrevista 3)

¿por qué no le enseñan a ser un buen ciudadano? Que tenga valores. Que siga teniendo los valores. El niño que en la parte emocional esté bien. Yo creo que esa parte falta. Entonces no tendríamos tanto niño en la calle. O con drogas, qué sé yo, porque estaríamos ahí. (Entrevista 6)

4.2.1.B. Apoyar el desarrollo de los estudiantes.

Este mejoramiento de la sociedad no sería posible si no se produjera primero un mejoramiento en la vida de los estudiantes. Tal como declaran todos los documentos ministeriales y todos los equipos directivos y docentes, el desarrollo integral de niñas, niños y jóvenes es el objetivo principal de la educación. Este desarrollo debe ser integral porque abarca aspectos académicos, emocionales, sociales, etc. Frente a esta diversidad de dimensiones que comporta el desarrollo de los estudiantes, sus profesoras y profesores se ven muchas veces compelidos a aportar en todas ellas, para así generar cambios positivos en el desarrollo individual y personal de cada estudiante, e indirectamente, en el de la comunidad de la que forma parte.

El desarrollo de los estudiantes funciona como una intervención presente y una proyección futura: los docentes desean infundir y reforzar valores dentro de la escuela tales como la responsabilidad, el esfuerzo, el respeto o la solidaridad en sus estudiantes, para que en el futuro sigan formando parte de sus vidas, se sigan potenciando y sean transmitidos a

sus hijas e hijos. De esta manera, se asegura la trascendencia de significados y valores sociales positivos para poder impulsar los cambios necesarios para mejorar la sociedad completa. Y en un contexto de pandemia, con todas las consecuencias sociales, económicas y psicológicas negativas que ha tenido sobre las personas, esto se vuelve aún más relevante.

...tengo todavía las ganas, las mismas ganas del comienzo, que es el de lograr un cambio, lograr enseñar, lograr dejar como, más que una huella en los chiquillos, es dejar un aprendizaje, algo que a ellos les sea útil para la vida. (Entrevista 1)

...uno de los motivos también era involucrarme sobre todo en la educación pública que llegué...de forma al azar, pero igual me gustaba el tema de la educación pública por el sentido de que necesitaba brindarles apoyo en ese aspecto. (Entrevista 2)

Me gusta ser un aporte y ojalá que la mayor cantidad pueda mejorar su calidad de vida y algún día lograr desarrollarse plenamente. (Entrevista 3)

...me interesa ayudar a los demás. Mientras ellos aprendan, puedan tener un oficio, una profesión. Para mí lo más importante es que sean profesionales...yo me siento feliz. (Entrevista 6)

4.2.2.- Subcategoría: Profesor Contenedor.

Uno de los aspectos más impactados por la pandemia, tanto para estudiantes como docentes, ha sido el de la emocionalidad. El encierro y el distanciamiento ha hecho mella en la salud mental de toda la comunidad educativa, desencadenando graves trastornos psicológicos y psiquiátricos. Además, el temor al contagio del virus y el cierre de los establecimientos no hizo más que profundizar el aislamiento de los estudiantes, muchos de quienes se han sentido solos, poco apoyados e inseguros respecto a sus estudios, sobre todo quienes se encuentran en cuarto medio.

Frente a esta dramática realidad, los docentes no han quedado impávidos: han asumido la tarea de acoger, apoyar y contener a niñas, niños y jóvenes que se sienten muchas veces desprotegidos e incluso dejados de lado. Esta contención, según los docentes entrevistados, se ha desarrollado al menos de tres maneras: apoyando a los estudiantes, abordando sus emociones, y tratando de mantener la comunicación con ellos.

4.2.2.A. Apoyo a los estudiantes.

El apoyo a los estudiantes aglutina muchas aristas. Puede darse en el ámbito académico, el social, e incluso el económico. En el caso de esta investigación, las respuestas a las entrevistas permiten reconocer el apoyo principalmente académico, en términos de la urgencia de evitar la deserción o la desmotivación estudiantil ante la educación online. Esta nueva forma de aprender no solo generó inseguridad y frustración en los docentes, sino que también en sus estudiantes. Mantener participando en sus procesos de aprendizaje a los estudiantes en este contexto ha sido aún más difícil que en un contexto de normalidad, teniendo el profesorado que hacer un esfuerzo aún mayor para impedir que sus estudiantes se desmotiven y terminen por desertar.

Y la identidad como docente quizás ha sido más como de intentar apoyar a los chicos para que no se rindan, no deserten. Apoyándoles en ese sentido, comprenderlos, escucharlos. (Entrevista 2)

...yo quiero un poco brindar apoyo a todos esos estudiantes que tal vez están en la misma situación o peor que yo, para señalarles que hay caminos, y hay opciones de ir progresando, desarrollándose en la vida. (Entrevista 3)

Pero si yo conozco su historia familiar...va a confiar 100% en mí y yo lo voy a poder ayudar. (Entrevista 6).

4.2.2.B. Atención a la emocionalidad.

Como ya se mencionó con anterioridad, la emocionalidad de los estudiantes es uno de los campos en donde peor ha impactado la pandemia. El aislamiento forzoso ha decantado en la aparición de diversos trastornos emocionales y del agravamiento de los ya existentes. Estas situaciones se han convertido en importantes obstáculos para el desenvolvimiento social, emocional y académico, lo que ha sido ampliamente reconocido por sus profesores, quienes han hecho constantes esfuerzos por atender esta problemática.

En el caso de la emocionalidad en pandemia, la dificultad o incapacidad de los docentes para ayudar a sus estudiantes como siempre lo habían hecho, termina afectándoles también en su propia emocionalidad debido al vínculo que hay entre ambos. Darse cuenta de los profundos daños emocionales sufridos por sus estudiantes ha impactado y movilizó a los docentes a buscar canales y estrategias para poder intervenir y apoyar. De esta manera, abordar lo emocional se ha convertido en un objetivo muy importante, potenciando la convicción docente del ser apoyo y contención emocional para sus estudiantes.

Y lo otro es la capacidad de estar en contacto con mis estudiantes. Eso también me ha dificultado mucho el poder manejar mi jefatura, desde la distancia. Ha sido una labor muy compleja en este sentido, y quizá frustrante, el no poder estar ahí con los estudiantes para poder abordarlos. (Entrevista 2).

...porque uno no solamente tiene que...abordar temas pedagógicos, sino que también abordar temas emocionales. (Entrevista 3)

...a veces no hay motivación o emocionalmente están quebrados... creo que eso ha sido muy fuerte. Saber que hay chicos que están con problemas psiquiátricos graves o problemas emocionales muy fuertes que ni siquiera les permiten poder levantarse, estar en una clase virtual a pesar de que tengan los medios. Entonces veo que todos los problemas que teníamos por la conducta o emocionalidad de nuestros niños, con la pandemia se agudizaron. (Entrevista 4)

Porque me interesa la parte emocional de ellos. Porque yo sé que después la materia la vamos a pasar igual. Me interesa que el niño esté bien emocionalmente, para poder yo entregar los contenidos. O si no yo no avanzo. No puedo. No puedo avanzar si mi niño está mal. (Entrevista 6)

Yo creo que lo primero en el rol que nos dieron, que siempre nos han dicho y que he leído yo también, es ser sensible por todo lo que está ocurriendo acá en la parte emocional. (Entrevista 6)

4.2.3.- Subcategoría: Profesor Comprometido.

Uno de los significados que prácticamente constituye un sello profesional para los docentes es el compromiso con su labor. Constantemente están reafirmando su compromiso con su profesión, sin importar las dificultades de todo tipo que deben enfrentar en su trabajo diario. Esto es lo que la literatura ha llamado como el “apostolado” de la educación, o en

palabras de los propios docentes y también de personas externas a la profesión, suele nombrarse como la vocación o misión de enseñar.

Ser profesor por vocación, por querer serlo y por querer comprometerse con la posibilidad de cambiar la vida de niñas, niños y jóvenes parece ser una constante hasta el día de hoy. Al revisar la investigación educativa existente, salta a la vista el hecho de que, si bien el profesorado acusa un sinnúmero de situaciones y fenómenos que perjudican o dificultan su labor, muchos de ellos no pierden su compromiso con la educación, con la transformación social, con el apoyo y orientación a las nuevas generaciones.

Este compromiso se refleja, a nivel general en las respuestas de las entrevistas, en tres ámbitos estrechamente relacionados entre sí: el compromiso con el objetivo individual de educar, el compromiso con la comunidad educativa que les rodea, y el compromiso con formar personas.

4.2.3.A. El objetivo de educar no cambia.

La primera dimensión de esta subcategoría hace alusión a la fuerte convicción docente de que su objetivo final no puede cambiar. A pesar de que “educar” implica muchas cosas distintas y cada docente pone énfasis en unas más que en otras, la idea difusa pero movilizadora de educar aparece como parte inseparable de la identidad docente; parte que, según los sujetos de esta investigación no puede desaparecer, ni ser sustituida. Aquí nos encontramos con un significado que comporta permanencia, continuidad, independiente de los cambios y crisis que se siguen experimentando y que han hecho tambalear mucho de lo que se sabía y creía.

Este compromiso tiene mucho que ver con la motivación personal de cada docente. En sus propias palabras, la motivación para seguir enseñando, para aprender cosas nuevas, para adaptarse al contexto educativo en pandemia, es considerada como un elemento generador de otros. La motivación hacia la innovación, hacia los objetivos profesionales y

sociales es el punto de partida necesario para posibilitar el desarrollo y perfeccionamiento de todas las acciones pedagógicas y socioemocionales posteriores.

Dentro de todos los significados asociados a sus identidades por los propios docentes, el compromiso con su objetivo de educar personas pareciera ser el menos afectado por la pandemia. Incluso algunos de los docentes entrevistados señalan que, en este aspecto, su identidad se fortaleció aún más. A pesar de ciertas dudas y temores frente a las consecuencias de la nueva realidad, están lejos de sentirse desmotivados o alejados respecto a su compromiso con la educación. Esto puede verse con claridad en sus respuestas.

...los profesores no creo que deberían perder ese objetivo, el de querer educar, el de querer enseñar, o sea, no creo que haya mucha diferencia entre el ser profesor el de antes con el de ser profesor de ahora en estado de pandemia. (Entrevista 1)

...mi identidad como profesor no puede cambiar, si yo tengo mi objetivo de querer enseñar, educar y lograr algo bueno, de la forma que sea tengo que lograrlo. (Entrevista 1)

...quizá en algún momento igual me sentí decaído, me sentí cansado, me sentí aburrido, solo, no sé... pero eso nunca rompió mi identidad. Quiero seguir siendo profesor, quiero seguir enseñando, quiero seguir logrando mis objetivos. (Entrevista 1)

...ser profesor significa primero que todo una vocación. Aunque suene repetitivo o cliché, uno lo hace porque le gusta. (Entrevista 4)

Personalmente siento que me comprometí más con la labor, tuve más momentos para reflexionar y no estar tanto en la sala en un corre, sube, baja... tuve más reflexión sobre mis prácticas para tomarlo de forma más seria y comprometida. (Entrevista 4)

4.2.3.B. Trabajo con la comunidad.

Siendo la pedagogía una ocupación que desborda ampliamente lo que atañe a la labor dentro del aula, el trabajo con la comunidad también es referido por los docentes investigados como una dimensión que forma parte de su compromiso con la educación y con la sociedad. En el caso de los docentes participantes de esta investigación, existe una importante cercanía entre ellos y las familias de sus estudiantes, por lo que su trabajo en el establecimiento también es visto como una intervención social constante en el contexto en donde trabajan.

La conformación de comunidades educativas en constante aprendizaje que hacen diversos aportes a todos quienes forman parte de ellas ha sido desde siempre una tarea difícil de lograr para el sistema educativo. En el contexto actual de pandemia, esta necesidad se ha vuelto más urgente, considerando las crecientes carencias en un contexto que ya era vulnerable, y que ahora han aumentado. Ante este problema, los docentes del establecimiento han reafirmado su compromiso con prestar ayuda a los miembros de la comunidad educativa de la que también forman parte.

...ojalá abarcar más cosas, llegar a los cabros, a la gente, a las familias, y generar cultura, generar aprendizajes, generar un bien común en realidad, o sea la idea es que todo lo que yo enseñe sea un aporte social. (Entrevista 1)

Si hay algo que con los años de pedagogía me ha gustado es justamente trabajar en contextos de vulnerabilidad. (Entrevista 3)

...aquí la vocación se demuestra claramente. Independientemente del contexto económico, y todo lo que significa una normal remuneración, para mí es súper importante trabajar en este colegio. (Entrevista 3)

Ahí yo me di cuenta que ser profesor tiene que ver con esa entrega, de tiempo, de momentos de tu vida... (Entrevista 4)

...trabajar aquí implica estar muy relacionado con la comunidad y eso muchas veces nos hace caer como en una trampa de asistencialismo en el que estamos. (Entrevista 4)

Eso yo creo que es innato en mí. Yo vine con ese don de entregar la palabra, en el sentido de ayudar a los demás, mi forma de enseñarles. (Entrevista 6)

4.2.3.C. Formación de personas.

Que el docente se defina como un formador, un guía, un modelo, etc., no constituye nada nuevo. Hace dos siglos, cuando el sistema educativo actual hace aparición y se consolida, la escuela era el espacio por excelencia para la formación de futuros ciudadanos, a quienes se les debía transmitir los valores patrióticos, religiosos y morales que eran considerados los adecuados en la época. Si bien en la actualidad estos ya no son los principales enfoques formativos para el sistema educativo en general, lo que sí persiste es el

principio de que la escuela posee un “perfil estudiantil”, un proyecto de persona que se busca construir y potenciar.

Este modelo formativo es declarado por el establecimiento en su PEI (Proyecto Educativo Institucional), así como también en los valores institucionales que busca promover en sus estudiantes y funcionarios. Los docentes, por su parte, también tienen una visión personal en torno a cuáles valores deben ser transmitidos y qué tipo de persona consideran deben aportar a formar. Así, podrán tener mayor claridad a la hora de llevar a cabo acciones dirigidas a lograr su propósito formativo en base a los que a su juicio serían los valores y principios más adecuados y provechosos.

...el profesor pasa a ser más que un transmisor de información, pasa a ser un formador, un guía, un orientador, un asistente social, un padre en muchos casos. (Entrevista 3)

Yo pienso que el rol no ha cambiado mucho. Porque uno siempre es como el guía, el orientador, el facilitador digamos de los aprendizajes. Yo pienso que el rol es el mismo, solamente que con otras herramientas. (Entrevista 3)

...desde chica me gustó imitar el ser profe. Imitar el ser profesora, y creo que, claro, va por un tema de querer...como entregar, bueno, aparte de conocimientos, entregar muchas cosas. Los profes entregamos muchas cosas. (Entrevista 5)

En relación a esta segunda categoría, también hay un factor marco que predomina sobre los demás: el factor marco cultural. En este caso, tiene que ver con la relación que existe entre los docentes investigados y las familias, los estudiantes y la comunidad educativa como un todo. Como puede observarse en sus respuestas, ser un generador de cambio social, un contenedor y estar comprometido con la profesión son significados y motivaciones clave para estos docentes. En este contexto, han relevado ciertos valores y principios que forman también parte de la cultura del establecimiento y su entorno social.

En primer lugar, apareció con mayor fuerza la idea de ser un generador de cambios sociales, principalmente, en tres de los docentes entrevistados. Motivaciones tales como “lograr hacer algo con la gente”, “hacer más grande la sociedad” (Docente 1), “aportar un granito de arena para que la sociedad sea mejor” (Docente 3) o “transmitir valores para que

los niños no caigan en la droga” (Docente 6) apuntan a una concepción de la educación claramente dirigida a desempeñar un rol transformador en la sociedad. Lo anterior se puede analizar a la luz de una de las críticas de Pinar hacia la forma en que siempre se ha entendido el currículum, para quien “como texto político sostiene que no se contempla el “Yo”, la subjetividad de los sujetos ni su capacidad de transformar la realidad”. (García Garduño 2014, p. 26). Esta ausencia de una visión socialmente transformadora también se observa en los documentos de la Priorización Curricular, en donde el currículum se sigue conceptualizando como una “hoja de ruta”, como un texto estrictamente técnico pensado para ser aplicado en la realidad.

Sin embargo, las respuestas de los docentes entrevistados relevan este significado del ser docente, quien, comprometido con el bienestar y el desarrollo de sus estudiantes y sus familias, se visualiza como un impulsor de la transformación y el mejoramiento de la sociedad. En esta visión transformadora de la pedagogía, saltan a la vista algunos motivos muy significativos para seguir ejerciendo la profesión, especialmente en un contexto de shock social como ha sido este periodo de pandemia. “Hacer evolucionar la sociedad” (Docente 1), “cambiar trayectorias de vida (Docente 3)” o “ayudar a los demás” (Docente 6) son algunos ejemplos de las respuestas de los docentes en donde se refleja un claro motivo “para”: se es profesor porque existen muchas problemáticas sociales; se es profesor para aportar a la mejora futura de la sociedad.

Hay aquí una “acción concebida de antemano” (Schütz 2003) por estos docentes, incluso antes de convertirse en profesores en algunos casos, con un muy bien definido objetivo a largo plazo: generar o incentivar la generación de cambios sociales positivos, que a la vez se conviertan en un apoyo para el desarrollo personal, social y académico/laboral para sus estudiantes cuando salgan del liceo. El concepto de un profesor como “agente” social hace directa referencia al concepto de “agencia”, tal como lo entienden Ávalos y otros (2010) citando a otros autores: las acciones del agente social son producidas de manera intencionada, con el objetivo de modificar el entorno, el mundo social intersubjetivo en palabras de Schütz.

Esto se puede comprender también a partir de lo que Blumer (1982) llamó las “imágenes radicales” del interaccionismo simbólico. Los docentes en cuanto agentes sociales se ven comprometidos en la acción (cambiar la sociedad, atender las emociones de los estudiantes, formar buenas personas) y establecen una interacción con los demás (estudiantes, padres y apoderados, directivos, autoridades educacionales), interacción a partir de la cual esperan provocar un cambio positivo para los otros significativos con quienes se relacionan en el día a día. Lo último se aprecia con mucha nitidez en la enorme preocupación de estos docentes por las emociones y el estado en que se encuentran sus estudiantes, a quienes ni siquiera pueden ver.

“Abordar a los estudiantes”, “atender lo socioemocional” son mencionados, con más fuerza en unos que en otros casos, como fenómenos que les provocan una constante preocupación, ante los que intentan dirigir acciones que les permitan acercarse a sus estudiantes y ser un apoyo para ellos. Esta ha sido, sin duda, una de las principales tensiones que han experimentado para su profesión durante la pandemia, afectándoles no solo a su sentido de eficacia profesional y pedagógica, sino que más sensiblemente, a sus propias emocionalidades. El vínculo con sus estudiantes se ha visto inmensamente afectado por la pérdida de la presencialidad escolar, por lo que los docentes señalan repetidas veces su consternación ante la distancia que se ha creado entre ellos y los estudiantes, sumándose al efecto devastador que el confinamiento ha tenido sobre las emociones de ambos. Un hallazgo sumamente interesante es el rol maternal que dice haber asumido una de las profesoras, el cual ha implicado para ella una mayor cercanía con sus estudiantes, pero a la vez, la aparición de una responsabilidad que dice preocuparla.

A pesar de este panorama desolador, un importante hallazgo encontrado en la lectura de las entrevistas es la declaración, de parte de todos los docentes, de sentirse más comprometidos con su profesión. Los cambios curriculares, las demandas del Marco para la Buena Enseñanza o los desafíos de la sociedad contemporánea han presionado por el desarrollo de un “docente ideal” que no solo domina su asignatura y se actualiza e innova permanentemente, sino que también atiende e interviene necesidades sociales y emocionales de sus estudiantes. Esto se ha materializado, por ejemplo, en la creciente demanda de un

docente que “lidere en sus escuelas y comunidades” (Hargreaves 1996), que “acompañe, oriente y estimule el desarrollo y aprendizaje de cada uno de sus estudiantes” (Pérez Gómez 2010), que “movilice competencias destinadas a satisfacer las necesidades socio-afectivas de los estudiantes” (Galaz 2011).

4.3.- Categoría: Profesor Desprofesionalizado.

La tercera y última categoría se dividió en dos subcategorías: Profesor Restringido y Profesor Ejecutor, ambas relacionadas con el Currículum priorizado en pandemia y las opiniones, acciones y tensiones que manifiestan los docentes frente al mismo. Estas dos subcategorías se dividieron en tres y cuatro dimensiones, respectivamente, que reflejan las ideas docentes en relación a sus procesos de implementación y adecuación de la Priorización Curricular 2020-2021.

4.3.1.- Subcategoría: Profesor Restringido.

Esta primera subcategoría hace referencia a las limitaciones que han experimentado los docentes para hacer su labor; limitaciones que han tenido una gran incidencia en su autoconcepción de profesionalidad, en el sentido de que existen diversos obstáculos técnicos, pedagógicos y de gestión que les han impedido desenvolverse en un nivel profesional adecuado, que les reporte plena satisfacción con los logros para el aprendizaje que sienten y saben son capaces de conseguir.

A partir de las respuestas de las entrevistas, es posible identificar al menos dos grandes ámbitos frente a los cuales los docentes se sienten limitados y restringidos en su labor: las limitaciones técnicas y pedagógicas producidas por el paso repentino y forzado de la educación presencial a la virtual, por un lado, y las limitaciones curriculares que expresan experimentar a causa de la implementación de la Priorización Curricular 2020-2021. El primero de estos significados docentes atribuidos a su identidad profesional en pandemia ha

sido categorizado como profesor “restringido”, puesto que los entrevistados se refieren a distintas limitaciones con las que han tenido que lidiar en este periodo, y que no han hecho otra cosa que reducir las posibilidades para su labor educativa.

Estas restricciones afectan directamente a sus identidades profesionales, ya que, según sus propias opiniones y los resultados de distintas investigaciones relacionadas con las identidades docentes, muestran que cosas tan disímiles como la disponibilidad de implementos técnicos o la falta de confianza de las autoridades educativas hacia ellos cuestionan su concepto de profesionalidad y la posibilidad de seguir profesionalizándose. Todas estas limitaciones producen incertidumbre y frustración en los docentes, con la consiguiente disminución de oportunidades y herramientas para el aprendizaje de sus estudiantes.

4.3.1.A. Limitaciones técnicas.

Las primeras limitaciones que debieron afrontar los docentes fueron las de carácter técnico: afloraron problemas como la poca disponibilidad y acceso de los estudiantes a dispositivos electrónicos para conectarse a clases; la intermitencia o ausencia de una conexión a internet que les posibilite asistir y participar de su aprendizaje online; la falta de espacios en los hogares para poder aprender y trabajar en las actividades y evaluaciones, también virtuales, que sus profesores les envían; entre otras.

Todas estas limitaciones tienen una consecuencia evidente: impiden que los estudiantes mantengan un ritmo de aprendizaje acorde al que intentan propiciar los docentes, y hace que estos últimos sientan que su labor se vuelva infructuosa, viéndose forzados a cambiar continuamente las estrategias y medios de enseñanza o teniendo que desechar algunos de estos por la imposibilidad de aplicarlos, con la consiguiente pérdida de oportunidades para el aprendizaje. Lo anterior no hace sino generalizar en los docentes la sensación de haber perdido el control sobre su profesión, sobre su trabajo, al no poder avanzar con la totalidad de sus estudiantes al mismo tiempo.

...igual me he visto limitado con algunas unidades que necesariamente los chicos tienen que trabajar en laboratorio. (Entrevista 2)

Los principales obstáculos han sido...más de recursos. Recursos, por ejemplo: internet, tener acceso a materiales, a plataformas, a...a quizá cursos, perfeccionamientos. En ese sentido, ese tipo de recursos yo creo que lo echo de menos para ayudarme a desempeñarme mejor en mi labor. (Entrevista 2)

...luchando contra conectividades, por ejemplo, con un plan de internet que no es el más adecuado, con la misma motivación de los estudiantes. (Entrevista 3)

Entonces eso también ha sido un problema. Y ha tocado clases que de repente no sé po, se corta la conectividad y uno queda como frustrado, de que todo el esfuerzo no tuvo un buen fin, no llegó a donde tenía que llegar. (Entrevista 3)

...se tenía que dar un paso importante, hacer una gran inversión por ejemplo en conectividad. Es decir, preparar a toda la población escolar para que enfrentara este nuevo sistema en forma más rápida, más efectiva. Entonces, llevamos como un año y medio o más, y todavía tenemos serios problemas sobre todo en un contexto rural, en donde nosotros nos encontramos. (Entrevista 3)

Ahora en el tema tecnológico el principal obstáculo es el tema de las redes de internet que a este sector no llegan de manera óptima. (Entrevista 4)

¿Cómo nos hacemos cargo? Necesitamos saber qué es lo que ellos quieren o necesitan, cuáles son los estándares que ellos buscan. Y si quieren todo esto, que den las condiciones para eso también. Y no para nosotros, porque nosotros podemos sustentar nuestra internet... sino para los estudiantes, preocúpense que no todos tienen las condiciones. Siento que el Ministerio “la tiró” no más sin importar este tipo de cosas... (Entrevista 4)

...que lata que eso haga que el alumno no lo pudo hacer bien porque no tenía la herramienta. Que para mí era una herramienta básica, que cualquier celular lo puede descargar. Pero él no. Y el colegio no le podía brindar alguna opción, en ese momento, para que lo hiciera. (Entrevista 5)

Porque yo no saco na con decirle al niño “trabaja en Word”, por ejemplo, o “dibuje el teclado, dibuje la pantalla en su cuaderno, y ahora coloque el abecedario”. El problema es que le envían estos aparatos que les duran 3 días, una semana. Que ya te están llamando, te dicen “profe, es que ya no tengo, no funciona”. (Entrevista 6)

4.3.1.B. Limitaciones pedagógicas.

De la mano con las limitaciones técnicas para enseñar y aprender, encontramos en las respuestas de los docentes la mención a importantes limitaciones pedagógicas, producidas y acentuadas por las primeras. Los docentes sienten que sus estudiantes han perdido muchas oportunidades de aprendizaje durante la pandemia. Muchas de las actividades y evaluaciones que estaban acostumbrados a desarrollar con ellos y que les servían para trabajar habilidades y contenidos más complejos se han visto obstaculizadas o impedidas debido a la virtualidad.

Esta situación ha generado en los docentes una sensación de hallarse limitados, restringidos a las estrategias pedagógicas factibles de realizar en la modalidad online y tener que renunciar a muchas de las actividades y evaluaciones con las que podían movilizar ciertos tipos de contenidos con sus estudiantes. Estas limitaciones curriculares, si bien son señaladas en algunos casos como específicas de algunos contenidos, terminan por convertirse para los docentes en fuente de frustración e inseguridad, al no poder transmitir todo lo que sienten ser capaces de entregarles a sus estudiantes.

Pero ahora, como es más difícil saber si el alumno realmente vio el video, si realmente lo consideró, si realmente practicó o no, a la siguiente actividad no sé si realmente hacer algo igual o subirle un poco por ejemplo la dificultad o no, porque no sé si realmente se logró o no el objetivo al cien por ciento, porque no estoy ahí. (Entrevista 1)

...la pandemia igual nos afectó mucho en el sentido de que perdimos muchas oportunidades pedagógicas. Muchas oportunidades de que los chiquillos aprendieran o tuviesen ciertas herramientas que no se pueden desarrollar a la distancia. (Entrevista 2)

Y la cantidad de oportunidades pedagógicas que se han perdido, yo creo que son tremendas, tanto para nosotros como para los chicos y chicas. (Entrevista 2)

...he sentido que el trabajo desde la distancia y esta priorización me...me han quizá desmotivado, desde lo profesional un poco porque siento que no estamos teniendo los efectos...lo he compartido mucho con distintos docentes, quizá el trabajo que estamos realizando es un poco en vano. (Entrevista 2)

¿Cómo medimos eso, online? Cuesta mucho medir, por ejemplo, el nivel de escritura de una persona. (Entrevista 3)

Entonces, no podía mostrarles cartas, no podía mostrarles que la bolita sacaba una bolita, dejaba la otra. Ahí fue complejo, con las probabilidades, porque les costó mucho captar. Claro, todo depende del contenido. (Entrevista 5)

4.3.1.C. Falta de apoyo a la labor.

Por último, existe un tercer tipo de limitaciones que han afectado desde siempre a los docentes y que se han mantenido durante el periodo de pandemia: la sensación de falta de apoyo para realizar la labor (de parte de las autoridades, las comunidades y los equipos directivos). La desconfianza y un respaldo insuficiente hacia la profesión docente son mencionados como limitaciones que afectan negativamente a la identidad, en términos de que los objetivos profesionales y personales se ven debilitados.

En relación al contexto actual de pandemia, los docentes dicen sentirse más solos en su labor, no solo respecto a sus estudiantes, sino también con sus colegas y directivos. La ausencia de contacto físico entre ellos ha producido un distanciamiento emocional y profesional que les ha significado tener que trabajar de forma aún más solitaria que de costumbre, lo que ha limitado su desempeño y las posibilidades de responder en conjunto a los nuevos desafíos a partir del trabajo colaborativo.

Pero existe otro elemento que agrega más complicaciones: la relación entre los docentes y sus superiores. Algunos de los entrevistados manifestaron decepción ante la desconfianza que sienten emana desde sus directivos o desde las autoridades educativas superiores. También surgió entre las respuestas la preocupación frente a lo que sienten son exigencias y expectativas exageradas de parte del resto de la comunidad educativa (padres y apoderados). Todo lo anterior se va sumando y termina produciendo inseguridad en los docentes entrevistados.

...con respecto a los profesores, yo siento que falta, me he dado cuenta que falta harto apoyo, y que falta harta empatía. Siento que falta harta empatía con respecto al trabajo... (Entrevista 1)

...entonces del Ministerio no se ha emanado ninguna ayuda, siquiera algo, como para que nosotros nos facilite la, el rol de nuestro ejercicio... (Entrevista 2)

...la responsabilidad se la deja al profesor, pero no nos da las instancias ni las herramientas para poder abordar estos vacíos que van quedando en los estudiantes. (Entrevista 2)

...nunca se ha logrado hacer que la comunidad, el sector logre valorar todo lo que se hace, porque en el Liceo se solucionan muchas cosas a través de todos los que trabajamos ahí. Entonces me cuesta entender por qué la comunidad es tan exigente y a la vez tan crítica. (Entrevista 4)

4.3.2.- Subcategoría: Profesor Ejecutor.

El concepto “ejecutor” hace referencia, para el caso de esta investigación, a una percepción reiterada a lo largo de la historia en el profesorado en relación a su autonomía profesional: la de sentirse más bien ejecutores del currículum que constructores del mismo. En el contexto de pandemia, esta opinión emerge constantemente en las opiniones docentes recabadas en este trabajo de investigación. Si bien todos los docentes entrevistados declaran que la reducción curricular era necesaria e inevitable, al momento de evaluar el diseño, características y proyecciones de la Priorización Curricular, vinculándola a su labor e identidad, aparecieron numerosas tensiones y críticas hacia esta “reforma” curricular de emergencia.

Si bien las opiniones de los docentes investigados convergen hacia la conclusión de que la priorización de contenidos se tenía que hacer, las diversas críticas manifestadas apuntan al diseño y al contenido de ésta. Es alrededor de esto último que gira el malestar y la confusión de los profesores, quienes se sienten ignorados por las autoridades educacionales y por la priorización misma. Esta reacción tiene una explicación: el no ser considerados para la elaboración y discusión de una propuesta de priorización curricular de nivel nacional se interpreta como una puesta en duda de su profesionalidad. Si son los docentes quienes implementan el currículum en el aula, ¿por qué no pueden decidir cómo será ese currículum?

Las principales dimensiones asociadas a las críticas docentes hacia la Priorización Curricular 2020-2021 pueden ser divididas en tres: es poco clara, está descontextualizada y ha sido impuesta. Todas ellas constituyen nudos críticos para los significados que los docentes atribuyen a su identidad, muy especialmente a su convicción de ser profesionales respetados, autónomos y reflexivos.

4.3.2.A. Priorización Curricular poco clara.

La primera gran crítica hecha por los docentes participantes de la investigación a la Priorización Curricular es su consideración de que ésta sería a su juicio ambigua, poco clara y tardía. Para ellos, esta propuesta llegó “de un día para el otro”, lo que habría entrado en contradicción con el trabajo que ya se encontraban haciendo antes de su aparición. En segundo lugar, los docentes indican la poca claridad de esta propuesta en cuanto carta de navegación para ellos, en el sentido de que no poseería lineamientos lo suficientemente claros para comprender e implementar los objetivos que contiene.

La poca claridad de la propuesta, a juicio de los docentes, sería otro ejemplo más de las políticas educativas chilenas hechas “desde una oficina”, sin contacto ni conocimiento de la realidad de las escuelas y sus comunidades. Este abismo entre lo que los expertos educacionales diseñan y lo que los docentes consideran oportuno y factible de implementar en el aula no es una temática nueva en el terreno de la educación, pero parece haberse agudizado en el contexto de pandemia, debido a las limitaciones que experimentan las comunidades educativas para intentar continuar con la enseñanza-aprendizaje frente a lo que se solicita desde más arriba.

A mí por lo menos en Música me dio esa libertad, pero al mismo tiempo me molestó un poco que no fuera tan concreta. Porque eso igual desordena un poco. (Entrevista 1)

...la forma y el fondo estaba bastante raro, y la verdad es que hubiese sido bueno tener, que nos hubiesen avisado desde el Ministerio, desde los organismos educacionales superiores, mucho antes de que venía un ajuste curricular. Fuimos yo creo los últimos que nos enteramos. (Entrevista 2)

Y, por otro lado, el mayor problema también fue una falta de explicación clara de cómo uno lo podía abordar, y planificar, sobre todo para el contexto. (Entrevista 2)

...otra cosa que se me complicó fueron las adecuaciones curriculares, que yo pienso que son muy difíciles de abordar, porque realmente no sé qué criterios se utilizaron para elegir esos objetivos de aprendizaje, No sé si eran los más prioritarios y tampoco se nos dieron orientaciones sobre cómo abordarlos... (Entrevista 4)

Ha sido muy intuitivo porque se nos dejó trabajar libremente. Entonces yo, por ejemplo, me había acostumbrado a que se nos dijera siempre lo que querían de nosotros, esta vez fue más autónomo y eso me insegurizó un poco. (Entrevista 4)

...creo que la priorización curricular me ha parecido un poco azarosa. (Entrevista 4)

¿Cómo nos hacemos cargo? Necesitamos saber qué es lo que ellos quieren o necesitan, cuáles son los estándares que ellos buscan. (Entrevista 4)

4.3.2.B. Priorización Curricular descontextualizada.

Una de las mayores tensiones vividas por los docentes en sus procesos de implementación de la Priorización Curricular 2020-2021 ha sido, precisamente, hacer esta implementación. Refieren que, en mayor o menor medida, los objetivos y lineamientos de esta propuesta no son coherentes con las condiciones de posibilidad para la enseñanza y el aprendizaje en el momento educativo actual. En palabras más simples: lo que la Priorización Curricular le pide hacer a los docentes no es posible de hacer, según sus palabras, con todas las limitaciones que experimentan en su labor diaria.

Lo anterior termina provocando frustración en los docentes, quienes consideran incomprensibles algunas de las decisiones curriculares tomadas por quienes diseñaron esta propuesta de priorización. Debido a que son ellos quienes efectivamente intentan implementar lo que estos últimos exigen, sienten que el peso del fracaso de este proceso recae en gran medida sobre ellos. No lograr lo esperado a pesar de los esfuerzos termina impactando negativamente en la autopercepción de eficacia de cada uno de los docentes, quienes ven cómo sus estrategias pedagógicas y las selecciones y decisiones curriculares que

les gustaría aplicar resultan postergadas o descartadas ante lo que se les solicita desde la propuesta de priorización.

No sé, tomaron los objetivos, yo creo que como los más sencillos, de alguna forma, pero que con el modo pandemia, no son los más sencillos de llevar a cabo. (Entrevista 1)

Que se están enfocando demasiado en lo práctico cuando ahora no podemos ni siquiera juntarnos para hacer algo práctico. (Entrevista 1)

No piensan en cómo un profesor logra los objetivos realmente en el colegio. (Entrevista 1)

Desde las instituciones, desde la teoría y las instituciones superiores, desde la macroeducación es muy difícil aplicar lo que se está exigiendo en este contexto que nosotros estamos trabajando. (Entrevista 2)

...quizá el currículum no se está pensando en el contexto del estudiante, sino que se está pensando en las necesidades actuales, pero a nivel de sociedad completa y no focalizado en ese sentido por el territorio, digámoslo así, y de las necesidades que cada uno tiene. (Entrevista 2)

Ahora, hay objetivos que son como claros y están enfocados justamente a desarrollar esas habilidades. Pero eso en el plano ideal. Porque el contexto no nos permite. (Entrevista 3)

Se supone que como expertos de la educación deberían saber que la dinámica de clases cambia para los estudiantes ahora que es online, ellos no conversan, no quieren conversar, no quieren verse, no quieren escuchar su voz. (Entrevista 4)

Más encima, quitarles contenido quizá tan importante, que no sé po, lo podrían usar...muchos de los chiquillos acá en Pirque...les toca arreglar su casa...las chiquillas, o los hombres, que les gusta la jardinería, hacer una huerta. Ya po, pa todo eso se necesita geometría. Como que dejaron un poco de lado lo que los chiquillos...podrían aplicar en su vida diaria. (Entrevista 5)

4.3.2.C. Priorización Curricular impuesta.

La percepción de que la Priorización Curricular no es lo suficientemente clara ni que haya sido pensada de manera flexible para cada contexto educativo provoca en los docentes entrevistados la sensación de que esta propuesta es otra imposición más para su trabajo.

Según sus propias palabras, dicen sentirse “desprofesionalizados” frente a ella, expresando su molestia ante la poca o nula consideración a sus criterios profesionales para elaborar e implementar el currículum priorizado. La palabra que mejor define esta percepción, dicha por uno de ellos, es que esta Priorización Curricular fue “impuesta”. Al ser una imposición que llegó desde arriba sin previa consulta al profesorado, terminaría convirtiéndose en un obstáculo más que en un apoyo a la labor.

Bajo esta perspectiva, la Priorización Curricular funcionaría como una anulación del juicio profesional que cada docente tiene respecto a qué decisiones puede tomar, de manera autónoma, sobre qué objetivos y contenidos considera más relevantes o atingentes para ser trabajados con sus estudiantes, teniendo en cuenta el contexto educativo presente. Esta crítica al currículum priorizado se asocia a una de las demandas históricas del profesorado en Chile y el mundo: el aumento de su autonomía profesional para ejercer decisiones curriculares que respondan a las necesidades del contexto en el que trabajan.

...que los docentes eligieran los OA”. Si ellos dijeran el límite, “ya, durante todo ese año van a trabajar solamente 3 OA (que son los que ellos pusieron)”, pero que no los decidieran ellos, porque ellos no ven la realidad de cada colegio. (Entrevista 1)

Pero como ellos llegaron e impusieron algunos objetivos, y al parecer creen que es un mundo maravilloso donde todo se logra, no piensan en eso. No piensan en cómo un profesor logra los objetivos realmente en el colegio. (Entrevista 1)

Quizá sea necesario reformular eso a nivel nacional, quizá dejar una opción del currículo, de los contenidos mínimos obligatorios...un poco más flexible, pensando en el contexto socioeconómico en el que nosotros nos estamos desarrollando. (Entrevista 2)

...quizá lo que pensaba el Ministerio que era lo mejor para los estudiantes, pero eso no ha sido así, y tampoco ha habido instancias de analizar esto. Y tampoco a nivel de comunidad, ni mucho menos a nivel nacional ha habido instancias para que los docentes podamos pensar qué es lo que pasó con esta, con estos ajustes curriculares, que nos vinieron de sorpresa y tarde. (Entrevista 2)

Y quizá esto también tiene que ver con la falta de...de decisiones o de poder de los profesores de poder acceder a estos cargos de análisis y de implementación. (Entrevista 2)

...de repente mucho profesional externo involucrándose en nuestra área también van haciendo estos efectos de descontextualizar nuestra labor. (Entrevista 2)

El tema de la priorización, de acuerdo, lo comparto, pero habían ciertas cosas que las hubiese cambiado. O que me hubiese enfocado en otros ámbitos para tomar decisiones. (Entrevista 5)

No nos piden la opinión a nosotros porque está de más. Y cuando nos piden la opinión a nosotros, ellos ya tienen todo listo en el papel. (Entrevista 6)

...nunca han tomado importancia a lo que nosotros pensamos. (Entrevista 6)

La tercera y última categoría se relaciona con una tensión constante para la profesión docente: la desprofesionalización de su labor. Históricamente, los profesores se han sentido restringidos o negados en su calidad de profesionales: ya sea debido a las limitaciones de todo tipo que experimentan para desarrollar su trabajo en sus contextos (de recursos, infraestructura, tiempo, autonomía), así como también a la posición que sienten ocupar en la construcción e implementación del currículum y la que les gustaría ocupar.

Tal como Pinar denunciaba (García Garduño 2014, Pinar 2004), el currículum habría sido “secuestrado” por los expertos, por los políticos, por las corporaciones, quedando los docentes en una posición de espectadores de su diseño y ejecutores de su implementación. Esto fue advertido y señalado también por Hargreaves (1996), quien al referirse a la “edad post-profesional” que estaríamos transitando, ésta “se caracteriza por una lucha entre corrientes y grupos que se empeñan en desprofesionalizar la labor del educador” (p. 3).

Al describir el proceso de mantenimiento de los universos simbólicos, Berger y Luckmann señalan la existencia de una tensión esencial entre los “expertos” y los “profesionales”. Sobre estos últimos, los autores explican que “Quizás ha de resultarles particularmente irritante que los expertos pretendan conocer la significación última de las actividades de los profesionales mejor que estos mismos.” (p. 149). Este punto de conflicto, como se verá más adelante, constituye uno de los principales significados atribuidos por estos docentes a su identidad profesional, antes y durante la pandemia: es la sensación de ser ignorados, en cuanto profesionales, por los “expertos” que diseñan los cambios curriculares.

En el caso de esta categoría, asistimos a las condiciones de posibilidad (o de imposibilidad) que los factores marco temporal físico y político-legal imponen a la labor docente. Respecto a los dos primeros, los docentes entrevistados refieren una serie de obstáculos con los que se han topado para trabajar de manera online, los cuales han restringido seriamente sus posibilidades de logro de aprendizajes en sus estudiantes. “No sé si se logró el objetivo” (Docente 1), “perdimos muchas oportunidades”, “me he visto limitado, frustrado” (Docente 2), son algunas de las apreciaciones que han mencionado y que reflejan sus preocupaciones ante las restricciones de toda clase para trabajar el currículum en pandemia que han tenido que enfrentar.

Las limitaciones técnicas y pedagógicas se convirtieron en motivos “porque” de las acciones pedagógicas que debieron implementar para lograr continuar con los procesos de enseñanza-aprendizaje, así como también de las opiniones, sensaciones y emociones que dicen sentir a causa de estas. El no contar con los recursos necesarios, el no ver ni escuchar ni observar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes se convirtieron en motivos para sentirse restringidos profesionalmente. La desmotivación o la frustración que indican sentir afecta a sus percepciones de eficacia y autoeficacia, lo que menoscaba en parte sus convicciones en torno a sus capacidades profesionales.

Desde la teoría del interaccionismo simbólico de Blumer, estas limitaciones pueden ser consideradas como “objetos” en el mundo, en el sentido de que orientan la acción de los sujetos que se enfrentan a ellos. No saber si los estudiantes aprenden al ritmo y profundidad esperada, no contar con implementos tecnológicos acordes a las necesidades del momento se convierten en objetos reales, difíciles, que aparecen como una piedra en el camino que debe ser sorteada. Por ello, las nuevas acciones pedagógicas implementadas o la modificación de las ya practicadas demuestran un movimiento en la orientación de la acción social pedagógica de estos docentes hacia la intervención de estos objetos educativos.

Pero no solo hay restricciones de carácter técnico y pedagógico. También los docentes investigados llaman la atención en cuanto a sentirse poco apoyados, tanto por las autoridades educativas superiores, así como también, en el caso de algunos de ellos, por la comunidad

educativa en la que se hallan inmersos. “Falta apoyo, empatía” (Docente 1), “no nos dan herramientas” (Docente 3) o “hay crítica, desconfianza hacia la labor” (Docente 4) emergen como apreciaciones de este tipo. Haciendo referencia al concepto de “gramática tradicional de la escuela”, Ávalos y otros (2010) consideran que la persistencia del mismo ha provocado que las políticas educativas parecerían fundarse “más en el temor a la incapacidad de los docentes para manejar las demandas de la nueva sociedad, que en apoyar su trabajo”. (p. 237). La falta de apoyo a su labor es una dimensión crítica para el buen desempeño y la confianza en el propio trabajo y capacidad de los docentes.

La última subcategoría lleva el nombre de “Profesor Ejecutor”, y tal como su nombre lo indica, se refiere a la percepción insistente de los docentes investigados y de los profesores en general de ser meros ejecutores de un currículum ajeno, diseñado lejos de sus prácticas y realidades y que no las considera, con todas las consecuencias negativas que esto comporta para el proceso educativo que llevan a cabo. Ya lo explicitaba Pinar en su definición ideal del currículum: “El currículum no es sólo el sitio de nuestra labor, se vuelve el producto de nuestra labor, cambiando a la vez que somos cambiados por él” (Pinar 2004, p. 188, traducción propia). Esta visión del currículum, lamentablemente, no parece ser una realidad en nuestro sistema educativo, o al menos eso dan a entender los docentes entrevistados.

En primer lugar, la crítica hacia la poca claridad y atingencia de la implementación del currículum priorizado que aducen sentir los docentes se traducen en una desarmonía entre los objetivos de las políticas curriculares gubernamentales y los objetivos curriculares que ellos consideran más relevantes para su labor cotidiana (Avalos et. al. 2010). Citando el trabajo de varios otros investigadores, las autoras señalan como cuarto foco de conflicto en torno a la identidad docente el hecho de que “la definición difusa de la tarea o quehacer docente produce sentimientos de incertidumbre y ambigüedad” (p. 249). La pregunta que se hacía una de las docentes investigadas es elocuente a este respecto: “¿Cómo nos hacemos cargo? Necesitamos saber qué es lo que ellos quieren o necesitan, cuáles son los estándares que ellos buscan. (Docente 4)”.

En segundo lugar, los docentes entrevistados concuerdan de manera unánime en su apreciación de que la Priorización Curricular del ministerio está “descontextualizada”: esto quiere decir, que en su proceso de diseño se ignoró las realidades educativas particulares, las posibilidades de cada establecimiento, las necesidades de los estudiantes. Tarde o temprano, esto impactaría en el auto concepto de profesionales que tienen, ya que la autonomía que desean tener para hacer su trabajo estaría siendo pasada a llevar por quienes diseñaron la Priorización Curricular. Por ello no extraña que expresen opiniones como “No piensan en cómo un profe logra los objetivos” (Docente 1) o “el currículum se priorizó en un plano ideal” (Docente 3), produciéndose el “divorcio” entre el currículum escolar y la formación de los estudiantes (Pinar 2004).

También desde la teoría curricular, Ornstein y Huskins (2018) muestran su preocupación frente a este tema, ya que desde sus puntos de vista “Quienes planifican el currículum deberían seleccionar contenidos significativos para los estudiantes.” (traducción propia, p. 234). Este ideal de un currículum centrado en la realidad de los estudiantes y de los establecimientos es repetida continuamente por los docentes investigados, quienes consideran que la selección de contenidos no fue pensada en los intereses estudiantiles, no fue pensada en las reales posibilidades que existen en el contexto de pandemia para trabajar algunos de los objetivos y contenidos priorizados. Estas opiniones concuerdan con algunos de los criterios para seleccionar contenidos según Ornstein y Huskins, como son la significancia (utilidad), el interés (significativo) y la autosuficiencia en los estudiantes. Hay aquí, en las consideraciones de los docentes, un déficit de lectura contextual de parte del currículum priorizado.

El uso del acervo en cuanto “conocimiento a mano” (Schütz 2003), el profundo conocimiento del cómo se comportan los estudiantes y las comunidades educativas en que viven (Blumer 1982) no ha sido considerado por la política curricular ministerial, en opinión de los docentes. Este escenario invalidaría su profesionalidad, su trabajo en terreno, sus definiciones sobre qué contenidos y objetivos son más relevantes y apropiados para abordar en pandemia. Esto los ha llevado a preguntarse, en esencia, en qué contexto se está pensando

este currículum priorizado. Desde sus perspectivas, no estaría siendo suficientemente alineado con sus realidades educativas.

Finalmente, en tercer lugar, los docentes entrevistados no solo perciben a la Priorización Curricular como poco clara o descontextualizada, sino que, sobre todo, impuesta. Habría sido impuesta sin tener en cuenta sus opiniones, necesidades, interpretaciones e intereses. Esto último va en la línea de la idea de desconfianza hacia el profesor en cuanto profesional: “No se espera que los docentes se constituyan en agentes constructores de currículum sino que sean implementadores de la intención de quien hizo el diseño inicial”. (Ávalos en UNESCO 2006, p. 105). O sea, el juicio profesional docente no estaría siendo respetado. Todo esto nos aleja de un currículum en cuanto conversación, como Pinar desea. Es inevitable pensar en el concepto de la performatividad (Ball 2003) en cuanto tecnología, cultura y modos de regulación que definen cómo deben ser los profesores, pero sin considerar cómo son realmente, con toda la diversidad que poseen en cuanto grupo social.

Los docentes se muestran convencidos de estar desempeñando un rol secundario en la construcción del currículum, lo que se refleja en ideas como “los objetivos priorizados fueron impuestos” (Docente 1), “nos falta poder de decisión a los profesores” (Docente 2), o la lapidaria declaración de una de las profesoras quien dice: “nunca han tomado importancia a lo que nosotros pensamos” (Docente 6). Esta “mutilación” de la autonomía docente, de la posibilidad de que los profesores co-construyan el currículum junto a sus comunidades, termina dándole la razón a la fuerte crítica de Pinar contra la que considera la burocratización y la institucionalización del currículum: “En lugar de usar el conocimiento escolar para complejizar nuestra comprensión de nosotros mismos y de la sociedad en la que vivimos, los docentes están forzados a “enseñar” a los estudiantes a imitar a otros.” (Pinar 2004, traducción propia, p. 186).

Sin dudas, nos encontramos frente a un conflicto aún sin resolución en el campo del currículum y de la pedagogía: ¿por qué los docentes no pueden tener un rol más activo y decisivo en la implementación curricular y sobre todo en el diseño del currículum? Sobre todo, considerando que, si bien el documento de la Priorización Curricular declara de manera

muy escueta la importancia de que los docentes y las escuelas diseñen e implementen por sí mismos el plan de estudio, los propios docentes declaran que no ha sido así.

Capítulo 5. Conclusiones.

El contexto actual de profundo trastorno social, político, sanitario y educativo nos ha empujado a preguntarnos por los sujetos, los grupos, las sociedades: ¿qué ha sucedido con todos ellos? La identidad, las costumbres, las ideas y creencias de la gente se han visto dramáticamente impactadas. ¿Cuál es la situación de los docentes chilenos? Esta fue la pregunta de investigación que inició este trabajo, indagando a partir de las propias subjetividades de un grupo de docentes qué significados atribuyen a sus procesos de construcción de sus identidades profesionales en una situación educativa sin precedentes.

La identidad, como ya se explicitó en el capítulo de antecedentes de este trabajo, es un fenómeno social en continua transformación, definido tanto por elementos objetivos como subjetivos y que, desde un punto de vista sociológico, orienta la acción social de los actores sociales: en este caso, los docentes. Las identidades profesionales de éstos se han visto afectadas (por ejemplo, respecto a su percepción de eficacia profesional, o a sus esfuerzos constantes por actualizarse e innovar para dar una respuesta a los desafíos en pandemia), pero como también demuestran sus respuestas a las entrevistas realizadas, hay elementos muy importantes de continuidad: su compromiso con su profesión, su motivación por aprender, sus deseos de apoyar a la comunidad educativa y muy especialmente a sus estudiantes.

Lo anterior se ha podido conceptualizar por medio de la construcción de categorías y subcategorías de análisis que pretenden reflejar los principales significados que dan estos docentes a sus identidades profesionales en el contexto actual, desde sus propias palabras. Estas categorías fueron analizadas, a través de una triangulación teórica, a partir de la teoría curricular, el interaccionismo simbólico y la fenomenología sociológica, para de esa forma poder lograr un nivel de comprensión de las mismas. Este ejercicio teórico entregó algunas luces sobre cuáles son esos significados y que importancia tienen para la construcción de la identidad profesional.

A partir del análisis de la Priorización Curricular en ojos de los docentes investigados, aparecieron una serie de hallazgos que no se pueden pasar por alto: mientras que la totalidad

de ellos agradece la reducción de contenidos, lo que habría aliviado su labor, todos ellos (unos más, otros menos) manifiestan críticas hacia diversos problemas que sienten tiene esta propuesta curricular; problemas que les afectan en su trabajo diario y en sus identidades. El hecho de que mencionen repetidas veces que esta priorización “ha sido poco clara”, “está descontextualizada” o fue “impuesta a los profesores” muestra su disconformidad frente a la misma, ya que elementos clave de sus identidades profesionales como su autonomía o su conocimiento de los contextos educativos en los que se desempeñan, son percibidos como invalidados y negados, afectando al status de verdaderos profesionales que confían tener.

Es por ello que, cuando explican algunas de las estrategias pedagógicas que han ido ejecutando para poder implementar la Priorización Curricular, se hacen patentes sus convicciones de no ser solo unos “técnicos” del currículum, sino que también de estar convencidos de su capacidad de responder efectivamente a las demandas de la educación virtual a la que se vieron obligados a adaptarse. Incentivar la motivación de los estudiantes en un medio de aprendizaje en el que es aún más difícil atraerlos; crear recursos audiovisuales para interesarlos y que permanezcan en clases; hacer esfuerzos por reconocer los intereses de los estudiantes para diseñar e implementar actividades que los recojan y enseñar a partir de ellos; o agregar juegos, música, trabajo interdisciplinario, etc., para intentar incluir a todos los estudiantes en el proceso de aprendizaje son muestras de ello.

Al hablar de las tensiones experimentadas por los docentes, uno de los hallazgos más interesantes resultó ser la diversidad en el énfasis que cada docente puso a estas. Mientras algunos de ellos manifestaron la situación socioemocional de los estudiantes como un elemento central a la hora de trabajar en pandemia, otros no hicieron tanto hincapié en ello, apareciendo esporádicamente en sus respuestas. Cuando se refirieron a las limitaciones técnicas y de formación tecnológica que les tocó abordar, dos de las profesoras declararon no tener mayores problemas, y quienes sí lo hicieron, se mostraron motivados para aprender. Aquí se observa la aún persistente desigualdad en la formación tecnológica del profesorado chileno, tema que debería ser considerado una prioridad para el futuro.

Por último, al compartir las acciones pedagógicas concretas que desarrollaron durante este periodo de educación virtual forzoso, la investigación, la innovación, el estudio, la experimentación con cosas nuevas o desconocidas para ellos son prueba de que el significado de ser profesionales forma parte activa de sus identidades. Si no lo hicieran, quizá habrían adoptado una postura más pasiva ante el desafío de renovar sus prácticas, cosa que no sucedió.

Este cúmulo de estrategias, acciones y tensiones educativas nos hablan de docentes que sí se sienten profesionales comprometidos en la acción social: con mejorar su trabajo, con generar cambio social, con apoyar y contener a sus estudiantes. Pero al mismo tiempo, se sienten afectados negativamente por la serie de limitaciones y restricciones que han tenido que enfrentar para poder llevar a cabo su labor, y a eso se suma la convicción de estar siendo desprofesionalizados constantemente, lo que sin embargo no les ha hecho cuestionarse su motivación para seguir enseñando.

Un hallazgo sumamente interesante es la presencia menor, en comparación a otros estudios e investigaciones sobre identidad docente, del factor vocacional o “apostolar” en las respuestas dadas por los docentes al hablar de sus motivaciones para educar, si bien sigue presente. El contexto de pandemia explicaría, en parte, la centralidad que han dado a la relevancia de ser innovadores, profesionales, orientadores, así como también el enfoque de esta investigación que se ubicó en los efectos de una priorización curricular para el trabajo y la identidad docente.

No podemos ignorar, en función de la perspectiva curricular que guía este trabajo, la necesidad de seguir cuestionando los procesos de construcción del currículum y el rol que ocupan en ellos los docentes. Si bien la situación no parece haber cambiado mucho en comparación a décadas anteriores, ni siquiera desde una propuesta curricular que se declara flexible pero que no es percibida de esa manera por los profesores investigados, las respuestas entregadas por estos demuestran que tienen muy claro qué lugar ocupan en este proceso y cuál les gustaría ocupar. A pesar de que la visión de Pinar de un currículum como conversación compleja parece una utopía lejana, eso no significa que los docentes no

cuestionen el estado de cosas en el binomio docentes-currículo, ni que expresen propuestas y posibilidades para caminar en esa dirección.

Las voces de estos docentes demuestran que sus demandas por mayor injerencia en el diseño curricular son una muestra de que no han renunciado a la posibilidad de algún día poder hacerlo. A pesar de sentirse desprofesionalizados, restringidos o ignorados por las autoridades educacionales, sus prácticas y opiniones hablan de profesionales comprometidos por reafirmar su status, profesionales comprometidos con su convicción de ser agentes sociales importantes, irremplazables, reflexivos y transformadores.

Quedan algunas interrogantes que no pueden ser tratadas aquí; ya sea porque el currículo priorizado todavía se sigue trabajando mientras se escriben estas líneas, así como también porque desconocemos las consecuencias a mediano y largo plazo que la pandemia tendrá sobre el currículo, la escuela y las identidades profesionales docentes. ¿Qué pasará con el currículo “post Priorización Curricular”? ¿qué cambios y continuidades podrían ocurrir en la relación entre profesores y currículo después de la priorización? ¿qué efectos se verán en los procesos de construcción de sus identidades profesionales? Sin duda, son interrogantes que quedan abiertas para futuras investigaciones. Este trabajo se plantea, en ese sentido, como un punto de partida para comprender mejor, más adelante, las identidades profesionales docentes sometidas a cambios tan drásticos, así como también se espera constituya un aporte al estudio de las identidades docentes, tema nunca cerrado y en constante actualización.

Bibliografía.

Andaur, R. (16 de junio de 2020). “*Es necesario que la priorización curricular se establezca bajo criterios de realidad que fijen profesores y profesoras en sus escuelas y liceos*”. Universidad de Playa Ancha Noticias. Recuperado 24 de enero de 2022 <https://www.upla.cl/noticias/2020/06/16/es-necesario-que-la-priorizacion-curricular-se-establezca-bajo-criterios-de-realidad-que-fijen-profesores-y-profesoras-en-sus-escuelas-y-liceos/>

Asenjo Gómez, J. T., & Asenjo Gómez, F. (2021). La autopercepción de la competencia digital en los docentes: variaciones tras el confinamiento. *Revista Española De Educación Comparada*, (38), 174–189. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.29032>

Arce, R. y Garay, E. (2020). *Priorización Curricular. ¿Qué enseñar, qué aprender en 2020?* Programa Liderazgo Educativo, Universidad Diego Portales. Disponible en: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiRt6uHjMv1AhWJH7kGHbMGB5kQFnoECBoQAQ&url=https%3A%2F%2Fliderazgoeducativo.udp.cl%2Fcms%2Fwp-content%2Fuploads%2F2020%2F05%2Fwebinar-22-mayo-Priorizacion-Curricular.pdf&usq=AOvVaw2t1HLNcsbwYMwjgq0MwTmo>

Ávalos et.al. (2010) *La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(1), 235-263. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100013>

Ávalos, B. (ed.) (2013) *¿Héroes o villanos? La profesión docente en Chile*. Editorial Universitaria, Santiago, Chile.

Baeza, A. (30 de mayo de 2020). *La “priorización curricular” como el primer paso para reformar el currículum escolar*. El Mostrador. Recuperado 24 de enero de 2022. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2020/05/30/la-priorizacion-curricular-como-el-primer-paso-para-reformar-el-curriculum-escolar/>

Balderas, I. (2013) *Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente*. *Revista latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N° 6, pp. 73-87. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5275923>

Ball, S. (2003) *The teacher’s soul and the terrors of performativity*. *Journal of Education Policym*, Vol. 18, NO. 2, 215-228 DOI: 10.1080/0268093022000043065

Barría, C. (14 de septiembre de 2020) *Coronavirus: 6 efectos de la "catástrofe generacional" en la educación en América Latina provocada por la covid-19 (y 3 planes de emergencia para ayudar a mitigar la crisis)*. Recuperado 22 de diciembre de 2021, de

<https://www.bbc.com/> website: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54097136>

Bauman, Z. (2008) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa, Barcelona, España.

Beck, U. (1998) *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós, España

Berger, P. y Luckmann, T. (1968) *Construcción social de la realidad*, Amorrortu Ediciones, Buenos Aires, Argentina.

Blumer, H. (1982) *El interaccionismo simbólico; Perspectiva y método*. Hora, Barcelona.

Canales, M. (2006) *Metodologías de investigación social*, LOM Ediciones, Santiago, Chile.

Canales, M. (2013) *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. LOM Ediciones, Santiago, Chile.

Canales, M. (Coordinador) (2013) *Investigación social. Lenguajes del diseño*. LOM Ediciones, Chile.

Castells, M. (2000) *La era de la información: economía, sociedad y cultura Volumen I La sociedad red*. Alianza Editorial, Madrid, España

Castells, M. (2001) *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad*. Siglo XXI Editores, México

Castells, M. (2009) *Comunicación y poder*. Alianza Editorial, España

Contreras, J. (1997) *La autonomía del profesorado*. Ediciones Morata, Madrid, España

Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1995) *Métodos y técnicas de Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España.

Educación 2020 (2 de junio de 2020). *¿Priorización curricular... qué? 5 claves para entender qué cambia en el currículum escolar debido a la pandemia*. <https://www.educacion2020.cl/noticias/priorizacion-curricular-5-claves/>

Forni, P. (2003) *Las metodologías de George Herbert Mead y Herbert Blumer. Similitudes y diferencias*. IDICSO, Universidad del Salvador. Disponible en: <https://fddocuments.ec/reader/full/las-metodologias-de-george-herbert-mead-y-herbert-blumer-similitudes-y-diferencias>

Freire, P. (2021) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Argentina.

Galaz, A. (2011) *El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?* Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile. En Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2: 89-107 Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052011000200005

Galaz, A. (2015) *Evaluación e identidad profesional del profesor ¿Un juego de espejos rotos?* *Andamios*, 12(27), 305-333. Recuperado en 05 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632015000100015&lng=es&tlng=es.

García Garduño, J.M. (2014) *Estudio introductorio a la teoría del currículum de William F. Pinar*. Narcea, Madrid, España https://www.researchgate.net/publication/268576935_Estudio_introductorio_a_la_teor%C3%ADa_del_curr%C3%ADculum_de_William_F_Pinar

Goetz, J.P. y LeCompte, M.P. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Ediciones Morata, Madrid, España.

Goffman, E. (2008) *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu Ediciones, Buenos Aires, Argentina.

Gómez Rojo, M.A. (2021) Reflexiones, herramientas, competencias y respuestas para la Educación Internacional en tiempo Covid-19. *Revista Española De Educación Comparada*, (39), 203–217. <https://doi.org/10.5944/reec.39.2021.28930>

Goodson, I. (2003) *Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes*. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, septiembre-diciembre 2003, vol.8, núm. 19, pp. 733-758.

Hargreaves, A. (1996) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Ediciones Morata, Madrid, España

Hargreaves, A. (1996) *Cuatro edades del Profesionalismo y del Aprendizaje Profesional*. Seminario internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. 1996 – Santiago de Chile. Disponible en: <https://es.scribd.com/document/92727796/Cuatro-Edades-Del-Profesionalismo-y-Del-Aprendizaje-Profesional-a-Hargreaves>

Hargreaves, L. et.al. (2007) *The Status of teachers and the teaching profession in England: views from inside and outside the profession*. University of Cambridge Faculty of Education. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/329444007_THE_STATUS_OF_TEACHERS_AND_THE_TEACHING_PROFESSION_IN_ENGLAND_VIEWS_FROM_INSIDE_AND_OUTSIDE_THE_PROFESSION_Synthesis_Report

Johnson, D. (2017) *Reflexiones curriculares: Una conversación sobre nuestra experiencia educacional*, en *Revista Enfoques Educativos*, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Lopes, A. (2008) *La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas*. *Revista Profesorado* 11. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/26614507_La_construccion_de_identidades_docentes_como_constructo_de_estructura_y_dinamica_sistemicas_argumentacion_y_virtualidades_teoricas_y_practicas

Macera, Irene Marina. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y Educadores*, 15(3), 513-531. Recuperado en 06 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-12942012000300010&lng=en&tlng=es.

Magendzo, A. (2008) *Dilemas del currículum y la pedagogía: analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica*. LOM Ediciones, Chile.

Mateus, J., Andrada et.al. (2022) Perspectivas docentes para una agenda crítica en educación mediática post COVID-19. Estudio comparativo en Latinoamérica. *Comunicar*, 70, 9-19. <https://doi.org/10.3916/C70-2022-01>

Ministerio de Educación (2020) *Fundamentación Priorización Curricular Covid-19*, Santiago, Chile

Ministerio de Educación (2020) *Orientaciones para la Implementación de la Priorización Curricular en Forma Remota y Presencial*. Unidad de Currículum y Evaluación, Santiago, Chile.

Morin, E. (2020) *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Paidós, España

Mucchielli, A. (2001) *Diccionario de Métodos Cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales*, Editorial Síntesis, Madrid, España.

Núñez, I. (2004) *La identidad de los docentes*, PIIE, Santiago, Chile.

Ojeda, M. (2008) Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales: ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor? *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(2), 1-14. Recuperado en 05 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000200004&lng=es&tlng=es.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (s.f.). *Interrupción y respuesta educativa*. Consultado 24 de enero 2022 <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>

Ornstein, A. y Hunkins, P. (2018) *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. Pearson, Inglaterra

Pérez, A. (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Ediciones Morata, Madrid, España.

Pérez Gómez, Á. (2010). Nuevas exigencias y escenarios para la profesión docente en la era de la información y de la incertidumbre. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2),17-36.[fecha de Consulta 5 de Enero de 2022]. ISSN: 0213-8646. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198002>

Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea Ediciones, Madrid, España.

- Pinar, W. (2004) *What is Curriculum Theory?* Editorial Routledge, Estados Unidos
- Posner, G. (1998) *Análisis del Currículo*, McGraw-Hill, Bogotá, Colombia.
- Raymond, É. (2005). La Teorización Anclada (Grounded Theory) como Método de Investigación en Ciencias Sociales: En la encrucijada de dos paradigmas. *Cinta de Moebio: Revista Electrónica de Epistemología de Ciencias Sociales*, ISSN 0717-554X, N°. 23, 2005.
- Disponible en:
https://www.researchgate.net/publication/28106070_La_Teorizacion_Anclada_Grounded_Theory_como_Metodo_de_Investigacion_en_Ciencias_Sociales_En_la_encrucijada_de_dos_paradigmas/citation/download
- Reimers, F. y Schelicher, A. (2020) *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del Covid-19*. OECD. Disponible en:
<https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/un-marco-para-guiar-una-respuesta-educativa-a-la-pandemia-del-2020-del-covid-19>
- Ritzer, G. (1993) *Teoría sociológica contemporánea*, McGraw-Hill, Madrid, España.
- Salazar, G. y Pinto, J. (2014). *Historia contemporánea de Chile Volumen I*, LOM Ediciones, Chile.
- Schütz, A. (2003) *El problema de la realidad social*. Amorrortu Ediciones, Buenos Aires, Argentina.
- Schütz, A. (2004) *Estudios sobre teoría social*. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Segura Vera, M. (2021). El docente como mediador: Fundamentos, características e importancia en los entornos virtuales de aprendizaje. *Revista Enfoques Educativos*, 18(2), 66-79. doi:10.5354/2735-7279.2021.63922
- Silva, M. (2014) *Dimensiones de la difusión curricular*, en *Revista Plumilla Educativa*, Universidad de Manizales, Colombia
- Soto, V. (2006) *Profesionalización docente: Desde la visibilidad a la invisibilidad*. Recuperado de <https://docplayer.es/75787631-Profesionalizacion-docente-desde-la-visibilidad-a-la-invisibilidad-prof-viola-soto-guzman-1-profesion-docente-introduccion.html>
- Stake, R. (2007) *Investigación con estudios de casos*, Ediciones Morata S.L., Madrid, España
- Tadeu, P. (2020). La competencia científico-tecnológica en la formación del futuro docente: algunos aspectos de la autopercepción en respeto a la integración de las TIC en el aula. *Educatio Siglo XXI*, 38(3 Nov-Feb), 37–54. <https://doi.org/10.6018/educatio.413821>
- Tenti, E. (Comp.) (2006) *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores, Argentina

Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*. 28. 10.1590/S0101-73302007000200003.

UNESCO (2006) *El currículo a debate*. Revista Prelac N° 3, Santiago, Chile

Vidiella, J. y Larraín, V. (2015) *El papel de las condiciones de trabajo en la construcción de la identidad docente*. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1281-1310. Recuperado en 05 de enero de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400013&lng=es&tlng=es

Žižek, S. (2020) *¡Pandemia! El Covid-19 sacude al mundo*. Anagrama, España

Páginas web consultadas:

<https://www.mineduc.cl/>

https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Curriculum-transitorio/178042:Priorizacion-Curricular#i_w3_ar_Innovacion2_tabs_secciones_1_178042_Fundamentos20y20Orientaciones

ANEXOS

ANEXO 1. EJERCICIO EXPLORATORIO.

Se consultó, a manera exploratoria durante el proceso de construcción del proyecto de investigación y previo paso a la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, a tres docentes en ejercicio en el establecimiento a investigar sobre su apreciación general en torno a la Priorización Curricular. Se transcriben las respuestas a esta pregunta.

Yo: Desde tu punto de vista, ¿cómo evalúas la Priorización Curricular en tu asignatura?

F (profesor de inglés): Como profesor considero que fue...una creación negligente, pero...es una pérdida de tiempo igual. Es como... falta de preocupación. ¿Por qué? Porque considero que todos los ramos que son humanistas, y en realidad el fin del colegio es como...no tan solo que los cabros salgan con un título, sino que sociabilizar a los chiquillos a lo que se les viene po. Por medio de la comunicación es que uno logra sociabilizar, evolucionar, comprender, entonces...y el inglés más que solamente estructura, pa mí es un pensamiento po, es una idea, es un estilo de vida se puede decir. Entonces son como estudios contrastivos. La mejor manera de conocerte a ti mismo es conocer a otras personas, conocer otro país, otra cultura, y de esa manera compararlos con los que uno posee, los propios. Como te digo, inglés no es solamente idioma, expresiones y estructuras, sino que es una idea de desenlace, de comunicación, de conocimiento propio, general, cultural, y... por eso creo que fue un desperdicio. Los estaban preparando solamente para lo que era la PSU y para lo que era el SIMCE y...bueno se ven los resultados hoy en día. Lo vemos también en el colegio, que no genera el interés en los chiquillos, porque saben a lo que van, lo que están viendo, entonces, no es importante. Y lo otro, en cuanto a los objetivos priorizados...creo que se dejó de lado mucho lo que es la creación a de los alumnos. ¿A qué me refiero con esto? Se está dando mucha importancia a lo que es el reading, el leer, y el listening, escuchar. Es decir, son habilidades que son receptivas. Lo que les interesa es que los niños entiendan, que reciban, que se queden ahí. Pero lo que es creación, es decir, el writing, es decir, el speaking, se deja de lado. Simplemente están viendo, ver conocimientos y encontrar comprensión en textos simples...escribir... los mismos objetivos, me parece que el número 9 y el 14 es escribir textos simples, ligados a la realidad, cotidianos, y se deja lo que es la creación. El desenvolverse, el desenlace, el fluir. Porque una cosa del inglés con el español es que el inglés no es fonético. No es como el español que decimos avión y nombramos cada una de las letras y consonantes del abecedario. Sino que aquí cambia la traducción. Cambia la pronunciación. Incluso hay palabras que son homófonas, que dependiendo del contexto cambia el sentido también.

Yo: Desde tu punto de vista, ¿cómo evalúas la Priorización Curricular en tu asignatura?

E (profesor de Música): Honestamente, como que no la pesco mucho la Priorización Curricular del año pasado. Sí la pesqué con respecto a las tareas pero ahora no la pesco mucho. En realidad estoy prácticamente trabajando como las unidades que corresponden a los cursos pero obviamente considerando lo que nos pidieron de que el primer semestre esté lo que debíamos haber trabajado en el curso anterior. Por ejemplo, en el segundo medio estoy trabajando lo que debería haber trabajado en primero medio. Pero igual no estoy enfocado en lo que es la priorización curricular, sino que, cuando después me toque como escribir la cuestión de qué fue lo que pasé, ocupo las palabras similares a las que están ahí. Por ejemplo, me dicen “interpretación”, “canto” o “práctica instrumental”, “auditiva”, “reconocer” y cosas así cachai. Entonces por ejemplo, con los del segundo medio estoy viendo los medios de comunicación y los chiquillos tienen que crear una radio o un programa de televisión. Entonces, al final y al cabo, cuando me ponga a interpretar... el medio de comunicación, entonces voy a ocupar las mismas palabras pero para ampliarlo más. Pero si me preguntai de forma personal, obvio que vale caca. No sé cómo son tus unidades en... o sea, tus OA. Pero los míos valen callampa. Desde quinto básico hasta octavo son los mismos. Y primero y segundo medio prácticamente es lo mismo, con otras palabras. Pero es lo mismo. Como que no hay ningún tipo de priorización. Es simplemente...si hubiera sido la palabra priorizar, hubieran sido los contenidos que realmente sirven para algo, y esto es como... ¿qué palabra se podría utilizar, en vez de priorizar? Como...denostar la música. No, no es esa. Es como: hace lo que se te ocurra. Yo creo que para discutirlo bien podríamos tomar los libros, tomar la priorización y leer los contenidos de lo que tenemos pa que cachí, pa que leai lo que me dieron a mí.

Yo: Desde tu punto de vista, ¿cómo evalúas la Priorización Curricular en tu asignatura?

N (profesor de Educación Física): Según mi opinión, la priorización por ejemplo en Educación Física de primer ciclo, que es donde yo trabajo, de primero a cuarto básico, efectivamente sacaron muchos OA. Son 12 OA en todos los cursos, a lo largo de esos 4 años, y dejaron solo 4. Entonces, es complicado del tema de pasar todo lo que uno estaba acostumbrado a pasar en un ámbito normal porque...uno igual consideraba, por ejemplo en Educación Física, pa mí todos los OA son importantes. Pero lo que sí, lo positivo, es que dejaron el OA más importante, que es el OA 1, que tiene que ver con las habilidades motrices básicas. Las habilidades motrices básicas son netamente el moverse, el correr, saltar, lanzar, atrapar, girar. Las habilidades motrices básicas se dividen en tres: locomoción, manipulación y estabilidad. Locomoción es como la carrera: correr, caminar, saltar. Manipulación es todo lo que tiene que ver con manipular como dice la palabra, el lanzamiento, recepción. Y estabilidad tiene que ver con giros, vueltas, volteos. Entonces dejaron ese OA, y pa mí ese es el OA más importante, que igual uno lo puede trabajar durante todo el año. O sea, uno lo trabaja siempre. Pero sí en el nivel 2, dejaron un puro OA, que tiene que ver con los hábitos de higiene. Y al dejar por ejemplo el OA número 9, que tiene que ver con practicar actividad física de forma segura, mostrar hábitos y adquisición de higiene y postura y de vida saludable, ese OA1 como que lo trabajo todo el año. Mando a los chiquillos a lavarse las manos, la cara, el tema de la comida, de respetar las normas. Es un OA como transversal. Pero ellos lo dejaron como OA nivel 2, siendo que ese es como transversal en todos los contenidos que uno pasa. El tema de la higiene personal, el tema de la vida activa y saludable. Entonces, ahí uno queda como medio volando bajo, ¿cómo lo trabajo solamente ese OA? Pero en el nivel 1 igual tiene los OA más importantes que son el 1, el 6 y el 11. Y en el 2 solo dejaron el 9, que tiene que ver con los hábitos de vida saludable. Pero pa mí la priorización igual ha sido bastante fácil de trabajarla, considerando que son cursos más chicos. Ellos en sí no tienen muchos conocimientos previos de lo que deben realizar. Pero sí por ejemplo entiendo no sé, por ejemplo, un curso más grande, de séptimo, por ejemplo si no hay un OA no sé po... estai enseñando volley, y no puedes enseñar el OA anterior al volley, es imposible que los chiquillos jueguen volley. Entonces por eso en los cursos chicos las habilidades motrices básicas son lo más importante para trabajar durante los 4 años. Que son la base para después enseñarles los juegos deportivos o juegos predeportivos.

ANEXO 2. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO.

Yo _____, RUT _____ declaro que se me ha explicado que mi participación en el estudio de investigación cualitativa: **“Significados que docentes de enseñanza media de un liceo municipal de Pirque atribuyen a su identidad profesional a partir de la Priorización Curricular 2020-2021”**, consistirá en responder una entrevista en profundidad, que pretende aportar al conocimiento, comprendiendo que mi participación es una valiosa contribución.

Acepto la solicitud de que la entrevista sea grabada en audio, para su posterior transcripción y análisis, a los cuales podrá tener acceso sólo el Investigador Eduardo Ulloa Gajardo, estudiante de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile.

Declaro que se me ha informado que la información que entregue estará protegida por el anonimato y la confidencialidad.

El Investigador Responsable del estudio se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevarán a cabo, riesgos, beneficios o cualquier otro asunto relacionado con la investigación.

Asimismo, el entrevistador me ha dado seguridad de que no se me identificará en ninguna oportunidad en el estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial.

Por lo tanto, como participante, acepto la invitación en forma libre y voluntaria, y declaro estar informado/a de que los resultados de esta investigación serán parte de una tesis de postgrado para optar al grado de Magister en Educación, la cual podrá ser presentada y publicada en los espacios que el Investigador estime pertinente.

He leído esta hoja de Consentimiento y acepto participar en este estudio según las condiciones establecidas.

Chile, a _____ de _____ de 2021

Firma Participante

Firma Investigado

ANEXO 3. PAUTA DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA.

Pregunta 1: ¿Por qué elegiste ser profesor/a?

Pregunta 2: ¿Qué crees tú que significa ser profesor/a en el contexto actual?

Pregunta 3: ¿Qué crees tú que significa ser profesor/a en este establecimiento?

Pregunta 4: ¿Cuáles serían las principales oportunidades, desafíos que esta nueva realidad impone?

Pregunta 5: ¿Qué sabes tú sobre la Priorización Curricular?

Pregunta 6: ¿Cómo has implementado esta Priorización Curricular?

Pregunta 7: ¿Cuáles son tus apreciaciones, ideas en torno a esta Priorización Curricular?

Pregunta 8: ¿Cuál es tu opinión de las decisiones curriculares que se tomaron en tu asignatura?

Pregunta 9: ¿Qué fortalezas y debilidades ves en esta propuesta de Priorización Curricular?

Pregunta 10: ¿Qué cambios y tensiones has vivido al implementar la Priorización Curricular? ¿Cuáles son los conflictos que has experimentado?

Pregunta 11: ¿Qué crees que ha pasado con tu identidad, con tu labor docente, como consecuencia de este proceso de implementación de la Priorización Curricular, en el contexto de pandemia?

Pregunta 12: ¿Cuáles serían, en tu opinión, los principales problemas, desafíos, obstáculos, etc., que se han presentado para la construcción de tu identidad profesional en este contexto de pandemia, de priorización?

ANEXO 4. CODIFICACIÓN ABIERTA.

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTE 1	
TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO	TEMAS EMERGENTES
<p>Yo: ¿Por qué elegiste ser profesor?</p> <p>E: Yo creo que una de las primeras motivaciones era... el educar. Y el hacer un cambio. En lograr hacer un cambio por ejemplo en la, en la población, en la gente, en los niños, sobre todo, que obviamente de ahí se parte todo. Y... y bueno también tenía que ver un poco con la música, pero la música no fue el pie principal para ser profe de música en realidad, sino que de hecho igual estaba la opción de ser profesor de matemática. Pero importaba ser profesor, yo quería realmente ser profesor para lograr un cambio para poder generar, o entregar lo que yo siento que debería ser correcto con respecto a lo que es la educación. No solamente hablando de la materia sino que también hablando como de la parte humanitaria cierto, de lograr que los cabros también tengan otro tipo de, como de, no sé, como desarrollo social, y...eso, no es solamente como pensar en cerrarme en la pura materia del profesor de música, sino que ojalá abarcar más cosas, llegar a los cabros, a la gente, a las familias, y generar cultura, generar aprendizajes, generar un bien común en realidad, o sea la idea es que todo lo que yo enseñe sea un aporte social y que no sea solamente como algo pasajero así como por los chiquillos que se acuerden como de que tuvieron no más un profe sino que, aunque no se acuerden de mí que se acuerden de lo que ellos aprendieron conmigo. Así como, en todo ámbito. Eso.</p>	<p>Educar para cambiar la sociedad.</p> <p>Educar para aportar al desarrollo de mis estudiantes.</p> <p>Ser un aporte social.</p>
<p>Yo: ¿Qué crees tú que significa ser profe hoy, en el contexto que estamos viviendo? Pensándolo desde el ámbito profesional, en cuanto a desafíos, y desde lo personal, en relación con las emociones, las ideas, etc.</p> <p>E: La verdad es que para mí por lo menos ser profesor, igual tiene mucho que ver con la respuesta anterior, que era como el buscar educar cierto, el enseñar cierto, el generar a gente buena, en todo sentido, no solamente con respecto a mi materia. Y con respecto así como hablando del contexto de hoy en día, pandémico o esta como inestabilidad que está ocurriendo ya sea en el mundo... los profesores no creo que deberían perder ese objetivo, el de querer educar, el de querer</p>	<p>Educar para generar gente buena.</p>

<p>enseñar, o sea, no creo que haya mucha diferencia entre el ser profesor el de antes con el de ser profesor de ahora en estado de pandemia. Quizá es un poco más difícil no más porque todos teníamos como una especie de metodología para trabajar y ahora todos tuvimos como reinventarnos de alguna forma. Pero yo no creo que el reinventarnos con respecto a la forma de educar cambie nuestro principal objetivo que es el educar po. Y el que es enseñar, es el buscar cierto, cómo solucionar algunas problemáticas para que los niños sigan aprendiendo. Si en realidad nosotros como profesores deberíamos siempre estar actualizados y deberíamos ser siempre, o sea deberíamos saberlos desde que entramos a la universidad, que somos seres de actualización, o sea, no podemos quedarnos con una sola forma de enseñar, con un solo aprendizaje. Siempre están apareciendo materias nuevas que tienen que ver con nuestra asignatura. Siempre van a haber nuevas investigaciones, la historia siempre va a avanzar como la música siempre van a haber nuevas composiciones, las matemáticas nuevos, no sé po, nuevas fórmulas. Así que, en realidad yo creo que... lo único así como hablando del contexto es que claro, nos tuvimos como que... que renovar en algunos aspectos, pero el objetivo del ser profesor, yo creo que es el mismo, o sea, no le veo la diferencia, es el lograr algo con la gente, es hacer un cambio. Yo creo que, para eso estamos, para generar cambios, obviamente positivos, y hacer más grande la sociedad. Si nosotros evolucionamos y le enseñamos a los alumnos a evolucionar, la sociedad también evoluciona. Si nosotros nos quedamos atrás, vamos a seguir generando la misma, a la misma gente, vamos a seguir formando a los mismos individuos pasados, así no va a haber nada nuevo. Y por eso yo creo que los profesores, no sé, con respecto a la pandemia no deberíamos haber cambiado en ningún momento nuestro objetivo de querer educar, de querer enseñar y lograr cosas buenas. Ya, lo otro como decía, los aspectos como técnicos obviamente fueron los que nos complicaron por el uso de las cámaras y esas cosas pero...el ser un profesor de hoy en día con el de antes, no creo que sea mucha la diferencia.</p>	<p>El objetivo de enseñar no se pierde.</p> <p>Los profesores deben siempre estar actualizados.</p> <p>El objetivo de educar es el mismo, con o sin pandemia.</p> <p>Evolucionar para que los alumnos evolucionen.</p> <p>Los aspectos técnicos dificultaron la labor, pero el objetivo sigue siendo el mismo.</p>
<p>Yo: Entonces, ¿los desafíos irían más por ese lado técnico, como de adaptarse a lo nuevo?</p> <p>E: Eso sería como el técnico más que nada, pero con respecto al objetivo personal, así como... hasta emocional también, yo no creo que deberíamos haber cambiado mucho los profesores o por lo menos por mi parte, claro, yo me compliqué en un momento porque no todos nos manejábamos con las nuevas</p>	<p>Me compliqué con las tecnologías.</p>

<p>aplicaciones, con el nuevo sistema de internet y todo, pero el querer educar, enseñar y mi objetivo como profesor, principal, no ha cambiado. Ni la parte emocional ni la parte como profesional porque en realidad tengo todavía las ganas, las mismas ganas del comienzo, que es el de lograr un cambio, lograr enseñar, lograr dejar como, más que una huella en los chiquillos, es dejar un aprendizaje, algo que a ellos les sea útil para la vida.</p>	<p>Mi objetivo como profesor no ha cambiado.</p> <p>Quiero dejar una huella con los chiquillos.</p>
<p>Yo: ¿cuáles serían según tu opinión las principales oportunidades, desafíos, etc. que haces a partir de la nueva realidad? Pensando en la educación virtual, pensando en el rezago, en la deserción escolar, en la crisis, en el aspecto psicológico, educativo también.</p> <p>E: Dificultades obviamente el enfrentarnos a un cambio eh...muy brusco con respecto a la forma de educar ya, porque obviamente es muy diferente estar de forma presencial al método online. Fue como un cambio demasiado brusco. Como que fue de la noche a la mañana: ya, mañana tenemos... chiquillos, hay que cambiarse, vamos a tener que... no hubo como un entrenamiento previo podríamos decirlo, entonces, yo creo que esa fue como, o esa es todavía como la dificultad más grande. Pero también hay que agradecer eso, porque al final... también nos está ayudando a darnos cuenta que... lo que dije al comienzo. Que somos, somos seres que tenemos que estar siempre actualizándonos los profesores. Siempre tenemos que estar actualizándonos. No podemos como llegar y simplemente decir: “no, es que yo enseñé de esta forma y de esta forma no más voy a enseñar”. Tenemos que siempre estar evolucionando. Yo creo que ni siquiera solamente aquí en el liceo: en la universidad, en los institutos, en todos lados, porque... estamos trabajando con gente, y la gente tiene que ver igual con... vai viendo diferentes épocas, diferentes modas, costumbres y... y nosotros no nos podemos quedar en la época solamente, en la generación en que nos criamos, como profesores hablando, en realidad. Obviamente mi forma personal, externa de lo que es el liceo, puede que tenga mi forma ya impresa, pero con respecto a lo de ser profesor, no podemos como quedarnos solamente en un... en un formato. Así que en realidad igual como que, de alguna u otra forma, igual veo ese aspecto positivo con respecto a tratar de actualizarnos, a buscar, investigar, tratar como de, de darnos cuenta que se nos abrieron otras posibilidades. Otras herramientas, que no la estábamos utilizando. De hecho, tratábamos de utilizarlas, pero no las estábamos utilizando tanto como son las tecnologías. El mismo celular, los</p>	<p>El paso de la presencialidad a la virtualidad fue un cambio muy brusco.</p> <p>Los profesores somos seres que se actualizan.</p> <p>Tenemos que cambiar nuestras metodologías.</p> <p>Es positivo tener que actualizarnos.</p>

<p>computadores. Tratábamos, tratábamos de mandar tareas, donde los chiquillos usaran esas, cómo se llaman, herramientas, pero... o utilizar las tecnologías como herramientas, porque hoy en día mucha tecnología se ocupa solamente como para ocio, y... ahora nosotros mismos los profesores nos damos cuenta que el celular ya no lo estamos usando solamente para llamar, sino que los usamos hasta para investigar cosas nuevas, dónde descargar cosas.</p>	
<p>Yo: Respecto a la Priorización Curricular. Esta propuesta que entregó el Ministerio el año pasado. ¿Qué sabes tú de esta Priorización Curricular?</p> <p>E: Bueno, la leí obviamente. Tuve que reorganizarme con respecto a las materias, para utilizar la Priorización, no dejarla de lado. Y también para poder, ¿cómo se llama?... Tuve que, es que en realidad bueno, no sé qué es lo que pasa con las otras priorizaciones de las otras asignaturas, pero por lo menos la de Música, quedó como demasiado subjetiva. Como... como que entre que puedes hacer de todo y al mismo tiempo hay unos parámetros que te limitan. Porque... dejaron como los conceptos como más básicos, que tienen que ver más con la interpretación, y con lo que es el escuchar la música. Pero falta como más, faltó como en la Priorización, en los objetivos como... más amplios, donde se habla con respecto a... a las unidades en las que se hablaba de la cultura. No están tan destacados, así como el hablar del folclor, el hablar de la música popular, el trabajar rasgos estilísticos diferentes. Está demasiado como... no sé, tomaron los objetivos, yo creo que como los más sencillos, de alguna forma, pero que con el modo pandemia, no son los más sencillos de llevar a cabo. Eso es lo que pasó. Son como los más sencillos de llevar a cabo en una clase normal, porque era el como tocar una canción, el tratar de cantar... pero ahora con la forma online es difícil poder enseñarles a 45 alumnos, ver los errores que están cometiendo con los instrumentos musicales, saber si están todos realmente cantando. Entonces, ahí yo creo que la Priorización cometió ese error: de que podríamos haber hecho quizá un trabajo un poco más... enfocado en lo investigativo, enfocado más como en resolver dudas de los chiquillos, y trabajar cosas un poco más elaboradas a eso, que es el desarrollo como... intelectual y cultural, pero no al práctico. Como que lo dejaron mucho al práctico siendo que el práctico es estar ahí po. Es hacer las cosas con el alumno, enseñarle a tocar un instrumento no puede ser solamente como decirle cómo tocarlo, hay que mostrarle, hay que corregirlo, hay que corregir posturas, hay que corregir los mismos parámetros del</p>	<p>Priorización Curricular subjetiva, limita la labor.</p> <p>La Priorización Curricular consideró los objetivos básicos.</p> <p>Los objetivos priorizados son difíciles de trabajar online.</p>

<p>sonido, del volumen cierto, muchas cosas, que online es difícil como poder darse cuenta si el alumno está haciendo las cosas bien o mal. Yo creo que en Educación Física tiene que haber pasado como lo mismo. Que se están enfocando demasiado en lo práctico cuando ahora no podemos ni siquiera juntarnos para hacer algo práctico. Entonces, ahí yo creo que ese fue como un error de la Priorización, y por lo menos yo la leí y eso po, de que la conozco, la conozco, de que la he trabajado, la he trabajado, y... de que obviamente trato de lograr todos los objetivos que se pidieron ahí. De hecho, igual lo he logrado porque son súper poquitos.</p>	<p>La Priorización Curricular cometió un error en la selección de los objetivos.</p>
<p>Yo: ¿Cómo has implementado la Priorización Curricular? ¿Qué acciones concretas, cambios, o adecuaciones has aplicado?</p> <p>E: Por ejemplo, lo que he adecuado de la Priorización es que claro, salen los objetivos, que son bastante generalizados, y que son poquitos, son 3 no más, los que salen en cada curso. Pero aun así, como yo ya conozco los planes y programas, igual voy mezclando los objetivos que eran antiguos, que no son parte de la Priorización. Obviamente esos quedan como en segundo plano, pero van dentro igual del trabajo. Si en, no sé po, si en el objetivo de Sexto Básico se estaba hablando de la interpretación y el escuchar la cueca, y no está el objetivo de investigar sobre la cueca, igual yo les pido a los chiquillos y trabajamos la investigación. O sea, igual trato como de agregar un poco más de lo que ellos exigieron. Pero más que nada es eso. Y bueno, obviamente como es práctico, he tratado de manejarme y actualizarme con respecto a las tecnologías para poder llevarlos a cabo: grabándome a mí, mandando videos, pidiéndoles videos a los chiquillos, para poder retroalimentar y decirles en qué se equivocaron, utilizando esos mismos videos para poder corregirlos pero no es algo tan directo y no es algo tan...no es algo muy cómodo para poder corregir al niño en el momento, porque claro, puede que yo le diga “ya, mira, en esta parte del video te equivocaste y no sé, tenís que mejorar tu postura en tal y tal lado”, pero no sé si realmente el alumno lo va a hacer, no sé si el alumno realmente entendió mi explicación, porque no le estoy mostrando yo qué error fue el que cometió. En cambio, en clases presenciales, obviamente, hasta yo me sentaba mal como él se sentaba para poder explicarle cómo se podía mejorar la postura. Pero ahora es diferente. Entonces, claro, pude como adaptar las priorizaciones, y las hice funcionar todas en realidad, no sé si todos los colegios habrán hecho lo mismo, porque de verdad está como muy ambigua... por una</p>	<p>Trato de agregar más contenido de los que se pidieron.</p> <p>Me actualizo para enseñar.</p> <p>No puedo saber si los estudiantes logran los aprendizajes en el modo online.</p>

<p>parte está como ambigua, pero por otra parte igual es como, más enfocada a lo que es la interpretación, entonces... igual nos dio como algunas libertades a los profes de Música. No sé si a las demás asignaturas. No eran objetivos tan concretos, así como que decían “no, objetivo, el OA 1, ahí dice como escuchar y analizar música no sé po, variedad de música”. Entonces como que, ya po, ¿qué música les muestro a los chiquillos?, ¿Cuál es la verdadera priorización?, ¿cuál es el objetivo principal? ¿Qué es lo que necesito que ellos realmente tengan así como este año seguro en su cabecita y no se les olvide nunca más? No está eso, sino que eso al final lo tengo que yo deducir y yo buscar, y dejarlo, así como: “ya, esto es lo que los chiquillos tienen que aprender”. No sé si es que otro profesor de Música en otro colegio habrá hecho lo mismo, quizá no se enfocó tanto en la música chilena, sino que se enfocó más en la música popular. Porque como decía “interpretar”, les servía como para cambiar hasta el estilo y decir: “ya, no vamos a tocar música chilena folclórica sino que vamos a tocar música chilena, no sé, más rockera, más popular”. Que en realidad en Sexto no se hace, sino que eso ya se puede hacer más en Octavo. Pero igual se podía hacer, si uno leía la Priorización igual lo podía hacer. Se podía como librar y hacer ese cambio.</p>	<p>La Priorización Curricular no explicita lo que exige.</p> <p>Hay flexibilidad para organizar los objetivos.</p>
<p>Yo: ¿Qué crees tú que pasó con el rol del docente a partir de la Priorización?</p> <p>E: Yo creo que el rol del docente con respecto a la Priorización... bueno, más que nada... con respecto a Música, claro, yo siento que nos limitó mucho. Nos está limitando a hacer solamente una cosa, y... o sea, tenemos la libertad de, por ejemplo, tocar lo que queríamos, pero solamente estábamos limitados a eso, a tocar. Y no sé, siento que el rol del docente ahí, depende de cada profesor en realidad. Si yo quería tomarlo en cuenta, hay que hacerlo, había que tomarlo en cuenta, y están los objetivos en la clase, porque si te van a evaluar, o estar ahí, tiene que estar destacado que estás cumpliendo igual con esos objetivos. Pero también va a depender del profesor si es que quiere agregarles más objetivos fuera de lo que ya estaba puesto en la Priorización. Porque en ninguna parte dice que no se puede. O sea, tengo 3 objetivos para todo el año, son 3 objetivos para todo el año, pero si yo quería agregar otros OA dentro de esa Priorización, por lo menos en Música, a mí se me dio la libertad, siento yo. No sé otros profes de Música si habrán pensado lo mismo. Pero siento yo que a mí se me dio la libertad y como, claro, mi desarrollo como docente me dijo así como, o sea, se me</p>	<p>La Priorización Curricular nos está limitando mucho.</p> <p>El profesor decide si agrega más objetivos.</p> <p>Tuve libertad para innovar y mejorar mi trabajo.</p>

<p>amplió un poco la libertad de decir: “ya, tengo que innovar, voy a hacer lo que tenga en mis manos y voy a tratar de hacer lo mejor posible”. Pero...es que son varios como aspectos, o sea, la Priorización claro, podría hasta haber sido mucho mejor si yo por lo menos hubiera tenido por ejemplo, mejor cámara, mejor audio, alguien que me ayude a editar los videos y claro, podría haber hecho videos majestuosos para que los cabros aprendan a tocar un instrumento. Pero ahí está como... ese fue como el rol del profesor, lo que hablé delante, que al final el que no se actualizó, no sé cómo le habrá ido con respecto a la Priorización.</p>	<p>Faltaron implementos técnicos para implementar la P.C.</p>
<p>Yo: La Priorización como decisión curricular, ¿qué piensas respecto a eso?</p> <p>E: Yo creo que estaba mal en realidad, yo considero que estaba bastante mal, en realidad yo creo que la Priorización debería haber sido así como... el Ministerio debería haber dicho “ya, que los colegios, dependiendo de su enfoque, primero, dependiendo de su enfoque, (porque hay colegios que son más artísticos, que son menos artísticos), que los docentes eligieran los OA”. Si ellos dijeran el límite, “ya, durante todo ese año van a trabajar solamente 3 OA (que son los que ellos pusieron)”, pero que no los decidieran ellos, porque ellos no ven la realidad de cada colegio. Entonces, la Priorización debería haber sido de ese modo. O sea, que cada docente priorizara lo más importante, o lo que por lo menos, él ya tenía como trabajo en el colegio. Hay profesores de Música que trabajan con los planes y programas, con un orden, tratando de que lo que se logre en Sexto Básico apoye lo que se logre en Séptimo. Y hay otros profesores que no trabajan así, que trabajan lo de Sexto en Sexto y lo de Séptimo en Séptimo y no los mezclan. Pero hay otros que van mezclando para que cuando lleguen a Octavo los chiquillos, los de Quinto hasta Octavo, se vea una evolución bastante diferente con respecto al aprendizaje. En cambio otros no po, otros solamente trabajan lo de Quinto en Quinto, lo de Sexto en Sexto, lo de Séptimo en Séptimo, lo de Octavo en Octavo. No importa si un niño se saltó lo de Quinto, igual van a hacer lo de Séptimo, que es lo que normalmente se pide en los planes y programas. Yo creo que en todas las asignaturas. Pero esta Priorización hizo eso. O sea, si yo leo la Priorización de Quinto, y leo la de Sexto, que son prácticamente lo mismo, es como que no evolucionan los cabros. ¿Voy a repetir de nuevo lo mismo en Sexto? ¿Tengo que usar la misma metodología cuando pasen a Sexto? ¿O tengo que, no puedo como variar? Por eso, hubiera sido ideal que los profes</p>	<p>Los docentes deberían haber elegido los objetivos.</p> <p>Cada profesor saber cómo trabajar los objetivos.</p>

<p>podríamos haber elegido la priorización de cada una de... nosotros deberíamos haber elegido los objetivos, quizás ellos nos podrían haber puesto solamente la cantidad de objetivos. Pero nosotros deberíamos haber escogido los objetivos pensando también en nuestra metodología, y también pensando en el enfoque del colegio y tercero, también pensando en las habilidades que ya se habían logrado con los chiquillos. Porque hubieron habilidades que hasta tuvieron que bajar. Más que subir.</p>	
<p>Yo: ¿Algunas fortalezas y debilidades de esta Priorización?</p> <p>E: No sé si como fortalezas de la Priorización. Yo creo que ahí la fortaleza va a depender del profe. Pero no sé si a Priorización podría decir que entrega una fortaleza. Porque al final es un objetivo pero el que forma el camino para llegar a ese objetivo es igual el profesor. Entonces no sé qué fortaleza pueda entregar una priorización. Y con respecto a las debilidades, yo creo que es eso po, que está muy acotada, muy cerrada, y fue como muy impuesta y no hay como una libertad donde los profesores deberían haber escogido su nivel de aprendizaje, quizá podríamos haber priorizado hasta objetivos donde los chiquillos estaban demasiado, no sé, demasiado perdidos. A lo mejor, les faltaba mucho ese objetivo, a lo mejor en Sexto no lo aprendieron muy bien y en Séptimo podrían haber trabajado los objetivos que le parecieran más, para que los chiquillos pudieran haber progresado. Pero como ellos llegaron e impusieron algunos objetivos, y al parecer creen que es un mundo maravilloso donde todo se logra, no piensan en eso. No piensan en cómo un profesor logra los objetivos realmente en el colegio. Porque claro, los objetivos están, pero el cómo, eso lo hace el profe. Y por eso, así como fortaleza como te decía, no le veo una fortaleza. Y debilidad, eso, que fue demasiado impuesta, así como que ellos llegaron y: esta es la Priorización. Entonces igual es una debilidad porque desencaja hasta el mismo trabajo que el profesor ya tenía listo por ejemplo, para Séptimo. Los profesores igual ya empezamos como a formar un tipo de aprendizaje. No significa que no lo vamos a modificar. O sea, de enseñanza. No significa que no lo vamos a mejorar, que no lo vamos a cambiar, que no le vamos a agregar detalles, o tecnología, o no vamos a evolucionar. Pero igual sabemos a qué nos vamos a enfocar en Séptimo, por ejemplo. Qué es lo que queremos lograr con los cabros de Séptimo. Ahora, el cómo nosotros lo vamos a ir modificando y aprendiendo. Pero queremos que a lo mejor en Séptimo se logre ese objetivo de tal forma y que se logre el objetivo. Pero justo estos tipos sacaron los</p>	<p>No sé qué fortaleza tiene la P.C.</p> <p>La P.C. fue impuesta.</p> <p>Quienes diseñaron la P.C. no consideraron los contextos educativos.</p> <p>La P.C. desencaja el trabajo del profesor.</p>

<p>objetivos que a lo mejor considerábamos importantes y ahora tuvimos que enfocarnos en los que ellos no más pusieron. No sé si los cabros están evolucionando tanto, con respecto a esa priorización que hicieron. Hablando de Música, no sé si las otras asignaturas están mejores, o no están mejores.</p>	<p>No hay correspondencia entre la P.C. y la evolución de los estudiantes.</p>
<p>Yo: O sea, la Priorización no consideró a los profes.</p> <p>E: Yo considero que no se consideraron a los profes realmente. Esto es como que alguien leyó los planes y dijo: “sí este me tinca, este me tinca y este me tinca, porque se ven más bonitos”.</p> <p>Yo: Los fueron sacando y quitando.</p> <p>E: Sí. Como que estos 3 son más bonitos y dejémoslos porque los profes de Música lo van a hacer. Pero no pensaron realmente en la realidad, o sea, yo de verdad, a lo mejor hubiese hecho trabajos más de investigación que de práctica. Por lo menos con respecto a la pandemia. Sé que se buscaba que Música fuese una asignatura que pudiera como un poco haber distraído a los chiquillos, pero también se habrían podido distraer a través de la investigación, haber visto hasta películas relacionadas con la música, y trabajos así. Y a los cabros a lo mejor podríamos haberlos enganchado en un mundo diferente, no solamente en el mundo de tocar y cantar. Al final los niños cuando quieren tocar y cantar lo van a hacer igual. Creo yo.</p>	<p>La P.C. no consideró a los profes.</p> <p>La P.C. no consideró la realidad.</p>
<p>Yo: ¿Qué cambios y tensiones has vivido al implementar esta Priorización Curricular?</p> <p>E: Ha sido bastante agotador, porque como dije en denante, fue muy brusco el cambio. Entonces, el tratar de planear, de hacer algo bueno igual fue como agotador porque, no sé, yo traté de hacer videos, e hice varios videos, me di el tiempo de grabar, de editar, pero estando como por ejemplo encerrado en la casa, igual fue como agotador el no ver cómo los chiquillos están realmente progresando para yo poder progresar también mi forma de enseñar. Esa fue la cosa. Entonces claro, yo como que invento algo nuevo, pero como no veo bien si los chiquillos lo están haciendo como realmente yo lo pensé... claro, a veces uno piensa cómo va a pasar, pero no pasa. Pero al mismo tiempo uno va analizando la situación, cómo los chiquillos reaccionaron, cómo lo tomaron y todo. Y uno va mejorando después a la siguiente actividad. Pero</p>	<p>Fue difícil no ver cómo progresaban los chiquillos.</p>

<p>ahora, como es más difícil saber si el alumno realmente vio el video, si realmente lo consideró, si realmente practicó o no, a la siguiente actividad no sé si realmente hacer algo igual o subirle un poco por ejemplo la dificultad o no, porque no sé si realmente se logró o no el objetivo al cien por ciento, porque no estoy ahí. Y eso fue lo complicado. De forma personal, y obviamente, como emocionalmente también me afecta porque... es como que nos estamos imaginando lo que estamos enseñando, es como que ahora todo fuese perfecto para nosotros. Pero la realidad no es así.</p>	<p>No sé si el estudiante está aprendiendo como creo.</p>
<p>Yo: Hablemos de identidad. ¿Qué crees tú pasó con tu identidad, a partir de la Priorización, del contexto?</p> <p>E: Mi identidad, siento que me debilitó un poco, pero...igual, lo mismo que dije al comienzo, si al final mi identidad como profesor no puede cambiar, si yo tengo mi objetivo de querer enseñar, educar y lograr algo bueno, de la forma que sea tengo que lograrlo, o sea, no puedo estar esperando que me den todas las herramientas, o que me digan todo lo que tenga que hacer. Porque o si no, no me voy a sentir muy profesional. Simplemente voy a sentir que soy como un alumno más, así como que... porque los alumnos lamentablemente todavía no se ha logrado como un aprendizaje...constructivista, todavía sigue siendo súper conductismo, entonces...y los profesores no podemos ser, no podemos trabajar de forma conductista, no podemos esperar que lo que diga el jefe tení que hacerlo cien por ciento, porque todo va variando, todo va cambiando. Entonces la identidad, yo siento que no deberíamos haber perdido en ningún momento nuestra identidad. Independiente de la Priorización, independiente de...la pandemia, nuestra identidad personal de profesor no debería haber cambiado. Sí nuestra metodología. Claro, nuestra metodología. Sé que la metodología también es parte un poco de nuestra identidad, pero si nuestra identidad no cambia...nosotros nuestra metodología la vamos a cambiar pero va a seguir siendo con nuestra propia identidad, o sea, nosotros mismos vamos a saber cómo modificarla a la forma, o sea, el profesor E. va a seguir siendo el profesor E. de la forma como se nos presente la clase, y va a evolucionar como el profesor E. porque tiene que lograr sus objetivos, que es enseñar, educar, es el estar ahí con los niños. Entonces esa identidad yo creo que no deberíamos perderla, o sea... es como perder el entusiasmo.</p>	<p>Mi identidad no puede cambiar.</p> <p>No puedo esperar a que me digan qué hacer.</p> <p>Las metodologías deben cambiar, no la identidad.</p>

<p>Yo: Tu identidad se ha mantenido, los objetivos, tus motivaciones. Todo eso no se ha visto...</p> <p>E: Afectado. Siento que a lo que me afectó fue a la metodología, porque hay que innovarse, y como fue muy brusco, yo creo que eso fue lo que claro, quizá en algún momento igual me sentí decaído, me sentí cansado, me sentí aburrido, solo, no sé... pero eso nunca rompió mi identidad. Quiero seguir siendo profesor, quiero seguir enseñando, quiero seguir logrando mis objetivos. Pero claro, está siendo un poquito más difícil no más. Más difícil el cómo llevar a cabo, las cosas que tenemos que hacer. Pero mi identidad como profe no, no creo que vaya a cambiar. Es como que, no sé, si me voy a otro país, no tengo por qué dejar de ser yo. Voy a conocer otras culturas, voy a aprender, voy a cambiar las metodologías, pero mi identidad o mis objetivos del estar ahí, de enseñar, de trabajar, tiene que ser el mismo y quizá mejor. Y reforzarlo. Darle quizá mayores objetivos, mejores habilidades y mejores posibilidades a mi propia identidad como profesor, para ser... para potenciarla más que nada.</p>	<p>Quiero seguir siendo profesor.</p> <p>Debo reforzar mi identidad, mis objetivos.</p>
<p>Yo: ¿Cuáles serían los problemas, desafíos, obstáculos que se han vivido en este tiempo para la identidad, tuya y en general para los profesores?</p> <p>E: Yo creo que fue el cambio brusco no más. El cambio brusco de la enseñanza. De un día para otro estar presencial a ya no ver más a los alumnos y a muchos ni siquiera verlos a la cara. Y eso es súper importante yo creo. La gestualidad, identificar la gestualidad de la otra persona yo creo que es súper importante pa saber si realmente uno está logrando algo, porque ahí se nota altiro cuando uno logra algo. No sé, yo creo que, por mi parte, como te digo, fue eso: el cambio brusco, el tener que actualizarse demasiado rápido, así como demasiado, no fue algo así como paulatino, sino que fue el cambio total. Y si lo hablo como el ámbito general yo creo que la mayoría de los profes tiene que haber sido lo mismo. También yo creo que muchos profesores se dieron cuenta que en realidad ya están...no sé si está bien dicha la palabra pero están...pasando de moda. Como que están quedando atrás. Hay varios que se están actualizando, y no me refiero solamente a los profesores jóvenes, sino que hay profes viejos que han salido con ideas bastante buenas y es porque yo creo que ellos no pierden su identidad. No han perdido esa identidad de seguir innovando, de seguir queriendo educar po. No de imponerse una forma de educar y quedarse ahí, sino de...si tu querí educar, como he dicho todo el rato, hay que ir evolucionando porque o si</p>	<p>Ha sido difícil no ver más a los estudiantes.</p> <p>Los profesores que no se actualizan quedan atrás.</p> <p>Para educar hay que evolucionar.</p>

<p>no, no va a funcionar. Y hay profes que lo han logrado, y hay otros que se han dado cuenta que en realidad no, como que basta, ya...sus ideas y sus ganas hasta aquí no más llegan. Y la pandemia como que eso lo reforzó de cierta forma. Por lo menos yo lo he visto. Pero por mi parte aún tengo las ganas, no sé si esto va a ser pa siempre, no puedo declarar. Puede que sí, puede que no, puede que me pase lo mismo que le está pasando a los profes que son más mayores, y que ya están como caducando de una forma su... su forma de enseñar, pero no sé, yo creo que la pandemia nos hizo dar cuenta que, de que las cosas son difíciles (risas). Y que la única forma de hacerlas fáciles es ir aprendiendo, seguir aprendiendo porque o si no, no, cada vez más difícil.</p> <p>Yo: ¿Conclusiones, reflexiones, sobre el curriculum, sobre los profes, sobre lo que está pasando?</p> <p>E: Como para resumir un poco todo lo que dije, la Priorización primero, no me gustó. Me hubiese gustado que hubiese sido hasta con libertad de los enfoques que tiene cada colegio. Eso debería haber sido lo principal. Porque todos los colegios tienen diferentes enfoques: hay unos que son más científicos, otros que son... por ejemplo, si este colegio hubiese sido más científico, me hubiese gustado haber hablado, a lo mejor haber elegido los objetivos musicales que tienen que ver más con eso. Con el estudio de la onda, de la música. Como ciencia más que solo tocar. Esa parte de la Priorización no me gustó para nada, y lamentablemente no sé, los que manejan esto no se dan cuenta, y lo ven perfecto, pero no...lo ven perfecto desde su oficina...</p>	<p>Aprender para hacer que las cosas sean más fáciles en pandemia.</p> <p>La P.C. no respetó el enfoque de los colegios.</p> <p>Quienes manejan la P.C. lo ven desde afuera.</p>
<p>Yo: Lo ven como una autorreferencia...</p> <p>E: Y eso mismo, que ellos trabajan así, lo ven así como que todo funciona bien, yo creo que nos ha pasado con respecto a nuestro trabajo digital. Porque ahora claro, uno está en la casa y dicen “no, si esto va a resultar”. Y llegan y lo hacen. Pero como no está ese contacto tan cercano a los chicos ahora, no está tanto la retroalimentación pa saber si realmente no funciona. Y ahí también vamos a empezar a quedar atrás, que no empezamos a preguntar. Y preguntarles ojalá a todos los chiquillos: “oye, entendieron, opinen, critíquenme, díganme, qué pasa, si es que estoy haciéndolo bien”, porque o si no vamos a estar igual que esos tipos del Ministerio, mandando cosas, enseñando cosas como que en nuestra mente son perfectas pero en la realidad no lo es. También, con respecto a los profesores, yo siento que falta, me he dado cuenta que falta harto apoyo, y que falta harta empatía. Siento que falta</p>	<p>No se recibe retroalimentación de parte de los estudiantes.</p> <p>Falta apoyo para los profesores.</p>

<p>harta empatía con respecto al trabajo porque...estas mismas priorizaciones, podríamos habernos juntado y haber visto cuáles son las priorizaciones que tiene cada asignatura, a ver si realmente ahora se podía, como son menos objetivos, a ver si ahora realmente se podía como hacer algún tipo como de...de fusión entre todas las asignaturas...pero ni siquiera, por lo menos en este colegio no lo vimos.</p>	
---	--

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTE 2	
TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO	TEMAS EMERGENTES
<p>Yo: ¿Por qué elegiste ser profesor?</p> <p>A: Hay varios motivos en realidad que me impulsaron. Al principio cuando estaba en la universidad pensaba que era solamente uno, que me gustaba mucho la biología, me gustaba mostrarla, estudiarla sobre todo...el área de la biología propiamente tal. Todo lo que ella conllevaba. Pero también después fui descubriendo que habían ciertas superaciones que uno necesitaba que, es respecto a lo segundo que te da la docencia que es la personalidad, el compartir, comunicar. Que sería como lo que fui llevando anexo a la biología. Y eso también me fue gustando incluso más que el contenido: el tema de comunicar, y...también compartir la experiencia con otros. Que eso se da justamente en la profesión de ser profesor. Eso fue como lo que me fue llamando aún más la atención, en base en la práctica...universitaria, incluso que en los primeros años de carrera.</p> <p>Yo: ¿Fueron estas dos dimensiones? Por un lado, el interés por la disciplina, la disciplina científica y por otro lado, este interés por la comunicación, el diálogo.</p> <p>A: Y lo otro que...ser profesor igual te va obligando a ser de alguna forma como una persona...en constante movimiento y búsqueda. No es una profesión estática, bueno, no creo que sea ninguna profesión estática, pero no es como una profesión que esté detenida por mucho tiempo, sino que uno siempre está cambiando. Y eso finalmente también...me movía el hecho de estar constantemente movilizado en ese sentido.</p>	<p>Me gusta ser profesor para comunicar.</p> <p>El profesor siempre se mueve, busca.</p>

<p>Yo: O sea, ¿hay un interés ahí por la innovación, por la superación también, personal, profesional me imagino?</p> <p>A: Claro. Y, bueno, el tercer punto que también...uno de los motivos también era involucrarme sobre todo en la educación pública que llegué...de forma al azar, pero igual me gustaba el tema de la educación pública por el sentido de que necesitaba brindarles apoyo en ese aspecto, porque siempre tuve esa visión de que la educación pública estaba muy...atrás manos a comparación a la otra. Bueno, nuestra generación siempre creció con el, con el prejuicio de que la educación pública estaba peor incluso que la subvencionada y no es tan así.</p>	<p>Me gusta brindar apoyo en la educación pública.</p>
<p>Yo: ¿Qué significa ser profe en este contexto? Este contexto de crisis, de pandemia, de educación virtual, etc., enfocándolo hacia lo profesional y lo personal.</p> <p>A: Ser profesor, finalmente...la pandemia dijo lo que tenía que decir finalmente: que somos profesionales, por un lado si lo miramos desde afuera, irremplazables en ese sentido. No nos pueden, mediante un algoritmo u otra fórmula reemplazar la figura del o la docente, porque tiene que ver con un tema de, de aprendizaje humano, de habilidades básicas que solamente se pueden desarrollar mediante la docencia. Y en ese sentido... si es que alguien pensaba por ahí que los profesores era una carrera que se puede reemplazar en un futuro, quizá puede tener sus matices, sus cambios a lo largo del tiempo pero el ser profesor es algo irremplazable en una sociedad cualquiera que intenta avanzar en cualquier sentido. Si lo llevo al plano más de ser profesor, también, en el contexto de pandemia...ser profesor también implica...todo el tema de la adaptabilidad, en el sentido de ser profesor, que tuvimos que cambiar radicalmente la forma de enseñar, y eso fue muy rápido. Entonces, la profesión de ser profesor, el ser, el hacer y el...tiene que ver básicamente con que uno está en constante búsqueda por adaptarse al contexto que siempre están los estudiantes. Y en ese sentido, en términos profesionales, ser profesor tiene que ver mucho con innovación, desde su contexto. Y en el plano más personal, finalmente igual hemos cumplido un rol de apoyo en tanto...un poco más, en términos de convivencia con los chiquillos, hemos sido un apoyo más, en el plano de las frustraciones que ellos tienen, ¿ya? Finalmente, creo que somos uno de los pocos que entendemos la real dimensión del daño que se está causando a los estudiantes en ese sentido. Yo creo que en ese sentido hemos sido un apoyo, pero un apoyo</p>	<p>Somos profesionales irremplazables.</p> <p>Ser profesor significa adaptarse, cambiar la forma de enseñar.</p> <p>Ser profesor significa innovar.</p> <p>Los profesores hemos apoyado a los estudiantes en sus dificultades.</p>

<p>bastante deficiente en comparación a lo que se hacía antes. Porque también me he dado cuenta que es irremplazable la formación de las habilidades de los chiquillos, del acompañamiento a ellos, no se puede hacer de forma online. Y eso yo creo que es uno de los grandes efectos que nos va a dejar de aquí a largo tiempo en nuestra carrera. Con estas generaciones.</p>	<p>Ha sido difícil apoyar a los estudiantes en modalidad online.</p>
<p>Yo: Tú dijiste algo importante, que en el fondo, ese daño, esos efectos no solamente son para los chiquillos, que obvio que sí, sino que también para nosotros, para los docentes.</p> <p>A: Sí. Yo creo que en ese sentido la pandemia igual nos afectó mucho en el sentido de que perdimos muchas oportunidades pedagógicas. Muchas oportunidades de que los chiquillos aprendieran o tuviesen ciertas herramientas que no se pueden desarrollar a la distancia. También pensando en el trabajo que yo hacía con la CONAF, donde sacaba a los chiquillos, eso no se pudo hacer. Y también hay un montón de oportunidades que da la misma pedagogía de forma presencial que no da en la forma remota, y uno se da cuenta en ese sentido cómo tiene que ser la pedagogía finalmente. Que la pedagogía tiene ciertos límites, y el límite de la distancia no, quizás no cumpla con los requerimientos que necesita una persona para desarrollarse. Y la cantidad de oportunidades pedagógicas que se han perdido, yo creo que son tremendas, tanto para nosotros como para los chicos y chicas.</p>	<p>Perdimos muchas oportunidades pedagógicas a causa de la pandemia.</p>
<p>Yo: ¿Qué significa ser profe en este establecimiento?, ¿Qué significa ser profe aquí?</p> <p>A: En este establecimiento es, básicamente ser profesor es...tener mucho problema con entre lo que se pide y lo que se puede hacer. Desde las instituciones, desde la teoría y las instituciones superiores, desde la macroeducación es muy difícil aplicar lo que se está exigiendo en este contexto que nosotros estamos trabajando. Y tiene un montón de dificultades. Pasa, hay que ser autocrítico en ese sentido, pasa por nosotros, que quizá de repente no estamos...quizá un poco de desmotivación en ese sentido, un poco de querer trabajar con otros docentes, de hacer trabajo interdisciplinario, pero también pasa mucho por las limitaciones que las nuevas políticas educacionales también nos imponen. En ese sentido, no he visto últimamente, y eso se refleja mucho en el liceo, que nosotros podamos tener tiempo para desarrollar nuestro trabajo de forma eficiente. Y</p>	<p>Es muy difícil aplicar lo que se pide en este contexto.</p> <p>Tenemos limitaciones para el trabajo colaborativo.</p>

<p>tiene que ver, o sea, yo lo llevo desde lo macro, pero aquí se nota mucho en este liceo en comparación a otros, la experiencia de otros profesores. Porque siento yo de que en este liceo tenemos más limitaciones que otros profesores en otros establecimientos, por las exigencias administrativas más que nada, el accountability.</p>	
<p>Yo: ¿Cuáles serían las principales oportunidades, desafíos, que esta nueva realidad impone?</p> <p>A: Los principales desafíos es, quizá en nuestro contexto, en nuestro liceo, es desarrollar el trabajo interdisciplinario. El trabajo entre pares por ejemplo, entre docentes, sería ideal que se pudiese desarrollar de una forma relajada y no, quizá tan forzada por la cantidad de tiempo que nos falta. Ese yo creo que sería un desafío importante porque el trabajo interdisciplinario y multidisciplinario es necesario para desarrollar las habilidades que hoy en día necesitan los chicos y chicas.</p> <p>El otro desafío es quizá también...superar ciertos problemas de convivencia que tenemos siempre en nuestro contexto. Y en ese sentido, también tenemos que poner parte nosotros los docentes, y otro desafío que quizá también podríamos encontrar es la...enfocarnos también en los nuevos sistemas de evaluación. Que quizá en eso quedamos al debe un poco.</p>	<p>El desafío del trabajo interdisciplinario.</p> <p>Problemas de convivencia.</p>
<p>Yo: ¿Qué sabes tú de esta propuesta ministerial?</p> <p>A: Cuando yo estaba estudiando el magíster se revisó en muchas ocasiones la propuesta de la cantidad del currículo que tenía en distintas asignaturas, y cómo finalmente se implementaban en los establecimientos y se hacía después una evaluación general en los establecimientos respecto a ello. Y muchos profesores de distintos establecimientos, distintas disciplinas, acordaban de que...es difícil poder abordar realmente los contenidos mínimos tal como se exigen. Porque incluso si uno se va a la parte del calendario ya es imposible poder abordar con todos los cambios...incluso de los días que de repente en el mes se van acortando por distintas actividades urgentes que se van colocando, ya sea alguna evaluación general por ejemplo, sea algún acto, sea alguna salida pedagógica. Pequeñas cosas que se van acumulando, o que te van cambiando entremedio, y estoy hablando de un año no solamente de este periodo de pandemia sino que en un año normal...ya es difícil el calendario. Y lo</p>	<p>Es muy difícil abordar los contenidos mínimos.</p>

<p>otro con la cantidad de necesidades educativas que tienen nuestros estudiantes...hablo especialmente del establecimiento donde trabajo. Se hace aún más difícil completar todo lo que se exige, debido a la cantidad de estudiantes que hay con dificultades de aprendizaje, de distinto grado. Es una cantidad quizá un poco mayor que el resto del promedio de los establecimientos que uno podrá encontrar con el mismo nivel socioeconómico. Y en ese sentido...la reducción quizá forzada, no sé si habrá sido tan pensado esto, porque uno mira, por lo menos de mi asignatura...no son tan lógicas como uno encontraría. Faltaron, de hecho, incluso ciertos contenidos que son imprescindibles para abordar el otro objetivo que sigue. Como que se recortó de una forma muy apresurada. Y no sé si fueron especialistas los que trabajaron en esa reducción, precisamente de forma muy organizada porque se ve que hay ciertos cortes feos en ese sentido. Faltan ciertos temas que van a llevar de conexión a otros.</p> <p>Quizá sea necesario reformular eso a nivel nacional, quizá dejar una opción del currículo, de los contenidos mínimos obligatorios...un poco más flexible, pensando en el contexto socioeconómico en el que nosotros nos estamos desarrollando. Y quizá también eso traiga mejores resultados en las pruebas estandarizadas que son, finalmente, tan necesarias. Tan mal habladas por un lado, pero por otro son tremendamente necesarias...para tener un estándar, que yo sé que igual...quizá el problema de las evaluaciones estandarizadas sea cómo se utilizan. Pero el fondo que tienen es, son tremendamente necesarias en ese sentido. Y ahí está el gran problema. Que puedo ver yo ahí.</p>	<p>La priorización no fue tan lógica en mi asignatura.</p> <p>El recorte de contenidos fue muy apresurado.</p> <p>Hay que considerar el contexto para priorizar.</p>
<p>Yo: ¿cómo has implementado esta Priorización Curricular?</p> <p>A: El tema de priorización, finalmente, el sentido que tiene es que estamos en un contexto de pandemia, pero...en sí, igual me he visto limitado con algunas unidades que necesariamente los chicos tienen que trabajar en laboratorio. Por lo tanto, ahí concretamente ha aumentado la cantidad de videos y trabajo mío demostrativo para que los chicos alcancen a ver. Y ese trabajo práctico también me resulta imposible que yo lo implemente, precisamente porque no les puedo estar pidiendo materiales, y tampoco tengo la seguridad de que no se vayan a accidentar con algún experimento por ahí. Tengo que tener ese resguardo especial. Entonces, en ese sentido, con los trabajos prácticos he tenido que hacer eso...he tenido que...reducir y acotar también la cantidad de actividades. Las actividades que se van haciendo, tanto</p>	<p>Me he visto limitado con la priorización.</p> <p>He hecho más trabajos demostrativos en las clases.</p> <p>He reducido las actividades en clase.</p>

<p>formativas como sumativas. Porque las clases en sí se hacen lentas, y cortas para la cantidad de tiempo que uno tiene. Y para las dudas que tienen los chicos. Hay temas que prenden...y empiezan a consultar, y ahí uno de verdad que se le puede volar la hora viendo sólo en un espacio pequeño. Pero eso he tenido básicamente que hacer: he reducido la cantidad de evaluaciones, y por otro lado he tenido que reemplazar las actividades prácticas con videos, con demostraciones mías.</p>	
<p>Yo: ¿Cuáles son tus apreciaciones, ideas en torno a esta Priorización Curricular?</p> <p>A: El rol del docente, por un lado, hay que decirlo que facilitó mucho las cosas, porque hubiese sido una locura haber estado abordando el currículum normal que se implementaba. Eso sí fue un salvavidas. Pero, por otro lado, la forma en que se hizo fue tardía, muy tardía. Todavía recuerdo que habrán pasado por lo menos una buena cantidad de semanas o meses que nosotros no teníamos noticias de lo que se iba a hacer...el año pasado hubo un desorden en ese sentido tremendo porque llegó tarde la priorización, si no recuerdo fue en mayo, junio, por ahí, y uno ya estaba avanzando con un lineamiento y lo tuvo que cambiar de golpe. Entonces eso, ¿qué quiere decir? Que no se nos consideró en nuestra práctica. Por lo tanto el rol que tuvimos ahí fue adaptarnos rápidamente, cambiar mucho en términos de metodología, y también fue necesario empezar a ejercer un rol muy de la mano con las educadoras diferenciales y los educadores diferenciales, que fueron de gran ayuda en mi caso para poder abordar este nuevo cambio muy rápido. Y por otro lado, tal como decía anteriormente, la Priorización Curricular fue bastante rara en mi asignatura, porque como dije no había una secuencia lógica. Obviamente se tenían que acortar muchos temas, muchos tópicos se tenían que dejar de ver pero no había una secuencia lógica en estos cortes. Y en ese sentido, por ejemplo Química tenía un solo nivel de aprendizaje y en cambio las otras asignaturas, Física, Biología, tenían los dos como normalmente. Habían semestres, por ejemplo en Segundo Medio, que eran bastante más complejos que hacer que el resto porque no se había recortado prácticamente mucho, y en otras asignaturas de verdad que se había cortado...yo comparo Biología, era bastante lo que se había modificado. Pero de todas formas fue compleja la Priorización Curricular por la forma en que se nos presentó, que fue muy rápido y lo otro, como digo, no era lógico el cambio en algunos casos.</p>	<p>La P.C. facilitó el trabajo docente.</p> <p>La P.C. fue muy tardía.</p> <p>No se nos consideró a los docentes para hacer la priorización.</p> <p>La P.C. de mi asignatura no tiene una secuencia lógica.</p>

Yo: ¿Qué opinión tienes de las decisiones curriculares que se tomaron para tus asignaturas?

A: Como dije anteriormente, la forma y el fondo estaba bastante raro, y la verdad es que hubiese sido bueno tener, que nos hubiesen avisado desde el Ministerio, desde los organismos educacionales superiores, mucho antes de que venía un ajuste curricular. Fuimos yo creo los últimos que nos enteramos, incluso después de los estudiantes y los apoderados, porque fue muy encima el ajuste, en algunas asignaturas pasan esos cortes como también yo mencioné en Química, que se acertó de golpe todo. Como que el 80% se acertó y hay un espacio tremendo donde se van, uno tiene que ir repitiendo una y otra vez tópicos que se supone que uno ya aborda y tiene que pasar al siguiente nivel. Por eso yo también mencionaba mucho que me llamó la atención el caso de Química porque ahí ciertos años, no recuerdo muy bien, no recuerdo si es Primero o Segundo Medio, donde faltaba un nivel completo. Lo otro es que planificar esta Priorización Curricular también el año pasado se juntó mucho con la base que nosotros ya habíamos dado. Y lo otro, que a mí me perjudicó enormemente, porque el programa pide ciertas habilidades, donde no se abordan ciertos contenidos. Por ejemplo el tema de la experimentación, sobre todo la habilidad del pensamiento científico, algunas que finalmente no se abordan y la están exigiendo el programa. Una cosa bastante poco elocuente. Y yo creo que las que más se vieron afectadas fueron las asignaturas nuevas, que eran Ciencias para la Ciudadanía, donde trae un enfoque mucho más práctico. Entonces, yo creo que le habrá pasado a muchos profesores de ciencias, el nivel de improvisación que ha sido esa asignatura impresionante, porque no ha habido propuestas claras, y en los textos escolares por supuesto, los textos están como ajustados para ser...o la propuesta curricular es para hacer actividades prácticas en clase en grupos. Y eso no se puede hacer en pandemia, entonces del Ministerio no se ha emanado ninguna ayuda, siquiera algo, como para que nosotros nos facilite la, el rol de nuestro ejercicio. Y sobre todo los más perjudicados en este caso son los estudiantes, entonces, dando de ejemplo esta asignatura me imagino que el resto de las asignaturas se habrán visto también perjudicadas por esta falta de...de quizá propuestas, o ayudas, o lineamientos que ayuden a uno entender qué es lo que hace con estos espacios vacíos.

No nos avisaron de la P.C.

La P.C. dejó vacíos curriculares.

La P.C. chocó con el trabajo en curso.

La P.C. pide cosas que no se pueden hacer en contexto de pandemia.

Desde el ministerio no ha llegado ayuda para implementar la P.C.

<p>Yo: ¿Faltó un poco de reflexión, de parte de quienes diseñaron esta priorización?</p> <p>A: Más que reflexión, yo diría una propuesta más asertiva a lo que estaba ocurriendo en ese sentido. Quizás dar más opciones a los establecimientos, quizá no una reducción tan fuerte pero quizá que los establecimientos pudiesen escoger qué contenidos y unidades poder abordar, según las necesidades de los estudiantes. Y por otro lado, el mayor problema también fue una falta de explicación clara de cómo uno lo podía abordar, y planificar, sobre todo para el contexto. Porque la ayuda a nosotros la dieron los directivos pero esta presentación, como fue tan rápida, incluso nosotros nos demoramos mucho en entender cómo se podía planificar. Es como que nos tiraron el currículum encima pero no hay ningún motivo de que a uno le den lineamientos generales de cómo uno lo podía hacer. Y también quedaron muchas dudas respecto a qué es lo que pasaba con los contenidos que no están, que después hubo un montón de información entremedio por parte del Ministerio, que se tenían que repasar, se tenían que retomar para el próximo año, entonces eso no ocurrió, entonces la ambigüedad sobre todo que presentaba estos ajustes, es lo que mayor complicación he tenido.</p>	<p>La P.C. debió considerar las necesidades y decisiones de los establecimientos.</p> <p>Faltó claridad sobre cómo abordar y planificar el contenido.</p> <p>No hay claridad sobre qué pasará con los contenidos no abordados.</p>
<p>Yo: ¿Qué cambios y tensiones has vivido al implementar la Priorización Curricular? ¿Cuáles son los conflictos que has experimentado?</p> <p>A: Los principales conflictos han sido...por ejemplo, el que nos piden hacer repasos de los años anteriores pero siendo que después se nos pidió un trimestre entero en repaso. Entonces, se nos exige un repaso por un lado, abordar nuevos contenidos, pero por otro lado uno tiene que volver a retomar el mismo contenido que de nuevo pasó. Entonces, es como hacer un repaso por sobre otro repaso. Por un lado. Por otro lado, la cantidad de unidades que son claves en la asignatura que faltaron no veo una forma en un futuro poder abordarlas con las generaciones que están pasando, debido a que la sensación que uno tiene es que volviendo a la normalidad, no van a haber esas instancias como para poder retomarlas. De hecho, pasó con el Cuarto Medio que se fue donde, claro, a último momento se ajustó que solamente se iban a consultar contenidos de Primero y Segundo medio pero, ¿qué es lo que irá a pasar con las siguientes generaciones? Entonces, en ese sentido, está esta incertidumbre de qué es lo que va a pasar con las partes que fueron sacadas, con las habilidades que no se pudieron abordar, y...volvemos al mismo problema de que</p>	<p>No veo forma de abordar las unidades quitadas del currículum.</p> <p>Incertidumbre frente a los contenidos y habilidades que no se pudieron abordar.</p>

<p>hay ciertas asignaturas donde el ajuste fue tan grande, donde hay estos espacios en blanco, que te dan a entender de que se está perdiendo mucho tiempo en ese sentido. Y hay otras asignaturas que quizá les pasa que quizá el ajuste no fue tan corto como para poder abordar todo. Entonces fue como bastante ambiguo para cada asignatura.</p>	
<p>Yo: Es un poco lo que pasa cuando cambian las mallas de las carreras universitarias. ¿Sientes que pasa algo parecido?</p> <p>A: Sí, básicamente eso, estos cambios que finalmente...se hacen estos cambios pero no se hacen responsables de estos cambios, a lo que me refiero. Sobre todo con la macroeducación que, en este sentido, la responsabilidad se la deja al profesor pero no nos da las instancias ni las herramientas para poder abordar estos vacíos que van quedando en los estudiantes. Por otro lado, si hacemos la comparación con las mallas universitarias, bueno, también va pasando esto...estos constantes cambios que se van haciendo, que por un lado son buenos pero cuando se hacen de forma brusca, también implican a las universidades tener que adaptarse de una forma quizá bastante perjudicial para después lo que le van a exigir al futuro profesor. Por ejemplo, con estas asignaturas nuevas de Ciencias para la Ciudadanía, el cambio es tremendamente radical. Pero por otro lado, la exigencia que se le hace a los estudiantes no es lo que se aborda en Ciencias para la Ciudadanía. Sobre todo para el estudiante que toma el electivo y toma el plan común. Pensando en ellos. Entonces, quizá el currículum no se está pensando en el contexto del estudiante, sino que se está pensando en las necesidades actuales pero a nivel de sociedad completa y no focalizado en ese sentido por el territorio, digámoslo así, y de las necesidades que cada uno tiene.</p>	<p>Hacen los cambios curriculares, pero no se hacen responsables de ellos.</p> <p>Los cambios han sido muy bruscos.</p> <p>El currículum priorizado no está pensado en el contexto educativo real.</p>
<p>Yo: ¿Como que falta un puente ahí?</p> <p>A: Falta un tremendo puente que de hecho, uno podrá revisar los libros de ahora de los nuevos programas y no vienen explicaciones como quizá contundentes para que el estudiante pueda analizar, por qué están sucediendo las cosas. Se le da a todo como una pincelada muy pequeña. Y quizá esto también tiene que ver con la falta de...de decisiones o de poder de los profesores de poder acceder a estos cargos de análisis y de implementación. Falta un poco ahí de que nuestra disciplina pueda hacerse cargo también de sus propias problemáticas. Pasa mucho, que hay otras ramas que está bien que lo hagan,</p>	<p>Los profesores no tienen poder de decisión sobre los cambios curriculares.</p>

<p>pero de repente mucho profesional externo involucrándose en nuestra área también van haciendo estos efectos de descontextualizar nuestra labor.</p>	<p>Profesionales externos descontextualizan la labor docente.</p>
<p>Yo: Respecto al tema de la identidad ¿qué crees tú que pasó con tu identidad, con tu labor docente, como consecuencia de este proceso de implementación de la Priorización Curricular, en el contexto de pandemia?</p> <p>A: Básicamente, he sentido que el trabajo desde la distancia y esta priorización me...me han quizá desmotivado, desde lo profesional un poco porque siento que no estamos teniendo los efectos...lo he compartido mucho con distintos docentes, quizá el trabajo que estamos realizando es un poco en vano, por muchas modificaciones que se le pueden hacer al currículum, pero la pandemia nos ha hecho muy difícil este trabajo. Y la identidad como docente quizás ha sido más como de intentar apoyar a los chicos para que no se rindan, no deserten. Apoyándoles en ese sentido, comprenderlos, escucharlos pero desde la labor docente misma, quizá ha tenido tantas dificultades que desmoraliza quizá un poco el trabajo de uno. Por lo tanto ahí, ¿qué es lo que se viene? Es buscar nuevamente la motivación, y también aceptar que estos cambios históricos también son parte del trabajo. Falta también asumir eso, que uno como profesor siempre va a tener que adaptarse a estas situaciones de emergencia. Y eso también debe ser parte de la identidad de uno, a uno se le olvida de repente también que tiene que ser muy flexible, porque está trabajando con personas.</p>	<p>Mi trabajo en pandemia se ha visto limitado.</p> <p>Mi identidad en pandemia implica apoyar a los estudiantes.</p> <p>Asumir la adaptación inherente de los profesores a los cambios.</p>
<p>Yo: Ahí está en juego, creo yo, esta idea tuya de ser profesor para innovar, para estar en cambio, en actualización, perfeccionándose, creciendo como profesional. ¿Va por ese lado tu idea de identidad profesional?</p> <p>A: Sí. La parte de la innovación docente creo que es muy importante para poder ser flexible en estos sentidos. Por muy duro que pegue, o golpee a uno la situación, el contexto que estamos viviendo actualmente...siempre está la oportunidad de estar renovándose en términos de...nuevas oportunidades que van llegando, como para especializarse, estudiar...el estudio continuo, el tomar cursos. Por lo mismo también estudié un magíster. Todo por buscar constantemente las formas de estar innovando, e integrando a la comunidad sobre todo. Esto es algo también clave que ha sido pa mí como profesor. Por ejemplo, el nexa que he podido hacer entre la</p>	<p>La innovación permite ser flexible.</p> <p>Ha sido una oportunidad para especializarse.</p>

<p>CONAF, gracias también al colega de Historia que tengo de básica, pero gracias a este nexo que hemos podido lograr, hemos podido sacar muchas nuevas ideas, muchas nuevas actividades y procedimientos que nos logran por un lado a motivar a seguir adelante, y por otro lado saber que la innovación puede mejorar mucho la situación laboral y académica tanto para nosotros como para los estudiantes.</p>	<p>La innovación mejora las condiciones del trabajo.</p>
<p>Yo: Finalmente, ¿cuáles serían, en tu opinión, los principales problemas, desafíos, obstáculos, etc., que se han presentado para la construcción de tu identidad profesional en este contexto de pandemia, de priorización?</p> <p>A: Los principales obstáculos han sido...más de recursos. Recursos, por ejemplo internet, tener acceso a materiales, a plataformas, a...a quizá cursos, perfeccionamientos. En ese sentido, ese tipo de recursos yo creo que lo echo de menos para ayudarme a desempeñarme mejor en mi labor. Esa es una de las principales dificultades que he tenido. Y lo otro es la capacidad de estar en contacto con mis estudiantes. Eso también me ha dificultado mucho el poder manejar mi jefatura, desde la distancia. Ha sido una labor muy compleja en este sentido, y quizá frustrante, el no poder estar ahí con los estudiantes para poder abordarlos. Y es una dificultad que quizá no es para nada fácil de...de remediarla, por la complejidad que tiene para los chiquillos conectarse, una. Y lo otro que es prender la cámara, su imagen, estar disponibles, que no deserten por ejemplo.</p>	<p>Faltan recursos técnicos para la labor docente.</p> <p>Dificultad para seguir en contacto con los estudiantes.</p>
<p>Yo: Quería pedirte para terminar algunas reflexiones en relación a este contexto actual.</p> <p>A: Las reflexiones generales, lo primero decir que la pedagogía, el trabajo docente es siempre necesario, y eso ha quedado demostrado, y es irremplazable. También podría mencionar que la innovación es muy importante para poder adaptarse a estas nuevas dificultades. El trabajo colaborativo entre colegas también es fundamental. Con respecto a los ajustes podría decir que...si hubiesen estado bien explicados y en el momento pertinente, hubiesen sido mucho más, mucho más facilitadores de nuestra labor. Pero en ese sentido, hubo un problema administrativo tremendo de parte de las instituciones superiores, que no...que manejan la educación, porque no fue atingente y atinado el tiempo en que se hizo. Y la forma en que se hizo. Y por último, mencionar que uno tiene que, como todo profesional, tiene que estar abierto a</p>	<p>La pedagogía es irremplazable.</p> <p>La innovación es necesaria para adaptarse.</p> <p>La P.C. no fue atingente.</p>

<p>estos cambios bruscos, porque la sociedad finalmente lo exige, lo está exigiendo, y uno tiene que estar preparado siempre para estos cambios y poder adaptarse en la forma...o buscar ciertas oportunidades y alternativas para lograr cumplir su labor.</p>	<p>Como profesional debo estar preparado para los cambios.</p>
---	--

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTE 3	
TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO	TEMAS EMERGENTES
<p>Yo: ¿Por qué eligió ser profesor?</p> <p>Yo estaba en un área derechamente científica. Dije yo, “en realidad...al no tener nada, voy a entrar en esta área ¿ya?, con mucho pánico...y escénico también, de llegar a un área donde yo tengo que relacionarme con otras personas y además hacerles llegar un grado cierto de conocimiento y ser como un agente formativo de otros, cuando ni siquiera yo estaba muy seguro”. Por lo tanto yo ingresé al área y como yo era un buen lector, eso me favoreció, en el área de literatura. Y realmente, creo que descubrí que esto era lo mío cuando en segundo año tuve que visitar un colegio, hacer una pre-práctica y empecé a interactuar con niños, en este caso que era como un Quinto Básico. Y yo solamente por la expresión de los niños, yo me encanté. Porque a uno lo veían como una especie de guía, como una persona que les iba a ayudar a resolver sus problemas. Entonces, ese contacto gatilló en mí y yo decidí seguir en esta área, de la cual estoy muy agradecido.</p>	<p>Somos guías de los estudiantes</p>
<p>Yo: ¿Le gusta ser profe?</p> <p>V: Exactamente, me encanta. Tiene sus bemoles pero...del punto de vista pedagógico, y cómo uno puede contribuir con las personas y con un granito de arena cierto que esta sociedad sea mejor, yo creo que es una gran labor, así que me encanta y la defiendo pero...a brazo partido.</p>	<p>El profesor forma personas y aporta a mejorar la sociedad.</p>
<p>Yo: En el contexto actual que vivimos, ¿qué significa ser profesor hoy, en este contexto? Pensando en lo profesional (desafíos) y en lo personal (emociones, ideas, etc.)</p> <p>V: Ser profesor hoy día, en una sociedad globalizada...es complicado. Es complicado porque estamos en la era del conocimiento y de la información, y obviamente nosotros</p>	

<p>tenemos que estar en primer lugar actualizados. Tenemos que ser los primeros en llevar, digamos...el conocimiento en nuestras manos para poder después de alguna manera compartirlo, o motivar a nuestros estudiantes a descubrir. ¿Por qué es complicado? Porque es tanta la información que hay hoy día, y toda la información como que es transversal, todo está conectado, hay una malla de situaciones, donde yo no solamente me voy a dedicar a mi área de Lenguaje sino que también Historia, Ciencias, etc., por el tema de la integralidad. Eso a nosotros nos implica, en este momento, un doble esfuerzo, si queremos hacer bien digamos el trabajo. De estar informados, de estar conectados permanentemente con los adelantos, con lo último que está apareciendo. Desde ese punto de vista, es un desafío enorme. Pero eso contrasta también con el trabajo cotidiano porque los tiempos de nosotros son muy acotados. Nosotros no solamente desarrollamos un tiempo presencial en una clase, sino todo lo que ello conlleva, por ejemplo preparar esa clase, investigar, preparar material, etc. Y después viene una segunda etapa, posterior a la clase, que es el tema de las evaluaciones, cómo nosotros podemos ser también evaluadores en realidad de nuestro propio trabajo en alguna medida y el trabajo de nuestros estudiantes. Entonces ahí nos topamos digamos con ciertas dificultades, desde ese punto de vista. Ahora, en tiempos actuales, en este contexto de pandemia, es triple desafío. ¿Por qué? Porque hemos tenido por ejemplo que reinventarnos, desde el punto de vista de la comunicación. Ya se acabó la presencialidad, se acabó el estar cara a cara con el estudiante, resolver el tema ahí. Y ahora tenemos que hacerlo digamos luchando contra conectividades por ejemplo, con un plan de internet que no es el más adecuado, con la misma motivación de los estudiantes.</p>	<p>El profesor tiene que estar actualizado.</p>
<p>Por ejemplo, para mí no ha sido tan fácil el tema digamos de las nuevas tecnologías. Yo estaba acostumbrado a mi pizarra, a mi plumón y mi voz. Entonces, esos instrumentos ya no nos sirven en este contexto, por lo tanto nos hemos tenido que ir adecuando a este sistema, hemos tenido que ir incorporando tecnologías, aprenderlas y todo en el camino. Ni siquiera con una etapa previa de preparación. Y de repente hemos asistido a unas capacitaciones así, pero...digamos full y donde no quedan todas las cosas claras. Entonces uno va aprendiendo al ensayo y error. Es como subirse al tren cuando el tren ya está corriendo. Entonces eso ha sido un doble esfuerzo, sobre todo para los que somos un poco más añosos en esto. Yo siempre he estado tratando de estar cerca de la tecnología, de hecho la he ocupado en mis clases. Pero hoy día pasó a ser la</p>	<p>Conectarse con los adelantos.</p>
	<p>La pandemia nos hizo reinventarnos para comunicar.</p>
	<p>Diversos obstáculos para la labor en pandemia.</p>
	<p>Uso de las nuevas tecnologías para enseñar.</p>

<p>prioridad número uno. Uno antes de cualquier clase se preocupa de que todo esté funcionando, que no se vaya ni un detalle, que el micrófono, que la luz, que esto y que lo otro. Entonces eso también ha sido un problema. Y ha tocado clases que de repente no sé po, se corta la conectividad y uno queda como frustrado, de que todo el esfuerzo no tuvo un buen fin, no llegó a donde tenía que llegar.</p>	<p>Clases interrumpidas por problemas técnicos.</p>
<p>Yo: A partir de lo anterior quisiera saber, ¿qué significa ser profe en esta institución?</p> <p>V: Si hay algo que con los años de pedagogía me ha gustado es justamente trabajar en contextos de vulnerabilidad. Yo creo que ahí es donde la labor del profe realmente se valida, porque en realidad el profesor pasa a ser más que un transmisor de información, pasa a ser un formador, un guía, un orientador, un asistente social, un padre en muchos casos. Porque aquí hay muchas carencias, en este contexto. Y por lo tanto ahí la labor se valida mucho más. Y a mí en lo personal me gustan esos desafíos. Yo cuando supe que iba a trabajar en un colegio de esas características yo lo asumí, con todo lo que significa, porque no todos los momentos son gratos. Porque de repente desde la otra parte la respuesta no es la misma a la propuesta que está dando uno. Pero aún así, yo creo que en este caso...aquí la vocación se demuestra claramente. Independientemente del contexto económico, y todo lo que significa una normal remuneración, para mí es súper importante trabajar en este colegio.</p>	<p>Trabajar en contextos de vulnerabilidad</p> <p>El profesor es un guía, un formador, un padre.</p> <p>Trabajo por vocación.</p>
<p>Yo: ¿Hay una motivación en su caso más allá de lo económico, más...?</p> <p>V: Social.</p> <p>Yo: Y a sus objetivos, a su imagen de profe.</p> <p>V: Sí, mira, es que yo creo que nosotros somos todos un poco autorreferentes. En el sentido de que a mí por ejemplo en lo personal me costó mucho digamos obtener algunos logros. Como comentaba anteriormente, llegó un momento en que quizá no iba a estudiar nada, que iba a ser un obrero. Pero siempre me di cuenta que hay oportunidades, hay alternativas. Entonces yo quiero un poco brindar apoyo a todos esos estudiantes que tal vez están en la misma situación o peor que</p>	

<p>yo, para señalarles que hay caminos, y hay opciones de ir progresando, desarrollándose en la vida. Entonces, me gusta estar ahí. Me gusta ser un aporte y ojalá que la mayor cantidad pueda mejorar su calidad de vida y algún día lograr desarrollarse plenamente.</p>	<p>Guiar a los estudiantes a buscar nuevas oportunidades.</p> <p>Ser un apoyo para el desarrollo de los estudiantes.</p>
<p>Yo: ¿Cuáles serían, en su opinión, los principales desafíos, oportunidades, evaluaciones de los efectos de esta nueva realidad, en el contexto en el que trabaja?</p> <p>V: Los efectos creo yo que no los vamos a ver ahora en lo inmediato. Los efectos se van a ver en unos años más. Quizá para algunos estudiantes van a ser más cercanos, me refiero a los estudiantes que están egresando en este momento, porque prácticamente han sido dos años de este sistema nuevo. Por lo tanto hay un claro déficit desde el punto de vista de los conocimientos, de las competencias, de las habilidades que no han podido ser desarrolladas plenamente. Por lo tanto, los efectos yo creo claramente van a ser negativos. Difíciles de revertir. Porque si bien es cierto algún estudiante, algunos estudiantes van a acceder a la educación superior en este caso, otros quizá no, los vacíos van a ser como...grandes. Entonces, ellos van a tener como...menos tiempo como para poder nivelarse porque ya van a entrar a un carro que ya está en movimiento. Entonces eso, digamos...es complicado, yo lo veo como una gran dificultad. Como una debilidad que ellos van a llevar. Lo que sí yo también quiero decir es que aquí, y esto es una crítica clara al sistema, desde el punto de vista digamos de las autoridades: las autoridades tenían el referente de esta pandemia de otras latitudes. Estamos hablando de Europa por ejemplo, de Asia, donde ya esto se desencadenó con mucha anterioridad. Y pienso que no se prepararon. Pienso que no estuvieron preparados, digamos a la altura de lo que venía. Y yo pienso que más que insistir en un retorno así permanente a clases...yo no desconozco que la presencialidad es la mejor fórmula, sino no existirían los colegios. Pero cuando ya se vio que esto se iba...nos iba a invadir en Chile, yo pienso que ahí se tenía que dar un paso importante, hacer una gran inversión por ejemplo en conectividad. Es decir, preparar a toda la población escolar para que enfrentara este nuevo sistema en forma más rápida,</p>	<p>Déficit en los contenidos.</p> <p>Las autoridades no se prepararon.</p> <p>Falta de inversión para incorporar a todos los</p>

<p>más efectiva. Entonces, llevamos como un año y medio o más, y todavía tenemos serios problemas sobre todo en un contexto rural, en donde nosotros nos encontramos. Donde todo es más de difícil acceso. Entonces, yo creo que aquí se insistió en una idea, nunca se pensó que se iba a llegar a esto y que esto se iba a extender tanto en el tiempo, y no se hizo una inversión fuerte en ese sentido. Yo pienso que si esto por ejemplo el año pasado se hubiese resuelto, en los primeros seis meses, hoy día tendríamos un mejor nivel de conectividad y las cosas serían un poquito distintas.</p>	<p>estudiantes a la educación online.</p>
<p>Yo: Respecto a la Priorización Curricular, ¿qué sabe usted de ella?</p> <p>V: Yo no tengo conocimiento de cómo se hizo esa priorización. Solamente...llegó un día, creo que fue en el mes de junio del año pasado. Apareció ese documento, donde aparecían algunos objetivos priorizados y por niveles: nivel 1, nivel 2. Eran muy poquitos objetivos. Cuando uno revisa el programa de estudio por ejemplo, los planes y programas, hay muchos objetivos. Pero aquí nos lanzaron unos 3 o 4 y con esos 3 o 4 nosotros hemos estado prácticamente dos años. Por lo tanto hubo una reducción. No sé quién o quiénes fueron, tienen que haber sido personas me imagino expertos, que hicieron un estudio para ver efectivamente cuáles eran los objetivos no cierto que eran necesarios para salvar la situación. Pero por ejemplo, en el caso mío de mi área, nosotros trabajamos en ejes, que son súper importantes porque nuestra asignatura es una asignatura al final de cuentas transversal. Es una asignatura digamos, instrumental, que está al servicio de otras asignaturas. Por ejemplo, el eje de lectura, de lectura comprensiva. Si ya por ejemplo a nivel nacional teníamos un déficit de la comprensión lectora, de más de un sesenta por ciento, los estudiantes en un nivel insuficiente. Y esos son datos que vienen desde siempre, imagínate ahora con esta jibarización. Menos. O sea, nosotros cómo desarrollamos por ejemplo...un nivel de lectura en nuestros estudiantes, cuando tenemos tan poco tiempo para hacerlo. Y otro que es mucho más difícil, más que la lectura, que es la escritura. No solamente la persona desarrolla la competencia de leer, sino que después transmitir de alguna manera cierto sus ideas, sus pensamientos, sus críticas, sus argumentos. ¿Cómo medimos eso, online? Cuesta mucho medir, por ejemplo, el nivel de escritura de una persona. De hecho, por ejemplo, en los mismos instrumentos que se han usado siempre para la educación superior, prácticamente el eje de escritura...antes</p>	<p>Desconocimiento del proceso de elaboración de la P.C.</p> <p>Muchas limitaciones para desarrollar conocimientos y habilidades.</p>

<p>se hablaba de un plan de redacción, donde nos ponían una serie no cierto de...de oraciones que teníamos que ordenar con cierta lógica. Y eso obviamente terminó en la prueba de hoy día. No existe. Por lo tanto, la escritura está, digamos, un poco olvidada. ¿Qué decir de la comunicación oral? Que es uno de los grandes pilares, digamos, del área de Lenguaje. La comunicación oral. Si hoy día nuestros estudiantes apagan los micrófonos, no participan, y nosotros al final terminamos en un monólogo, y no sabemos si efectivamente las personas están escuchándonos o no, y ellos tampoco desarrollan esa capacidad comunicativa oral, que es tan importante en la vida, pa plantearnos frente al mundo y todo lo demás. Y el otro eje, que es la investigación. También, un gran problema. Porque hoy día es tan diversa digamos, son tan diversas las fuentes de información que tenemos, las fuentes informativas, que no falta también un poco desarrollar eso, ese aspecto. ¿Cómo poder...encontrar información de calidad?, ¿cómo hacer esa discriminación?, ¿cómo ir a fuentes fidedignas? Entonces es todo un trabajo que se tiene que hacer día a día y en estas condiciones...nada, prácticamente nada. Nuestros estudiantes se dedican al copy paste. Y es lamentable. Han perdido esa capacidad también. Entonces yo pienso que en mi asignatura que, en este caso, por naturaleza decía anteriormente es transversal, que tiene que estar al servicio no cierto de otras asignaturas, para desarrollar ciertas habilidades, ciertas actitudes, no está cumpliendo con lo que para efectivamente está hecha.</p>	<p>Incapacidad de seguir el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>La asignatura no está cumpliendo con lo que se le pide.</p>
<p>Yo: Desde su punto de vista, esta Priorización Curricular, ¿ha cumplido con los objetivos que se propuso?, ¿qué respuesta le ha dado a la situación actual?</p> <p>V: Yo pienso que mínima. Una mínima respuesta. Lamentablemente. Ahora, hay objetivos que son como claros y están enfocados justamente a desarrollar esas habilidades. Pero eso en el plano ideal. Porque el contexto no nos permite. Si yo tengo un curso de 43 estudiantes, y en forma permanente se conectan 20, ¿qué pasa con el otro 50%? Ahora, de ese 50% que sí realmente se conecta, ¿cuántos, efectivamente, están en función de la clase? Entonces ahí empezamos a disminuir. Y al final de cuenta nos quedamos con un 10%, 15%. Entonces es muy difícil que nosotros podamos trabajar estos o lograr estos objetivos en esas condiciones.</p>	<p>Objetivos priorizados son poco claros y descontextualizados.</p>

<p>Yo: ¿Cómo ha implementado la Priorización Curricular? ¿Qué acciones, actividades pedagógicas ha desarrollado?</p> <p>V: Lo primero que yo me propuse era lograr la motivación de los estudiantes. Tratar de motivarlos, de hacerlos entender que este sistema no era el mejor pero sí es el que había, y que teníamos que aprovecharlo ojalá al cien por ciento. Entonces eso implicaba también un cambio severo en cuanto a metodologías. En forma presencial uno tiene un diálogo permanente con los estudiantes y una réplica de parte de ellos, hay preguntas, hay cuestionamientos, que eso es lo interesante de todo esto. Sin embargo, en este sistema se transformó prácticamente en un monólogo. Eso es un aspecto complicado. Entonces uno tuvo que buscar fórmulas para reencantarlos. Por ejemplo yo a veces parto mis clases con música en la mañana, como para despertarlos, para ponerlos alegres. Ojalá con algunas letras motivadoras también. De tal manera de activarlos un poquito. Luego, acompañándose no cierto con ciertos materiales audiovisuales, como son los mismos PPT, algún videíto no cierto motivador, pero siempre enfocado en la motivación en primer lugar. ¿Y en qué me he ido apoyando básicamente? En los textos que envió el Ministerio, que tengo la suerte...por lo menos Lenguaje tiene bastantes lecturas. Y de las más variadas. Por lo tanto eso me ha permitido un poco hacerlos trabajar, hacerlos participar digamos de este proceso. Y bueno, las herramientas tecnológicas que son las básicas. Pero más allá que eso, la verdad es que no tengo.</p>	<p>Cambio severo en las metodologías.</p> <p>Clases online son un monólogo.</p> <p>Búsqueda de la motivación de los estudiantes.</p>
<p>Yo: Respecto a la Priorización Curricular, ¿cuál cree usted que es el rol que le da al profesor?</p> <p>V: Yo pienso que el rol no ha cambiado mucho. Porque uno siempre es como el guía, el orientador, el facilitador digamos de los aprendizajes. Yo pienso que el rol es el mismo, solamente que con otras herramientas. Y en un contexto obviamente mucho más agresivo con todos, como es este tema de la pandemia, porque uno no solamente tiene que...abordar temas pedagógicos, sino que también abordar temas emocionales. ¿Cómo lograr, por ejemplo en una clase, que un chiquillo hable? Que un chiquillo nos manifieste qué está sintiendo. O de repente el niño dice “profe, es que tengo sueño”. O “profesor, qué sé yo, estoy colapsado, tengo tantos trabajos que cumplir”. Porque ahí de repente nosotros los profes cometemos un pequeño error. Muchas veces nosotros amamos nuestra asignatura, por lo tanto pensamos que nuestra asignatura es la única que tienen los chiquillos. Entonces a</p>	<p>El rol del docente no cambia.</p> <p>Abordar temas emocionales.</p>

<p>veces caemos en el error de empezar a pedirlo porque a nosotros también nos exigen. De que tenemos que tener evaluaciones, tenemos que cumplir ciertas metas, entonces al final uno empieza a exigirle también a los chiquillos y los chiquillos se empiezan a agobiar. Porque cuando tienen dudas, esas dudas son bastante...a ver, no se pueden responder muchas veces en el momento porque no las plantean. Entonces, de repente, tres o cuatro de la tarde te llega un correo de un estudiante preocupado, pero hay otros que ni siquiera mandan el correo. No tienen un contacto con uno. Entonces todo se hace más lento, y el estudiante, ¿qué hace al final? Deja las cosas de lado, no las hace, porque no siente que está el profesor ahí. Entonces, mira, el rol yo creo que es el mismo, pero se ha multiplicado. Nuestra atención hacia los chiquillos. De repente sábado, domingo, el teléfono ahí no para. Hoy día yo tuve que resolver varios casos, y casos individuales, ni siquiera casos donde yo puedo hablarle al grupo y resolvemos la cosa inmediatamente. Sino que son temas particulares, entonces...pienso que el rol es el mismo, doblemente complicado en estas circunstancias.</p>	<p>El rol docente se ha multiplicado.</p>
<p>Yo: Respecto a las decisiones curriculares, ¿cuál es su opinión respecto a las decisiones curriculares que se tomaron para la Priorización Curricular, para Lengua y Literatura?</p> <p>V: Yo me imagino que ahí parte de una mesa técnica, que tienen que haber personas que conocen todos los contextos. Tal vez esta priorización no le afectó tanto a otros contextos. Estoy hablando de un contexto socioeconómico distinto. Donde desde el primer día estaban todos los recursos, estaban las condiciones. Yo pienso que trataron de universalizarlos y no todos los contextos son los mismos. Entonces, desde ese punto de vista, yo pienso que no se hizo una buena adecuación. Se trató, no cierto, de cumplir con eso. Pero siento que no hay logros. Sobre todo, repito, en este contexto, donde un estudiante está en su casa en la mañana conectado y al lado está su hermana, y más allá está la mamá y el papá escuchando música ranchera. En un contexto donde no hay espacio suficiente, donde no están las condiciones para el aprendizaje. Por lo tanto, yo creo que de parte de las autoridades se intentó, por lo menos se hizo no cierto un intento de priorización, pero pienso que esto tenía que haber sido, insisto con la idea, del principio, con asegurar una buena conectividad a todos los estudiantes, hacer una inversión fuerte en ese sentido, con herramientas suficientes para cumplir esos objetivos.</p>	<p>La P.C. no consideró las posibilidades de cada contexto.</p> <p>Faltan condiciones para el aprendizaje.</p> <p>No se invirtió en conectividad para los estudiantes.</p>

<p>Yo: Si usted tuviera que evaluar la Priorización Curricular, ¿qué fortalezas y debilidades reconoce en ella?</p> <p>V: Yo en cuanto a fortalezas valoro la decisión de hacerlo. Por lo menos hubo una decisión de hacer algo, considerando cómo estaban las circunstancias. Porque si hubiésemos seguido con el programa tal cual hubiese sido peor. Porque hubiésemos caído en un caos, en una maraña de situaciones y la verdad es que no saber...por lo menos, valoro que hubo una priorización curricular, que hubo una intención de ordenar un poco, y definir qué era lo básico que tenía que trabajarse, por lo menos.</p> <p>Y lo negativo, bueno creo que yo lo dije de alguna manera, son formas...en el caso de Lenguaje por ejemplo, áreas difíciles de abordar en el sistema actual como de comunicación online. Es muy difícil. Uno por mucho que trate de motivar a los chiquillos, los chiquillos la verdad es que se sienten así como dejados de lado, como que están solos en el fondo. Porque uno cuando ve una pantalla, ve 30, 40 estudiantes ahí. Y uno puede imaginarse incluso que están en una sala, que están todos ahí. Y no. Están igual que uno. Están a kilómetros de distancia, entonces tampoco se produce mucho esa interacción, los típicos trabajos en equipo, grupales. Incluso el surgimiento a veces de unos líderes espontáneos, dentro de una sala de clases. Los tutores. Es muy complicado. Es muy complejo. Valoro la buena intención, el hecho de haber priorizado, quizá no al cien por ciento como debió ser, pero la gran crítica va a lo otro. A cómo esto se implementó y el tiempo que se dejó pasar, que fue mucho.</p>	<p>La P.C. fue una decisión necesaria.</p> <p>Dificultad para trabajar online lo que pide la P.C.</p> <p>Estudiantes se sienten dejados de lado.</p>
<p>Yo: ¿Qué cambios, tensiones, ha vivido en su proceso de implementación de esta Priorización Curricular?</p> <p>V: La verdad es que no ha sido gran dificultad para mí. No ha sido una gran dificultad porque yo estaba acostumbrado a abordar muchos más objetivos, que obviamente hay varios que están enlazados ahí. Por lo tanto, al jibarizar las cosas yo también tuve que hacer una selección un poco más acotada no cierto de material, de contenidos. Por lo tanto no fue algo complejo, no noté esa dificultad. A mí, desde el punto de vista de lo que yo tengo que abordar con los chiquillos, se me simplificó. Pero sí me queda la sensación de que estoy entregando un diez por ciento de lo que podría haber entregado. No fue una gran dificultad.</p>	<p>La reducción de contenidos facilitó el trabajo.</p> <p>Cobertura curricular insatisfactoria.</p>

<p>Yo: A eso se refiere con el concepto de jibarización, que se redujo...</p> <p>V: Sí, se redujo. Mira, lo más complejo en mi caso ha sido la dificultad para evaluar. Porque hay ciertas habilidades que es muy difícil evaluarlas así, a distancia. Lo que hablábamos de la comunicación oral, del mismo proceso de investigación y la escritura. La lectura es más fácil de abordar con este sistema. Pero los otros ejes es muy complejo. Yo creo que por ahí va el tema. No necesariamente por la jibarización. Porque cuando se jibariza se reduce no más. Yo reduje proporcionalmente también. Contenidos, lecturas, seleccioné, dejé algunas afuera, esto sí, esto no. No fue tan complejo en ese sentido de organizarlo, de organizar la clase. Pero sí te deja la sensación de... de no poder cumplir un poco más como uno quisiera. O que los chiquillos tuvieran más logros.</p>	<p>Dificultad para evaluar en modalidad online.</p> <p>Sensación de no cumplir con los logros esperados.</p>
<p>Yo: Respecto a su identidad profesional docente, ¿qué cree que ha pasado con su identidad, con respecto al contexto, a la priorización?</p> <p>V: Es difícil la pregunta. Porque cuando uno toma el tema de la identidad tiene que ver mucho con la personalidad. Yo entiendo por identidad ciertos rasgos propios, que me hacen un poquito diferente a los demás, que me hacen único, como soy yo. Yo la verdad...del punto de vista de la identidad no he sentido tampoco grandes cambios, o...yo sé que me he tenido que ir adaptando a situaciones. Pero yo siento que sigo siendo el mismo. Incluso he ido haciendo alguna especie de cambio, que estaba...bueno, a ver, es una práctica, yo soy un seguidor, fiel, de la pedagogía del humor. No sé si tú has leído algo de la pedagogía del humor.</p> <p>Yo: No.</p> <p>V: Para mí la pedagogía del humor es fundamental. Porque yo necesito por ejemplo en una sala de clases que los estudiantes estén dispuestos, del punto de vista del ánimo, con una disposición mental hacia un proceso tan complejo como es la construcción de aprendizajes. Por lo tanto, yo he tratado de sostener eso con más firmeza aún, con esa cuota de humor necesaria para distender y relajar a los chiquillos y sentirlos más cercanos. Y que ellos se sientan más cercanos a uno. Entonces, de ese punto de vista, yo siempre estoy tomando temas, a ver...estoy derivando mis contenidos, por decirlo de alguna manera hacia temáticas cotidianas. Y ahí le incorporo también esa cuota de humor, porque eso genera lazos. Genera confianzas. Genera acercamiento. Eso yo creo que, si bien es</p>	<p>La identidad propia no ha cambiado mucho.</p> <p>El humor para acercar a los estudiantes.</p> <p>Generación de lazos con los estudiantes.</p>

cierto siempre lo he tenido...porque yo hago un humor serio. Yo seriamente digo cosas así...	
--	--

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTE 4	
TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO	TEMAS EMERGENTES
<p>Yo: ¿Por qué elegiste ser profesora?</p> <p>M: Bueno, ahí me tengo que remontar un poco al momento en que decidí estudiar pedagogía. Cuando salí de cuarto medio no lo tenía claro, fue un año después. Mi decisión se fue por el área de la literatura principalmente y viendo que tenía algunas habilidades comunicativas ya que siempre había estado en contacto con la gente. Siempre me gustó estar ahí, ayudando, enseñando algo... me di cuenta que tenía esa capacidad de comunicar.</p> <p>En realidad yo sentía que no tenía problemas en ese aspecto. Sentía que era una habilidad que tenía que potenciar y que me visualizaba desde ese punto de vista de “contacto” con un otro. Por lo que creo que haber elegido la pedagogía fue una muy buena opción. Por el hecho de poder tener esos canales abiertos para poder comunicarme, en este caso con personas comunes y corrientes de mi edad pero también con jóvenes. Eso ayudó bastante a la motivación. Sobre todo en el momento de práctica o de observación de clases me di cuenta que el trabajo pedagógico era lo que me agradaba y me motivaba a seguir.</p>	<p>Gusto por ayudar, por comunicar.</p> <p>Comunicar como motivación principal.</p>
<p>Yo: ¿Qué significa ser profesora hoy, en este contexto de pandemia?</p> <p>M: Para mí, ser profesor significa primero que todo una vocación. Aunque suene repetitivo o cliché, uno lo hace porque le gusta. Nos gusta ese contacto que se establece con personas. Nos gusta esta dinámica de estar metidos en un constante aprendizaje y también creo que mi profesión evidencia un poco el rol maternal que uno tiene, al menos en mi caso, de ayudar, contener, de estar presente y ser responsable para que los estudiantes confíen en ti y te vean como un ente protector. De este rol me he dado cuenta con el</p>	<p>Ser profesor significa vocación.</p> <p>El profesor siempre busca aprender.</p> <p>Ser un ente protector para los niños.</p>

<p>tiempo, no ha sido desde el principio. Eso es ser profesora para mí hoy en día porque uno va de a poco, la pedagogía también es muy de “costalazos” de ir conociendo las dinámicas que se van dando, de ir formándose en el mismo camino. Entonces en ese camino, el año pasado, yo por lo menos, tuve tiempo para reflexionar.</p> <p>El 2020 fue un año súper importante para todos, significó una pausa cuando teníamos que definir ciertas cosas y en lo personal me di cuenta de la necesidad que tenía de seguir trabajando. Los profesores estábamos desesperados por tener que estar en casa pero tener que seguir trabajando y quizás no poder hacer mucho al no tener las herramientas pero querer mantener el contacto con los estudiantes... Ahí yo me di cuenta que ser profesor tiene que ver con esa entrega, de tiempo, de momentos de tu vida...</p>	<p>Seguir trabajando en este contexto.</p> <p>Ser profesor implica entregar.</p>
<p>Resumiendo, es eso de la vocación, lo hacemos por gusto, por pasión... y esa vocación, esa motivación lo justifico con ese instinto materno de protección, contención, etc. Ahora bien, en relación a los desafíos profesionales que me he tenido que enfrentar fue principalmente un tema de tecnología, fue un período corto pero como sabemos, la tecnología avanza muy rápido y hace unos años atrás yo era muy reticente a utilizar tecnología, utilizar un pendrive para guardar información me parecía fantástico pero ya con la tecnología nueva como la posibilidad de tener una nube con tu material de trabajo, tu información, con la posibilidad de utilizar distintas plataformas para trabajar con los estudiantes online me enfrenté con mis propios desafíos personales. Tuve que indagar y dedicarme a modernizar mis prácticas. Para mí fue bueno ya que el 2020 nos acercó a la tecnología. Ya nos estaban diciendo, desde antes, que la usáramos pero creía que era difícil llevarlo a la práctica, ya que en el día a día estábamos trabajando con los estudiantes y veíamos problemas que eran súper tangibles y luego tuvimos que pasar a trabajar de esta manera. Por lo tanto creo que ése fue un desafío y lo otro creo que tiene que ver con el contacto. El hecho de estar solos en casa, de perder el contacto físico o no ver esas etapas de desarrollo que a los profesores nos gusta ver en nuestros estudiantes, por ejemplo como pasan de octavo a primero medio, y seguir en contacto con ellos, ver como crecen, cómo cambian... ese también fue un desafío fuerte porque no me sentía conforme con el hecho de ya no verlos. Yo no soy una profesora cariñosa pero uno necesita saber de ellos... y perdimos completamente el contacto con ellos. A veces escuchábamos sus voces solamente...</p>	<p>Instinto de contención.</p> <p>Adaptarse a las tecnologías como gran desafío.</p> <p>El desafío de perder el contacto con los estudiantes.</p>

<p>Y personalmente también me afectó perder el contacto con los colegas. Tenemos un grupo humano súper bueno, que nos contenemos y nos entendemos. Perder eso generó sensación de estar solo. Soledad en el fondo, de no tener a ese compañero que sabe por lo que tú pasas en las clases, en el colegio. Esas dos cosas se me plantearon como desafíos en la profesión. También, otra cosa que se me complicó fueron las adecuaciones curriculares, que yo pienso que son muy difíciles de abordar, porque realmente no sé qué criterios se utilizaron para elegir esos objetivos de aprendizaje, No sé si eran los más prioritarios y tampoco se nos dieron orientaciones sobre cómo abordarlos. Entonces sólo teníamos que crear, indagar a qué apuntaba el objetivo en el programa... pero siento que cada profe está haciendo lo que se le ocurre. Basándonos obviamente en un objetivo, pero no hay lineamientos muy claros. Ha sido muy intuitivo porque se nos dejó trabajar libremente. Entonces yo por ejemplo, me había acostumbrado a que se nos dijera siempre lo que querían de nosotros, esta vez fue más autónomo y eso me insegurizó un poco.</p>	<p>Pérdida de contacto entre colegas.</p> <p>Dificultad para abordar las adecuaciones curriculares.</p> <p>Falta de claridad respecto a los objetivos priorizados.</p> <p>Inseguridad frente a la falta de lineamientos claros.</p>
<p>Yo: ¿Qué pasó con esa visión maternalista/paternalista de la profesora/profesor en este contexto? ¿Cambió en algún sentido?</p> <p>M: De acuerdo a la experiencia que he tenido, ahora con las clases virtuales efectivamente siento que los estudiantes se han conectado de otra forma con sus profesores. Han sido capaces de contar frente a todo el curso los problemas emocionales que están teniendo. Se están abriendo más y creo que es porque no estamos frente a frente. A veces se aconsejan y tenemos que estar animándonos entre todos. Los alumnos dicen que están con “la depre” cursos desde séptimo aproximadamente. Es una edad compleja y curiosamente cuando estábamos con clases presenciales se expresan poco los sentimientos pero en esta modalidad he sentido que a pesar de que yo estoy lejos, los chiquillos igual están conectándose con esta dinámica maternal, a pesar de que sólo yo tengo la cámara encendida. No he visto a los niños, no los conozco pero ya se generó un nexo, una conexión que no sé si la propicié yo o el contexto. Pero creo que tienen una mayor facilidad para conectarse y comunicarse.</p>	<p>Fortalecimiento del lazo con los estudiantes.</p>

<p>Yo: ¿Qué significa para ti ser profesora en este Establecimiento?</p> <p>M: Ser profesor en este establecimiento significa varias cosas. La verdad es que como profesores podemos ser autónomos, trabajamos relativamente tranquilos pero trabajar aquí implica estar muy relacionado con la comunidad y eso muchas veces nos hace caer como en una trampa de asistencialismo en el que estamos. Por una parte por las características más vulnerables del liceo y por otra porque el profesor está para todo y muchas veces queremos solucionarlo todo. En ese aspecto para la comunidad es muy bueno tener un espacio de ayuda como podría ser un consultorio. Este liceo se empieza a transformar en una especie de lugar de acogida para todos. Hemos tenido que ver apoderados con conflictos personales, económicos, las mismas vidas de los chiquillos... y nosotros no ponemos muchos límites porque trabajamos sin mucho límite en el liceo y estamos súper exigidos también. Porque se espera mucho de nosotros y nosotros lo hacemos por el instinto de ayudar.</p>	<p>Relación docente muy cercana con la comunidad.</p> <p>El liceo es espacio de acogida.</p> <p>Se espera mucho de los profesores.</p>
<p>Yo: ¿Cuáles serían, según tu opinión, las principales oportunidades, desafíos, evaluaciones que tú haces de esta nueva realidad pandémica-virtual que estamos experimentando en este establecimiento?</p> <p>M: Una de las principales dificultades que yo veo son las dinámicas familiares de los estudiantes y la falta de apoyo por parte de sus padres. Lo justifico o lo puedo llegar a comprender porque hay un nivel educacional bajo pero siento que nos endosan mucho la responsabilidad, la carga de la crianza y educación de sus niños. Creo que esa es una problemática, un obstáculo constante y no solamente ahora en pandemia. Solo que en pandemia logramos entrar al hogar, a la casa y ahora percibimos, escuchamos, vemos y los chiquillos también expresan cómo son las dinámicas que ellos tienen en casa. De hecho a muchos de ellos no se les propicia un espacio dentro de la casa, por ejemplo el comedor, y uno entiende que las condiciones económicas son bajas porque hemos ido a algunos hogares y todo, pero siempre hay un comedor, hay lugar para estar, y los papás no los apoyan en ese aspecto.</p> <p>Ahora en el tema tecnológico el principal obstáculo es el tema de las redes de internet que a este sector no llegan de manera óptima. Hay problemas, hay que pagar esa conectividad y ese</p>	<p>Multiplicidad de limitaciones para el aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>Falta de condiciones técnicas para aprender.</p>

<p>es un obstáculo enorme porque para poder tomar las clases tienen que estar comprando las “bolsas” y es un gasto. Un gasto que antes quizás no tenían. Yo creo que eso ha afectado el bolsillo y economía de las familias, de las casas. Entonces hay niños que no se pueden conectar a pesar de que el Liceo ayude a través de distintos organismos con tablet u otros dispositivos que a pesar de que los tengan, aún así no se conectan. Entonces no es sólo un tema económico o instrumental, sino que también tiene que ver con la dinámica familiar. Ya que si ese chico no está en el colegio, en la casa no va a lograr ni la mitad de lo que podría lograr en el colegio.</p> <p>Ese obstáculo he visto y va a desmedro, de repente yo he visto 8-10 chicos que no están en el curso, en el proceso pedagógico. Se lo pierden, no sólo por la conexión, o por el tablet, sino que a veces no hay motivación o emocionalmente están quebrados... creo que eso ha sido muy fuerte. Saber que hay chicos que están con problemas psiquiátricos graves o problemas emocionales muy fuertes que ni siquiera les permiten poder levantarse, estar en una clase virtual a pesar de que tengan los medios. Entonces veo que todos los problemas que teníamos por la conducta o emocionalidad de nuestros niños, con la pandemia se agudizaron.</p>	<p>Problemas emocionales agudizados en pandemia.</p>
<p>Yo: ¿Qué sabes tú de la Priorización curricular?</p> <p>M: Sé que es una especie de selección de objetivos, al parecer son los más “utilizables” más “significativos” para el aprendizaje de los chiquillos que se seleccionaron por niveles, en donde está el nivel 1 que son muchos más que los del nivel 2 que son unos 3-4 objetivos que ya podrían ser de un nivel un poquito más avanzado, una vez que hubiesen afianzado los del nivel 1. Pero más allá de eso, no sé. No sé qué criterios se usaron, qué dinámica se van a ir planteando porque las páginas del Ministerio están igual que el año pasado, no hay nada nuevo. Por lo tanto sé que nos ha servido de manera positiva dejar de lado ciertos objetivos que parecía ser que no servían tanto y que eran más “complemento” de los otros.</p> <p>Sin embargo veo que en estos priorizados hay algunos que en mi criterio, no son tan relevantes y que eran los más difíciles de abordar. Y que por ejemplo, no me coincide con el momento en el que estamos. En todos los niveles en los que yo hago clases, excepto en el electivo de 4to medio hay un objetivo de “investigar”, de desarrollar la investigación que es uno de los ejes de la asignatura así como la lectura, escritura o comunicación oral. Pero percibo que en este momento la</p>	<p>Desconocimiento de los criterios de la P.C.</p> <p>Objetivos curriculares priorizados poco atingentes.</p>

<p>investigación es algo difícil. Primero porque la única opción para investigar es usar internet, cosa que no todos tienen. Para conocer fuentes fieles, fidedignas porque claro, yo les puedo dar miles de explicaciones y de ejemplos de las fuentes, de cómo deben manejarlas ellos... pero no tienen la posibilidad de ir a una biblioteca física o virtual porque es muy difícil y con las pocas clases que tenemos, guiarlos hacia ese objetivo priorizado se hace bien complejo... Me da la impresión de que no lo pensaron tan bien. Y lo otro el tema del diálogo que es uno de los objetivos priorizados, de intercambiar ideas, compartir... en este modo híbrido en que estamos... online... creo que es muy difícil que se dé. Se supone que como expertos de la educación deberían saber que la dinámica de clases cambia para los estudiantes ahora que es online, ellos no conversan, no quieren conversar, no quieren verse, no quieren escuchar su voz.</p> <p>En ese aspecto creo que la priorización curricular me ha parecido un poco azarosa. Eso es lo que veo y percibo de la priorización.</p>	<p>La P.C. se hizo desconociendo las condiciones actuales para el aprendizaje.</p> <p>P.C. azarosa.</p>
<p>Yo: ¿Cómo la has implementado? ¿Qué acciones concretas has tenido que inventar, cambiar o dejar de hacer?</p> <p>M: Bueno para trabajar la investigación por ejemplo, lo hemos hecho pero ha sido difícil. Hemos intentado que trabajen en grupo a través de la plataforma Zoom. Hemos dado indicaciones de qué páginas pueden visitar, dándole tips muy guiados para que no se desvíen tanto. He usado moldes o plantillas para que sepan cómo tienen que seleccionar la información para que no se vayan por otro lado. Y a pesar de eso, algunos se van para otro lado... Les pido que investiguen sobre mitos griegos y me traen cuentos medievales. Muchos chiquillos creen que todo en lenguaje es hacer cuentos... y ahí me cuesta orientar las otras áreas de la asignatura.</p> <p>Hemos implementado también juegos. Todas las clases tienen una rutina, que parten con un juego sobre lo que se va a tratar la clase más o menos. Durante la clase utilizo mucho contenido visual: videos, cortos pero bien ejemplificados. Digo "hemos" porque yo trabajo colaborativamente con los profes del PIE y hemos reforzado mucho las rutinas de la clase y los momentos. He estado trabajando mucho los cierres de la clase. Lo hago con votaciones por Zoom. Entonces ahí aplicamos los contenidos de la clase pero también formas de que ellos vayan realizando esa famosa metacognición, en donde ellos puedan darse cuenta cómo ellos están</p>	<p>Adecuación de las metodologías para la modalidad online.</p> <p>Nuevas herramientas pedagógicas.</p>

<p>aprendiendo, qué prácticas están teniendo y se vayan de alguna manera dando cuenta en qué están fallando.</p> <p>He utilizado todos esos recursos para abordar los contenidos de aprendizaje. Y también estoy basándome en el programa, veo las sugerencias de actividades que trato de acomodarlas al tiempo de la clase... pero también ocupo el otro recurso que es el libro del Mineduc aunque creo que no se condice lo que el Mineduc quiere con lo que aparece en los libros, está muy dispar. Ahora se volvieron a sacar más libros pero a veces son los mismos... me da la impresión de que no se revisaron.</p>	<p>Adecuación de recursos para el aprendizaje.</p>
<p>Yo: ¿Qué rol crees tú que se nos dio a los docentes en la planificación curricular?</p> <p>M: Yo creo que nos tiraron la pelota pero que igual era nuestra, en el fondo, era el trabajo más autónomo. Yo creo que nos dieron esa posibilidad de ser más autónomos. Sin embargo nos dieron un ingrediente de la torta, se supone que nosotros tenemos los otros a través del curriculum, programas, etc. Pero siento que faltaron los lineamientos, no sé, por ejemplo todo esto tenemos que lograr en un año pandémico y se justifican estos objetivos por esto... No nos dijeron si fue por estándares nacionales o internacionales por qué se eligieron esos objetivos. Siento que la pelota era nuestra, la teníamos que saber jugar porque es nuestra labor profesional, pero ellos la tiraron no más, no nos retroalimentan... están esos objetivos, y nuestro rol ha sido más el enfoque. Y ahí nos dieron esa autonomía que depende del colegio en que trabaja. Me da la impresión que todos estamos trabajando instintivamente, en lo que creemos que es correcto y significativo. Entonces ahí estamos cumpliendo nuestro rol con estos objetivos priorizados.</p> <p>¿Cómo nos hacemos cargo? Necesitamos saber qué es lo que ellos quieren o necesitan, cuáles son los estándares que ellos buscan. Y si quieren todo esto, que den las condiciones para eso también. Y no para nosotros, porque nosotros podemos sustentar nuestra internet... sino para los estudiantes, preocúpense que no todos tienen las condiciones. Siento que el Ministerio “la tiró” no más sin importar este tipo de cosas...</p>	<p>Falta de lineamientos claros para implementar la P.C.</p> <p>Trabajo instintivo del docente.</p> <p>El ministerio entregó la P.C. pero sin velar por las condiciones para implementarla.</p>

<p>Yo: ¿Qué piensas tú de las decisiones curriculares que tomó el Ministerio para Lengua y Literatura?</p> <p>M: Pienso que se armó de lo general a lo particular, desde lo menos complejo a lo más complejo. Obviamente como todo proceso que tiene que partir por lo básico para ir llegando a una meta mayor. Creo que desde ese punto se organizó el planteamiento de los objetivos. Lo que sí no se visualizó fue que estos objetivos más avanzados, más superiores, el desarrollo de esas habilidades es bastante difícil trabajarlo en esta modalidad telemática. Quizás desde el trabajo presencial la meta era más fácil de llegar, pero sí creo que se organizaron de esa manera más jerárquica. Ahora creo que esa decisión se tomó por lógica, me imagino que el proceso educativo tiene esa forma de espiral en donde cada objetivo va a llevar al siguiente y así consecutivamente. Me imagino que ese es el criterio y me imagino que está bien. Uno en la práctica efectivamente va viendo que va funcionando y se va articulando en sí misma.</p>	<p>Objetivos priorizados son muy difíciles de trabajar.</p>
<p>Yo: ¿Cuáles crees tú que podrían ser las fortalezas y debilidades de la priorización curricular?</p> <p>M: Bueno las fortalezas podría ser que podemos trabajar de manera más concisa, de no abordar tanto... como decimos “El que mucho abarca poco aprieta” En este caso son aproximadamente 8-10 de los 26 que teníamos en lenguaje. Creo que efectivamente se aborda lo modular de acuerdo a los criterios de selección del Ministerio. Y lo medular sirve para ir afianzando cada objetivo de la mejor manera, es decir, que queda bien reforzado en los chiquillos. Porque antes yo me acuerdo que un objetivo lo trabajábamos semanal, ahora uno mismo objetivo se queda 1-2 semanas, antes pasaban de largo porque son muchos. Entonces creo que la fortaleza de esta priorización de objetivos es que cada objetivo se afiance más a pesar de que tenemos menos tiempo, se nos da la opción de trabajarlo de más formas.</p> <p>Y de las debilidades que veo es que los objetivos son difíciles de llevarlos a cabo en esta modalidad telemática. Obviamente nos plantea un desafío como profesores para poder generar este aprendizaje. El objetivo siempre tira a un trabajo en grupo y ahí los chiquillos preguntan ¿Profe hay que juntarse? Y uno les dice que no, que es peligroso... pero el trabajo es súper importante pero en este contexto no se puede considerar mucho. Es importante, colaborativo, se aprende mucho más... pero no estamos con las condiciones. Creo que esa es la</p>	<p>La priorización facilitó el trabajo.</p> <p>Falta de factibilidad de trabajo de los objetivos priorizados.</p>

<p>debilidad en estos objetivos más avanzados que son importantísimos pero no son factibles en el contexto en el que estamos.</p>	
<p>Yo: ¿Qué cambios, tensiones, problemáticas tú sientes que has vivido con esta implementación?</p> <p>M: Yo creo que lo difícil ha sido buscar estrategias, dinámicas para poder hacer sencillo el planteamiento del objetivo, para no complicarlo pero tampoco acotarlo, sino que para poder enfocarlo al sistema telemático. Es una problemática pero que me mantiene en constante búsqueda. Pero esto agota, cansa. Porque uno ya tenía un stock de cosas que hacía, que te resultaban y que andaban bien y ahora estamos en esta innovación permanente en donde todos los días tenemos que preparar cosas nuevas y eso quita un tiempo y desgasta porque es trabajo fuera del horario. Buscar material, preparar juegos, cierres de clases... requiere tiempo. Todo esto me ha provocado cansancio, dolor de espalda.</p>	<p>Dificultad para adaptar los objetivos.</p>
<p>Yo: ¿Qué crees tú que pasó o que está pasando con tu identidad docente en este contexto de pandemia y con esta necesidad de priorizar los contenidos?</p> <p>M: Personalmente siento que me comprometí más con la labor, tuve más momentos para reflexionar y no estar tanto en la sala en un corre, sube, baja... tuve más reflexión sobre mis prácticas para tomarlo de forma más seria y comprometida. Me he identificado mucho con eso y quiero seguir siendo profesora, no me desmotivé en el área ni me motivé a hacer otra cosa, quiero seguir en la trinchera.</p> <p>Yo: Por último, a partir de la pregunta anterior ¿Qué problemas, desafíos, has identificado que estén o puedan estar afectando tu identidad profesional en este contexto?</p> <p>M: Yo creo que siempre hay factores externos e internos. Desde cosas burocráticas como el exceso de papeleo, y he sentido no sólo por mí, sino que en general de repente nuestros directivos no confían tanto en nosotros. Entonces la observación de clases me daba lo mismo, yo no tengo ningún problema con que observen mis clases pero sí a veces creo que nuestros directivos a veces se sorprenden y a mí me han visto 10 veces la misma clase y todas las veces el mismo comentario: ¿En serio? ¿Esto lo hace siempre así o es porque te estábamos observando? Siento que estuviésemos</p>	<p>Mayor compromiso con la profesión.</p> <p>Desconfianza hacia la labor desde los superiores.</p>

<p>“maqueteados” Pero yo me acostumbré a trabajar siempre como que me estuviesen observando, me estructuré, antes era más desordenada... pero si ya sé lo que tengo que hacer no me preocupo, no me preparo... pero siento que hay desconfianza de nuestras prácticas y eso me incomoda. Que es como un factor interno-externo. Más allá de eso no veo incomodidad... en relación a la parte docente.</p>	
<p>Yo: En relación a este contexto que estamos viviendo de educación-pandemia. ¿Cuáles serían tus conclusiones o reflexiones de esto?</p> <p>M: Yo creo que este momento que estamos viviendo ha sido una oportunidad de desarrollo, autodidacta sí, pero es una oportunidad para tecnologizarnos... creo que es un momento que nos ha llevado a la reflexión, a pesar de que estemos frente a un computador, sobre nuestras prácticas pedagógicas...</p>	<p>Crisis como oportunidad para seguir aprendiendo.</p>

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTE 5	
TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO	TEMAS EMERGENTES
<p>Yo: ¿Por qué elegiste ser profesora?</p> <p>N: La verdad es que desde chica sabía que quería, que me gustaba la parte de enseñanza. Definido en qué área, todavía no lo tenía, pero desde chica me gustó imitar el ser profe. Imitar el ser profesora, y creo que, claro, va por un tema de querer...como entregar, bueno, aparte de conocimientos, entregar muchas cosas. Los profes entregamos muchas cosas. Entonces, siento que desde chica me gustó esa parte. Idealizando también a los mismos profesores que uno tenía cuando chica. Entonces, era como “uh, que lindo”.</p>	<p>El profesor entrega muchas cosas.</p>
<p>Yo: Desde tu punto de vista, ¿qué significa ser profe hoy, en este contexto de crisis, de pandemia? Y si es que pudieras contarme lo que significa desde lo profesional y desde lo más personal.</p> <p>N: La verdad es que la parte profesional...A ver, yo siento que esta pandemia, siento que me enfrenté con buenas herramientas en esta pandemia. Hubo un momento de mi carrera, en que yo me desmotivé mucho. Con los niños de media. Siempre estuve haciendo clases en colegios</p>	

<p>vulnerables. Entonces, me cansaba mucho. La verdad es que era muy desgastante tratar de hacer clases. Entonces, me desmotivé y me fui a trabajar a una OTEC. Ahí aprendí mucho porque trabajé en diseño instruccional, entonces aprendí mucho a hacer clases online. Mucho. A diseñar PPT, a diseñar actividades que fueran de aprendizaje. Entonces cuando pasó el tema de la pandemia me sentí súper preparada en ese aspecto. El único pero es que no tenía material, y claro, el tiempo. Pero en capacidades, sentí que como que era mi momento (risas). Porque pude mostrar eso. Me refiero...yo sentí, de parte de los alumnos, que eso que yo estaba haciendo servía. A pesar de lo difícil que es hacer una clase online. Entonces, fue como, dije, me sentí súper preparada. Dije, “en realidad no estaba tan...o sea, esta parte de mi vida, que yo me desmotivé y me fui a trabajar a una OTEC, o sea, ahora, lo estoy aplicando”. Fue como súper bien. Y sí, ha sido difícil, porque no es fácil mantener a los alumnos concentrados y entretenidos, porque de verdad que hay que adaptar su... toda su concentración, y es una hora. O sea, igual es hartito. Para nosotros es poco, pero para ellos es hartito. Es difícil, pero, en ese aspecto, me he sentido preparada siempre. Y siempre falta. Uno siempre está aprendiendo. Y creo que en ese aspecto he aprendido a usar plataformas que no había usado nunca. Bien por ese lado. También me he ido nutriendo y alimentando un poquito de esta forma nueva de hacer clases.</p>	<p>Crisis actual como oportunidad para desarrollar conocimientos.</p> <p>Aprendizaje de nuevas herramientas.</p>
<p>Yo: ¿Qué significa ser profe en este establecimiento?</p> <p>N: Yo he estado...la gran mayoría en colegios vulnerables. Incluso hice clases en el SENAME. Para mí estar acá...es como una taza de leche (risas). Porque, no sé...los niños son distintos, son como más de piel. Son más sanos. Son como niños todavía. Incluso los de cuarto medio, son súper niños. Entonces, como te contaba al comienzo, a mí me gusta mucho trabajar con chiquititos. Me refiero chiquititos, claro, a lo mejor...es como bien amplio, pero chiquititos me refiero, no sé, Quinto, Sexto. Los cursos más difíciles: Séptimo, Octavo. Me gusta. Pero siento que incluso los de Cuarto medio son chicos, con súper niños. Para mí ha sido maravilloso. Para mí ser profe aquí es como todo lo que yo quería. Todo lo que yo anhelaba. Bueno, he estado en clases online no más también, no he estado mucho presencial. Quizá presencial puede cambiar la perspectiva, pero no lo creo. Uno igual aprende a conocer a los niños aunque sea por audio o estas clases así.</p>	<p>Compromiso con la educación en entornos complejos.</p>

<p>Yo: ¿Qué oportunidades, desafíos, evaluaciones, reflexiones, etc., haces de esta nueva realidad, ¿cómo esta nueva realidad impacta tu quehacer en esta institución?</p> <p>N: La verdad es que igual es complejo. Nadie estaba preparado para esto. Aquí se une mucho la parte profesional y personal. Tratar de separarlo es difícil. Esta nueva forma de hacer clases tiene de dulce y agraz. Para mí, yo siento que he podido mostrar esa otra parte mía. Que es el hacer estas clases más dinámicas, tener esas herramientas y poder mostrárselas a los chiquillos. Pero por otro lado, ha sido súper frustrante también. Es como un monólogo a veces. Partiendo por el tema de que, claro, nadie se muestra, a veces no responden...es difícil hacer clases así, es súper difícil, y creo que estamos todos en la misma. Pero, nada, siento que la motivación por parte de los profes no se tiene que acabar ni bajar para así nosotros poder ir motivándolos a ellos. Y eso es lo difícil, pero es como, tampoco nos quedan muchas opciones. Tenemos que agarrarnos de algo para motivar.</p>	<p>Frustración frente a la interacción en clases online.</p> <p>Importancia de la motivación.</p>
<p>Yo: ¿Qué tan importante es esa motivación de parte del profe en este contexto?</p> <p>N: Yo creo que en este contexto es muy importante. Y más aún con el ramo que yo hago, que es...convengamos que...son muy pocos los que les gusta la matemática. Y yo incluso lo veía en los electivos. A principio del año pasado tenía pocos, tenía pocos alumnos. Bueno, ahí un poquito lo que yo te comentaba que por parte de los alumnos me he sentido como...ellos también a mí me motivan, porque, no sé. De repente comentarios que ellos dicen. Como “¿sabe qué profe? Sus clases son tan entretenidas que yo por eso estoy en este electivo. No entiendo mucho, pero estoy aquí porque me entretengo. No me es fome la matemática.” Esos pequeños detalles, esas pequeñas cosas, que yo no soy un tony pero no sé, trato de hacer la clase un poquito llevada a la experiencia de ellos. Esas pequeñas cosas hacen que yo también me motive. O sea, es como un dar y recibir también. Siento que es muy muy importante la motivación que puede entregar el profesor al alumno en...una sonrisa, en estar fresca cuando estás en clase. Porque también me ha tocado estar enferma. Incluso prefiero no mostrarme. O sea, no cámara. Porque también he hecho clases sin cámara. Por lo mismo. Porque siento que todo contagia. Así como yo también trato de motivarlos y contagiarlos con esta energía, también a veces ellos a mí me contagian de eso. Su alegría, o sus palabras. Para mí, es muy importante.</p>	<p>Comunicar motivación.</p>

<p>Yo: Respecto a tu asignatura, respecto a la Priorización Curricular, ¿qué sabes tú de ella?</p> <p>N: Dentro de lo que yo manejo de la Priorización Curricular claro, se sacaron muchos objetivos, y la idea es cubrir los objetivos...se supone que son objetivos que a los chiquillos les van a servir para la PTU. Hay algunos que a mi criterio claro, no deberían...ay, es que es difícil sacar, eliminar contenidos que tú en el fondo piensas que van a servir igual. Es difícil darle prioridad, como se hizo, hacer una priorización curricular, donde claro, todo les sirve, pero hay que sacar cosas que quizá, lamentablemente...van a servir en la evaluación de la PTU. Y nada más que eso. Creo que sólo se enfocó en eso. Ahora, ojo, porque si miramos el currículum de Primero y Segundo medio, la priorización es poquita. Se sacó muy poco. Pero de Tercero y Cuarto medio, fue notorio. En matemática es notorio. De cuatro unidades, se sacaron dos unidades. Claro, ellos tienen complementado con los electivos, pero es muy poquito lo que se dejó. Se entiende también, el tiempo tampoco da más, pero...</p>	<p>Priorizar objetivos es complejo.</p> <p>La priorización dejó contenidos importantes afuera.</p>
<p>Yo: Respecto a esa selección, ¿qué piensas de cómo se llevó a cabo?</p> <p>N: A ver. Hay algunos ítems, algunas unidades, algunos objetivos, que se sacaron y sí, estoy totalmente de acuerdo. Pero hay otros que creo que son parte de lo que a los chiquillos les sirve, digamos, en su vida diaria, como la parte geométrica. La parte geométrica no la están tomando, ni en Tercero ni en Cuarto medio. Ahora en la PTU no entra tanto, antes en la PSU entraba mucha geometría. Ahora no entra tanto porque se está evaluando más el tema de...habilidades. Y está súper bien. Pero la parte geométrica, convengamos que...si tú le preguntas a un alumno, incluso a un adulto, ¿cómo puedo calcular...cuánta pintura voy a necesitar para una pared? O, necesito cambiar el marco de la puerta. Ahí entra la matemática y a veces uno no lo sabe, no lo maneja. Uno no dice “chuta, aquí estoy calculando área, aquí estoy calculando perímetro”. Y son cosas súper básicas...y no, no saben hacerlo. Esa es la parte de geometría que siento que al sacarla, queda al debe. Como, por ejemplo, en Cuarto medio la priorización, con respecto a, no sé...a lo de interés compuesto, a la economía, la parte de presupuesto, presupuesto familiar...ahí le dieron al clavo. Porque esa parte, de verdad que enseñarle a un alumno a hacer un</p>	<p>La priorización de contenidos tuvo aciertos y errores.</p>

<p>presupuesto...ellos quizá en este momento no están ni ahí con eso. Pero claro, si uno lo lleva, por ejemplo, con el tema de las clases online, con esta pandemia, muchos alumnos desertaron mucho de los estudios y se pusieron a trabajar. O tratan de hacer las dos cosas paralelas. A mí me ha servido mucho poder agarrarme de eso, para poder por ejemplo enseñar presupuesto. O la parte económica. Ahí sí, eso fue un gran acierto haberlo dejado. Pero la parte geometría, tanto en Tercero como Cuarto medio, fue pero...de lado total. Y creo que ahí hay...un vacío grande que van a tener los chiquillos.</p>	<p>Vacíos curriculares a futuro.</p>
<p>Yo: ¿Cómo has implementado esta Priorización Curricular?, ¿qué acciones pedagógicas has llevado a cabo?</p> <p>N: Ocupé mucho la pandemia. Por ejemplo, Tercero medio. Ellos tienen que ver la función exponencial. El covid a mí me sirvió para explicar la función exponencial porque dije “ok, se contagia una persona, se van contagiando dos, y ese dos contagia dos más”. Entonces, ahí me cayó pero...al clavo. Lo ocupé altiro. No es que haya dejado de usar cosas, siento que agregué. Siento que sumé. Sumé herramientas que nunca había ocupado antes, por ejemplo. Me tocó estudiar más. Investigar más. Creo que no dejé nada de lado, creo que sumé. Sumé en aplicaciones, en formas de enseñar, me hizo buscar más estrategias también para llegar a todos los alumnos, o la gran mayoría. Trato de ocupar la misma realidad que estamos viviendo para pasar la materia. Siento que ha sido la forma más...llamativa para los chiquillos...para que el aprendizaje quede po, no se olvide. Ellos van a saber, no sé po, que tuvieron Tercero y Cuarto medio en la pandemia. Se van a acordar de esos cursos, en la pandemia. Van a decir “oh, cuando era el covid y ahí esto era así”. Siento yo que es un aprendizaje significativo. Me ha hecho sumar más cosas que dejar de hacer otras. Ahora claro, Tercero medio me tocó pasar probabilidades y qué difícil. Qué difícil, por clases online, porque no podía mostrarles cartas. Las animaciones son difíciles de hacer. No encuentras material. Entonces, no podía mostrarles cartas, no podía mostrarles que la bolita sacaba una bolita, dejaba la otra. Ahí fue complejo, con las probabilidades, porque les costó mucho captar. Claro, todo depende del contenido.</p>	<p>Innovación con nuevas herramientas pedagógicas.</p> <p>Limitaciones para trabajar ciertos contenidos.</p>

<p>Yo: Sobre las decisiones curriculares, en el caso de Matemática, ¿cuál sería tu evaluación, en general?</p> <p>N: Yo siento que priorización se tenía que hacer. Siempre los contenidos mínimos han sido máximos. Siempre. Sí se tenía que hacer algo. Y eso se entiende, se comparte también. Sigo insistiendo: no es fácil sacar, porque todo lo que ellos puedan aprender es positivo y es necesario. Pero claro, hay ciertos objetivos, aprendizajes, que yo no estoy de acuerdo con que se hayan sacado. Siento que eso los va a perjudicar. Lo que pasa es que la parte de geometría el profesor casi nunca alcanza a pasarla porque siempre está abajo. Es lo último. Casi nunca el profesor alcanza a pasarlo. La priorización...claro, en Primero y Segundo medio sí hay geometría, pero...casi nunca el profesor alcanza a pasarlo. Entonces pasa que en Tercer y Cuarto medio que ya no hay geometría, quedó ahí. Y quedó un vacío. Estoy de acuerdo con la priorización...siento que había que hacer algo, y bueno, era lo que había que hacer. Pero creo que podrían haber pensado más a futuro, a la vida diaria en verdad. Porque siento que se enfocaron sólo en los cabros que van a dar la PTU. Siento que no se enfocaron en si les va a servir o no. O si les va a faltar esta otra parte. Siento que ahí estuvieron quizá un poco al debe. Y bueno, se entiende, el sistema también es así.</p>	<p>La P.C. era necesaria.</p> <p>Se dejaron fuera contenidos importantes.</p> <p>La P.C. no consideró el contexto de los estudiantes.</p>
<p>Yo: ¿Cuáles podrían ser, según tu opinión, las fortalezas y debilidades de la Priorización Curricular?</p> <p>N: La fortaleza es que, claro, al reducirnos un poco estos contenidos mínimos podemos cubrir. Siguen siendo un máximo, debo decirlo. Por lo menos en Primero y Segundo medio. Tercero medio no. Yo creo que sí da el ancho. Pero Primero y Segundo medio...sí. Siento que la fortaleza es...había que hacerlo. Era necesario. Y la debilidad, insisto, deberían haber pensado no solamente en la PTU. Que siento que ese es el objetivo siempre de un colegio científico-humanista. La PTU, la PTU. Pensando en que todos van a dar la PTU. Y no es así. O sea, convengamos que el porcentaje de los que la dan es menos del 50%. Menos de la mitad de los cursos. Entonces, creo que esa es la debilidad. Haber pensado solamente en ese camino.</p> <p>Yo: ¿Ahí hubo un déficit en la lectura de la realidad, de los contextos educativos?</p> <p>N: Sí. Más ahora con la pandemia. ¿Cuántos cabros dejaron de estudiar? Empezaron a trabajar, porque tampoco les quedó</p>	<p>Se aseguró la cobertura curricular.</p> <p>No se pensó en la realidad de los estudiantes.</p> <p>Pérdida de contenidos útiles para los estudiantes.</p>

<p>de otra. Más encima, quitarles contenido quizá tan importante, que no sé po, lo podrían usar...muchos de los chiquillos acá en Pirque...les toca arreglar su casa...las chiquillas, o los hombres, que les gusta la jardinería, hacer una huerta. Ya po, pa todo eso se necesita geometría. Como que dejaron un poco de lado lo que los chiquillos...podrían aplicar en su vida diaria, y se enfocaron solamente en...en la PTU.</p>	
<p>Yo: ¿Qué cambios, tensiones, obstáculos has vivido en tu proceso de implementación de la Priorización Curricular?</p> <p>N: Podría decir que...Segundo medio yo no tengo. Pero sí Primero medio. A pesar de que se hizo una priorización, los contenidos que se sacaron fueron poquitos. Y bien. Pero igual, no sé si alcanza, por las horas...y tantas clases que se cambian por actividades. Entonces no sé si...en Primero medio como que no da mucho el tiempo a cubrir. Tercer y Cuarto medio siento que no, que no hay una dificultad. Para mí fue al revés. Siento que como era poca la priorización...que obvio, es priorización, o sea, tú puedes igual pasar lo que se sacó. Pero claro, como son menos horas, yo por lo menos le he dado...le he dado más, me he concentrado hartito, y le he dado más énfasis. En ese aspecto para mí, fue positivo por ese lado. Pero tampoco, por las pocas clases que tienen Tercero y Cuarto medio, no da pa pasar más de la priorización. Habría cambiado una unidad por otra no más.</p>	<p>Falta de tiempo para trabajar la P.C.</p>
<p>Yo: En relación a la identidad profesional docente, ¿Qué crees que ha pasado en relación a la tuya?</p> <p>N: Yo siento que se ha fortalecido, de cierta forma, lo que pasa es que...yo por ejemplo, antes de ingresar acá al colegio, yo tuve poca media. Hice unos talleres PSU en cuarto medio. Tuve primeros y segundos medios en matemática, sí. Pero nunca había trabajado plan común con Tercero y Cuarto medio. Y la verdad, es que siento que...la parte de identidad se fortaleció en muchos aspectos. En aspectos de conocimiento porque incluso me tocó estudiar muchas cosas, cosas que ya no me acordaba. Ha crecido en el aspecto de contenido, en aspecto de...relacionarse. Bueno, y con la pandemia...lo que pasa es que siempre estuvimos acostumbrados a hacer clases presenciales. Al hacer clases online, también empezamos a desarrollar otras habilidades. Y eso suma. Porque en el fondo, es lo que va a pasar a futuro. Entonces siento que se ha fortalecido mucho.</p>	<p>Identidad docente fortalecida.</p> <p>Desarrollo de nuevas habilidades.</p>

Yo: ¿Ha habido un empuje extra a tus convicciones, a tu motivación?

N: Sí. Y la verdad es que no todos los profesores se lo toman así. Porque quizá no para todos los profesores es fácil aprender la parte tecnológica. Y se entiende. Creo que para nadie es tan fácil. Lo que pasa es que la diferencia está en tener las ganas. Creo que esa es la clave. Un ejemplo. Yo no soy mucho de redes sociales, no tengo Instagram, Facebook está ahí, guardadito. Entonces no soy muy tecnológica en ese aspecto de las redes sociales. No me agradan mucho. Entonces, pasó que nos fuimos a cuarentena, hay que hacer las clases online: Instagram. Yo dije “no sé manejarlo”. Esta pandemia, digamos, me obligó. Y fue bueno igual. Porque, también...sigo sin tener Instagram, me refiero a que igual tuve que aprender, y no es malo, ¿por qué? Porque en el fondo me tuve que insertar en esta vida de los millenials (risas), donde uno no se puede quedar atrás. Hay que ocupar todas las herramientas que ellos ocupan, para nosotros poder hacer algo con ellos. Entregarles conocimiento, entregarles aprendizaje. Por ejemplo, el tema del TikTok. Yo no sé hacer nada de esas cosas. A pesar que no soy vieja, tengo treinta y tantos, y...de hecho casi todo mi entorno igual lo hace, pero no es algo que me agrada. Pero tengo que igual por lo menos conocer.

Estas clases online me han ayudado a aprender un poco más de todo eso. Tratar de motivar a los chiquillos para conocerlos un poco, recuerdo que en una...en una clase de Orientación o Consejo de Curso, que teníamos que hacer un...una convivencia, “¿qué hago?, ¿qué más voy a hacer con ellos?”. Para conocerlos, porque como no los conozco, o sea, van a llegar las clases presenciales, y me van a decir “¿profesora?”, y yo no sé quién es, porque nunca los vi. Para conocerlos un poco, y para que también los compañeros los conocieran porque hay varios nuevos también, hice que se presentaran en un TikTok. Un baile, un...boomerang, lo que fuese, no sé...lo que fuese, desde esas aplicaciones, para que se conocieran. Y fíjate que sirvió bastante. Hasta yo los conocí un poco más, los compañeros también se conocieron, entonces...claro, si yo no tuviese la motivación para aprender...siento que la motivación es la clave. El querer hacer. El querer aprender. Así que eso me sumó también. Sigue sin agradarme mucho pero ya por lo menos aprendí un poco.

La motivación para aprender a usar las tecnologías.

Adaptación a los intereses y necesidades de los estudiantes.

Motivación para aprender es la clave.

<p>Yo: ¿Cuáles son los principales desafíos u obstáculos que visualizas para tu identidad, a partir de este contexto?</p> <p>N: Yo soy mucho de hacer las clases como con las manos, mostrando, ser más tangencial. Nunca he sido muy buena para el dibujo, pero ocupar la pizarra pa dibujar y todo... bueno, me gusta mucho ocupar la pizarra, ocupar los PowerPoints. Siempre me ha gustado. Pero, también la pizarra ayuda mucho para si algo no se entiende, explicarlo de otra forma. Y así y así. Con el lapicito, con el mouse es más difícil. El pasearme en la sala... todo lo que conlleva las clases presenciales, ya no lo puedo hacer. Ya no tengo ese control en la sala. Eso siento. Que ya no tengo el control, que uno como profesor necesita tener el control en la sala. Ahí siento que es como “mmm, que difícil, ¿cómo lo hago?, ¿por dónde voy?”. No hay forma. No hay forma. Las clases presenciales... son, muy distintas. Un ejemplo. Hoy día... es un Tercero medio electivo. La gran mayoría no sabía usar Excel. Que igual son aplicaciones básicas en un computador. Y no sabían usar Excel. Ya. Hice todo un tutorial. No son clases perdidas. Son clases adicionales. Había un alumno que no entendía. Y, pasó que no era que no entendía. “Profesora, no tengo Excel”. “pero ¿cómo no va a tener Excel?”. “Profesora, no tengo un computador. Para tener Excel. Y mi celular es más básico, no tiene la capacidad para sacar Excel”. Y ahí tú dices, claro, que lata que eso haga que el alumno no lo pudo hacer bien porque no tenía la herramienta. Que para mí era una herramienta básica, que cualquier celular lo puede descargar. Pero él no. Y el colegio no le podía brindar alguna opción, en ese momento, para que lo hiciera. Y claro, como ahora abrieron las puertas, “venga para acá, yo le enseño en mi computador”. Y es un alumno que quiere aprender, le cuesta a lo mejor, pero quiere. Y le expliqué, y fue como, “profe, era súper fácil”. Sí po. Cuando tú tienes las herramientas. Obvio. Pero en este caso no las tenía. Eso, por clases online, pucha, ¿qué hacemos? Es difícil. Yo no le puedo decir: “ven, voy a su casa o venga a mi casa”. No puedo. O sea, tratar de ayudarlo con todas las herramientas posibles, sí. Pero si no la tiene, es difícil. Y claro, él fue al colegio y súper bien. Eso hace la clase presencial que la clase online no puede cubrir.</p>	<p>Pérdida del control sobre la labor.</p> <p>Limitaciones tecnológicas obstaculizan aprendizajes.</p>
<p>Yo: ¿Cuáles serían, en general, tus reflexiones, conclusiones, proyecciones, etc., en relación a este contexto y a tu identidad?</p> <p>N: Yo creo que con esta pandemia hemos logrado reflexionar hartas cosas, y nos hemos dado cuenta de hartas también. Con</p>	

<p>respecto a la priorización, era necesaria, era justa y necesaria. Creo que habrían cositas, yo me habría enfocado quizá en otras. Para realizar esa priorización. Pero también entiendo el sistema, el sistema es así. Se enfoca en estas pruebas estandarizadas. El tema de la priorización, de acuerdo, lo comparto, pero habían ciertas cosas que las hubiese cambiado. O que me hubiese enfocado en otros ámbitos para tomar decisiones.</p> <p>Se ha podido reflexionar, también por la identidad del profesor, claro...yo no sé si el Ministerio busca, o espera, bueno siempre esperan algo del profesor, no sé si ha cambiado mucho eso, en el pensamiento de ellos. Pero sí ha cambiado en la práctica para nosotros. Siento que: o avanzaste...o retrocediste. El quedarse ahí, no había cabida. Porque, o avanzaste y empezaste a generar distintas formas de enseñar, o retrocediste porque no te puedes quedar estancado, porque ya no son clases presenciales. Por ejemplo: “no sé hacer formularios google. Voy a hacer, no sé, una prueba, una guía en Word, lo que me va a generar todo este trabajo extra”. Ahí ya hay un retroceso. Por eso digo: o, con esta pandemia se avanzó, o se retrocedió.</p>	<p>La P.C. era necesaria, pero ha limitado la labor docente.</p> <p>El imperativo de avanzar, de aprender cosas nuevas para poder seguir enseñando.</p>
--	---

CODIFICACIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA DOCENTE 6	
TRANSCRIPCIÓN DEL TEXTO	TEMAS EMERGENTES
<p>Yo: ¿Por qué eligió ser profesora?</p> <p>A: Porque me encantan los niños. Los niños y las niñas, todo. De verdad, me encanta enseñar. No solamente a los niños, sino también a los adultos, de todo tipo de edad. Donde yo pueda ayudar, estoy ahí. Y sin condiciones. Y lo he hecho muchas veces. Incluso en nuestro colegio, le he enseñado a leer incluso hasta a papás y mamás que son analfabetos. O quedarme más tiempo de la hora de clase, no importa, yo sé que no me las van a cancelar, no me interesa el dinero, me interesa ayudar a los demás. Mientras ellos aprendan, puedan tener un oficio, una profesión. Para mí lo más importante es que sean profesionales...yo me siento feliz. Y verlos después con el tiempo, ya grandes, y me dicen “profe, yo estudié tal cosa” y yo me siento súper bien. Me dan las gracias. Y eso. Y toda la vida he deseado ser educadora.</p>	<p>Enseñar para poder ayudar.</p> <p>Aportar al desarrollo personal de los estudiantes.</p>

<p>Yo: En el contexto actual, ¿qué cree que significa ser profesor, tanto en el ámbito profesional como en el personal?</p> <p>A: La verdad de las cosas es que doy el 100% como siempre pero ahora ya es mucho más. Porque ahora incluso sábado y domingo tengo que trabajar igual. Y preocupada más de las emociones de los alumnos. Y preocupada de todo eso. Prácticamente soy la mamá, la psicóloga, la enfermera, todo, tengo todas las profesiones yo creo pegadas a la pedagogía.</p> <p>En cuanto a la pandemia, susto. Pero en cuanto al lado de la pedagogía, no. Yo 100% entregada igual. Yo quiero volver al colegio porque eso es lo que a mí me gusta. Eso es lo que me gusta hacer. Ver los niños, ver a mis compañeros de trabajo, todo. Estar ahí. Ese es mi mundo. Yo me olvido de todo en mi trabajo. Porque lo único que quiero hacer es eso: ayudar.</p>	<p>Preocupación por las emociones de los estudiantes.</p> <p>Compromiso con la profesión se mantiene.</p>
<p>Yo: ¿Qué desafíos siente que ha vivido durante este periodo de pandemia?</p> <p>A: Yo me voy por la parte emocional. ¿Sabes cuál ha sido el desafío más fuerte para mí? Que he tenido que tratar de ordenarlo bien. Es cuando fallece un familiar de un alumno. Y que a la 1, 2 de la mañana te están comunicando, de que falleció su abuelo, su papá, que están desesperados, angustiados. Y yo llamando a las redes, llamando a los apoderados. Comunicándome a esas horas con ellos. Porque me interesa la parte emocional de ellos. Porque yo sé que después la materia la vamos a pasar igual. Me interesa que el niño esté bien emocionalmente, para poder yo entregar los contenidos. O si no yo no avanzo. No puedo. No puedo avanzar si mi niño está mal. Y por lo mismo yo le pregunto todos los días a los chiquillos, les pregunto, les digo “¿cómo están?, ¿cómo amanecieron?, ¿tuvieron algún problema?”. O sea, estoy constantemente así. Porque sé que si acá hay problemas allá debe ser peor. O quedan solos. O van a trabajar. Eso gatilla súper profundo en mí.</p> <p>Yo: ¿Algún desafío para su asignatura, para sus clases?</p> <p>A: Tú sabes que la tecnología es satisfacer las necesidades humanas. Y si hablamos de Arte, es expresar una visión, ¿no cierto?, sensible acerca de todos los problemas que hay. Ahí van las emociones. Lo que yo siempre hacía, y ahora más, que te piden intercalar con las otras asignaturas, eso es lo que yo hago con mis asignaturas por ejemplo. Intercalo Historia, Ciencias, Matemáticas. Porque estoy trabajando con las</p>	<p>Lo emocional como el mayor desafío.</p> <p>Atender la emocionalidad para luego enseñar.</p>

<p>herramientas. Con Word, con PowerPoint, etc. Y estamos iniciando de cero, porque acuérdate que anteriormente el problema de las tecnologías era que no tenían computador, celular. Entonces estamos aprendiendo de cero. Y tomando todas esas herramientas, integrando todas las asignaturas para apoyarlos a ustedes también.</p>	<p>Búsqueda de nuevas formas de enseñar.</p>
<p>Yo: ¿Qué significa ser profesora en este establecimiento en donde trabaja?</p> <p>A: Yo siempre lo he dicho. Yo vengo de un colegio, de la villa O'Higgins. Está insertado en la villa O'Higgins. Estoy hablando de más de 23 años atrás. Entonces es vivir con los niños que tenías que ir a buscarlos a las casas...te voy a hacer un resumen más o menos de lo que pasaba acá. Entonces es vivir en un sector donde habían narcotraficantes, tenías que ir a las casas de los niños a buscarlos. Era constantemente “¿por qué no vino?, ¿qué le habrá pasado?”. Y de repente los niños llegaban en la noche, me decían “tía, estuve hasta la una de la mañana”, de Primero y Segundo Básico.</p> <p>Cuando llegué a trabajar al colegio, mirar el paisaje, el entorno, y ver la calidad humana que hay en ese colegio, para mí es estar en la gloria. Y siempre lo he dicho. Para mí, en ese colegio es estar en la gloria. Porque no tengo nada que pedir. Tengo todo en mi entorno. Tengo incluso hasta caballitos, vaquitas al lado mío. Tengo todo. Y los niños, aunque digan “no, es que son niños de campo”. Para mí todos son iguales. Son súper inteligentes. Las familias también. Son súper amorosas. Aunque digan “es que pasa esto”. No. Es la forma en como yo trate a las personas, es como yo voy a recibir también de ellos. Amo al colegio. Y por eso ando sonriente. Y no soy de esas que dice “ya, terminó, pum.” Me quedo dando vueltas. Que voy para allá, que voy para acá. Me encanta ese colegio. A nivel general, todo.</p>	<p>Apoyo a los estudiantes vulnerables.</p> <p>Compromiso con el trabajo en el establecimiento.</p>
<p>Yo: En el contexto actual, marcado por la pandemia, ¿cuáles serían, para los profes y para usted, las principales oportunidades, desafíos, problemas quizá, a los que se enfrentan?</p> <p>A: Yo creo que el primer problema que existió, yo creo que para muchos colegas, fue el uso de la tecnología. No todos podían ingresar al Meet, ingresar y hacerse un correo diferente, ingresar a las plataformas...O sea, fue todo un problema, yo creo que para muchos. Al principio todo cuesta. Pero sí nosotros tenemos que averiguar y ayudarnos entre</p>	<p>Las tecnologías como dificultad.</p>

<p>nosotros. Yo creo que ese fue el tope súper grande al principio. Y no solamente para ellos, sino que para los niños igual pero no tanto, porque es más fácil. Porque ellos pasan constantemente en el computador, en el celular. Pero para los profesores sí fue más difícil. Acostumbrados a llegar con un libro, a clases. O estar ahí con las hojitas, el trabajo, todo en conjunto, todo imprimido. Acá es otra cosa. Es totalmente diferente. Yo creo que ese fue un problema súper grandote.</p> <p>Yo: ¿Algún otro desafío, u oportunidad para los profes?</p> <p>A: Y la otra es que están dando todas las herramientas. Tenemos todas las herramientas al alcance ahora. Porque si tú te fijas en el colegio tenemos todo implementado. Yo creo que nos han dado tantas herramientas, y que las estamos ocupando. Y ya las estamos manejando bien. A lo mejor no al 100% todos, pero vamos para allá. Y que hemos tenido toda la ayuda de la dirección. Al 100%. De los colegas. Entre todos. Yo veo la ayuda de todos. Porque si tú tienes una duda, ahí está el colega. Entonces yo creo que estamos bien. A pesar de todo lo que está pasando. Hay muchos problemas emocionales, que uno no los ve. Pero en el trabajo yo veo que están todos trabajando a full. Y que ya estamos terminando bien todo lo que son las plataformas.</p>	<p>Los profesores se han ido adaptando al trabajo con las tecnologías.</p>
<p>Yo: Pensando en sus dos asignaturas y la Priorización Curricular, ¿qué sabe de esta propuesta?</p> <p>A: Lo que te piden en la Priorización Curricular es apoyar las asignaturas, no es que algunas sean menos importantes pero...apoyar Matemáticas y Lenguaje, Historia y Ciencias que tienen menos cantidad de horas. Y mezclar nuestras asignaturas con las de ustedes para apoyarlos. Entonces, si yo estoy trabajando en Tecnología, y estoy trabajando en Word, en vez de buscar otro material, me enfoco por ejemplo en Historia. Mis clases las he realizado en modo Ciencias. Ahora por ejemplo en este momento estoy trabajando el tiempo atmosférico, el clima. Y tú dices, ¿pero cómo? Y sí, se puede. Porque también puedo realizar experimentos. Y todo basado en la tecnología. Y así me voy apoyando con mis clases, porque son con PPT, audiovisuales, qué sé yo, con videos, me gusta hacer una clase súper así que a los niños les guste. Y que me entiendan también. Y en base a eso recopiló toda la información, y en la quinta clase, por ejemplo, todo lo que tienen ellos, tienen que recopilar toda la información y vaciarla a una evaluación sumativa. Y en Artes es exactamente igual. En Artes en este momento yo estoy</p>	<p>Innovando la enseñanza para adaptarse.</p>

<p>trabajando con Historia. Porque eso es lo que te pide la Priorización Curricular. Y es súper entretenido. Si uno tiene que pasar por todas las asignaturas. Y eso es lo que te pide la Priorización Curricular. Si uno lo busca, te va a salir al lado. Te va a decir objetivo 1 por ejemplo, y te dice “tiene que conectarlo con...Lenguaje. Con Ciencias. Entonces yo también los hago reflexionar, etc. Resumir. Ver la ortografía. Porque primero lo escribimos a mano, y luego lo traspasamos al Word. Si es con Matemática al Excel, etc.</p>	<p>Trabajando la interdisciplinariedad.</p>
<p>Yo: ¿Cómo ha implementado la Priorización Curricular en Arte y Tecnología? ¿Qué acciones pedagógicas, prácticas, ha implementado en su trabajo?</p> <p>A: Pensando en mis PPT, yo no saco copias de otros colegios, ni de...Masterclass. No. Yo creo mi propio material. Y mis propios PPT. Inclusive yo compré un curso, mi hija compró un curso, de diapos, de PPT y eso. Y PowerPoint. Y tengo unas imágenes espectaculares. Que no las encuentras en la red. Y cosas motivadoras muy buenas. ¿Por qué lo hice? Porque yo sé que estoy online. Y tengo que incentivar a los chiquillos. Que queden encantados po. Si de eso se trata. Porque no voy a dar una clase aburrida. No. Que enganchen. Que pregunten. Que participen. Que se muestren en la cámara. Por ejemplo yo les digo “ya, voy a hacer una mini interrogación a todos los que tienen la cámara apagada”. Y todos la prenden. Y les digo “no es justo, a quién le hago la interrogación”. Entonces se ríen de mí, y todos colocan la cámara aunque sean unos minutos. ¿Para qué voy a estar encima de ellos: “enciende la cámara”? No. Y ellos enganchan. Si son niños.</p> <p>Porque hay niños que les cuesta comunicarse. Y ese enganche que tengo yo de la cámara, me resulta 100%. O le pregunto abiertamente: “¿cómo está usted?, ¿cómo está la familia?”. Aunque me tome mi tiempo. Porque yo sé que mi clase la puedo reforzar en la siguiente. Pero me interesa que enganche, que esté bien. Y que sean imágenes entretenidas, de repente ocupo hasta estos monitos, los 31 minutos. Que te hablan del medio ambiente, de un montón de cosas. Entonces ellos están así como...pegados, porque son niños. Y te estoy hablando de hasta un Primero medio o un Segundo medio. Entonces te das cuenta qué es lo que a ellos les gusta y una trata de actualizarse y ocupar el material que están usando ellos en este momento y tratas de colocarlos en tus clases.</p>	<p>Reinventarse para motivar a los estudiantes.</p> <p>La necesidad de adaptarse a la realidad de los estudiantes.</p>

<p>Yo: ¿Cuáles son sus principales opiniones, apreciaciones, etc., de la Priorización Curricular? ¿Qué rol se les dio a las y los docentes?</p>	
<p>A: Yo creo que lo primero en el rol que nos dieron, que siempre nos han dicho y que he leído yo también, es ser sensible por todo lo que está ocurriendo acá en la parte emocional. Eso es lo número uno. Nos dieron ese rol. En realidad nunca nos enseñaron psicología en la universidad pero uno nunca pensó que lo iba a usar al 100%.</p>	<p>El rol principal del docente es abordar la emocionalidad.</p>
<p>Yo: La emocionalidad es un elemento importante en la Priorización...</p>	
<p>A: Para mí es primordial. Yo creo que es importante para mí. Porque si tú no tienes bien a un alumno en la parte emocional, ¿cómo le va a ir? Mal po. Entonces uno tiene que conocer la historia familiar, por ese lado. Y así tu puedes enganchar con el alumno. Porque tú puedes decir “este niño no sabe nada, tiene problemas”. ¿Y tú sabes qué está pasando ese niño, detrás de él? Si yo no conozco su historia, ¿puedo avanzar con él? A lo mejor él me va a odiar, no va a querer nada conmigo. Pero si yo conozco su historia familiar...va a confiar 100% en mí y yo lo voy a poder ayudar. Y va a ser activo en el colegio también, y va a ser participativa y no te va a faltar a clases. Porque alguien va a estar ahí apoyando.</p>	<p>Conectarse con el estudiante y su entorno.</p> <p>Confianza para impulsar el aprendizaje.</p>
<p>Yo: ¿Para usted lo más importante de esta Priorización Curricular es lo relacionado con las emociones?</p>	
<p>A: En verdad es lo que siempre he pensado yo. Porque de verdad, en la parte curricular yo creo que...para mí es tan primordial que se refuerce la parte emocional y los valores, para que salga una persona de bien y tenga súper claro lo que tiene que hacer en la vida. Porque no sacai ná con meterle tantas fórmulas de cosas, de aquí, que allá, que sé yo. Si a lo mejor ni siquiera las va a utilizar. Va a seguir una carrera, a lo mejor, lo básico, pero no al 100% esto y lo otro. En cambio, ¿por qué no le enseñan a ser un buen ciudadano? Que tenga valores. Que siga teniendo los valores. El niño que en la parte emocional esté bien. Yo creo que esa parte falta. Entonces no tendríamos tanto niño en la calle. O con drogas, qué sé yo, porque estaríamos ahí. Y estarían ellos encaminados por este enfoque. Si te reciben por la parte emocional, ellos te reciben aquí. Y uno puede interactuar con ellos. Y darles otras herramientas a ellos, para que puedan insertarse nuevamente a este mundo.</p>	<p>Transmitir valores es primordial.</p> <p>El acompañamiento emocional para apoyar el desarrollo de los niños.</p>

<p>Yo: ¿Cómo considera que fueron las decisiones curriculares tomadas por el Ministerio en la Priorización Curricular?</p> <p>A: Yo pienso que estuvo bien, porque la verdad de las cosas, por el tiempo. Primero que nada con el tiempo. Porque no puedes tomar tu asignatura, una clase, son dos horas. Entonces si tú haces dos horas de clase...y nosotros ocupamos 30 minutos. Fue como un orden. Y también, la estructura en cuanto a tiempo, que no puedes permanecer tanto tiempo en un colegio, en espacio cerrado. Por lo mismo de la pandemia. Y esto de intercalar las asignaturas con otras asignaturas eso, no es nuevo para mí. Porque como yo te digo, hace 23 años atrás se hacía. Trabajábamos en T. Entonces teníamos que cruzar todas las asignaturas. Y para mí esto no...al contrario, me encanta. Porque así yo puedo ayudar. Si un colega me dice “sabes que yo, estoy tratando, trabajando tal cosa y necesito, me podís reforzar”, yo le digo “encantada”. Yo tomo el segundo semestre, el tercer semestre la materia de él y lo apoyo. Si de eso se trata.</p>	<p>La P.C. fue necesaria.</p> <p>La importancia del trabajo interdisciplinario.</p>
<p>Yo: ¿Qué pasó con los objetivos de aprendizaje de sus asignaturas?</p> <p>A: No, lo que pasa es que...nos dividieron algunos objetivos, no podemos pasar todos los objetivos. Tienes que hacer un resumen. Por la cantidad de horas, por el tiempo. Por la reducción de tiempo. Tú tienes la misma cantidad de horas, te redujeron dos horas a una hora. Entonces se supone que tú no puedes alcanzar a pasar la cantidad de objetivos que tú tienes en tu libro. En mi caso, yo también, yo tengo varios objetivos. Varias unidades. Y en las unidades hay 7, 8 objetivos. Tengo que priorizar lo más importante que en este caso, es para el Ministerio, y pasar el 1, y después reforzar el 1 y el 2, y después volver a resolver el 1. Cosa de que cada año vamos subiendo los objetivos, cosa de llegar al 2023 y estar así como...ya, estamos bien, estamos con los contenidos que corresponden al 2023.</p> <p>Los dividieron. Pero yo encuentro que está bien. Porque en este tiempo de pandemia, hay muchos niños que faltan a clases. O que están enfermos. Que tienen problemas. O que tienen problemas en la conexión. Los papás no tienen las lucas para pagar el internet. Entonces, ¿qué haces la siguiente clase? Una retroalimentación. Entonces el niño no se va a perder en la clase. Y va a recibir los mismos contenidos que los demás, porque tiene los mismos derechos. Entonces si faltaron 5 niños, retroalimentación.</p>	<p>Limitaciones pedagógicas para el docente.</p> <p>Retroalimentación para incluir a todos los estudiantes en el aprendizaje.</p>

<p>Yo: ¿Cuáles serían, en su opinión, las principales fortalezas y debilidades de la Priorización Curricular?</p> <p>A: Te voy a hablar primero de las debilidades. Yo creo que es el problema de conexión. ¿Por qué ellos antes no hicieron algo súper claro? ¿Por qué no les llevaron internet a todos los niños para tener acceso? ¿Por qué no se preocuparon primero de eso? El acceso a internet. Computadores. Yo sé que no pueden ir al colegio, lo sé, lo tengo claro. Eso sería una debilidad, de que incluso ellos le entregan un... ¿cómo se llama?</p> <p>Yo: ¿El modem?</p> <p>A: El modem. Eso. Les entregan un modem, ¿para qué les sirve ese modem? Si los niños tienen tres días internet y después está malo. ¿Por qué no les entregan algo bueno? De calidad. Que les dure el año. Entonces yo creo que ahí hay un problema grande. Porque si tú vas a entregar algo, dales algo bueno.</p> <p>Yo: Y respecto a eso, el problema sería grave pensando en su asignatura que es Tecnología, que apunta a conocer las tecnologías, y si los estudiantes no las tienen...</p> <p>A: No funciona. No se puede. Porque yo no saco na con decirle al niño “trabaja en Word”, por ejemplo, o “dibuje el teclado, dibuje la pantalla en su cuaderno, y ahora coloque el abecedario”. El problema es que le envían estos aparatos que les duran 3 días, una semana. Que ya te están llamando, te dicen “profe, es que ya no tengo, no funciona”. Inviertan en algo bueno. Como corresponde, como se lo merecen nuestros niños. Si plata hay, yo sé que hay dinero en el país, para hacer algo bueno. Si es para nuestros niños, esta generación, son los que van a ir adelante. Tenemos que a ellos protegerlos y darles todo el alcance las herramientas para que sean grandes personas. Grandes profesionales.</p>	<p>Falta de inversión para el aprendizaje de todos los estudiantes.</p> <p>Limitaciones técnicas para aprender.</p> <p>Invertir para el futuro educativo.</p>
<p>Yo: Quiero preguntarle por su identidad. ¿Qué siente, cree, que pasó con su identidad producto de la Priorización Curricular y del contexto actual?</p> <p>A: Yo siento que ni siquiera se preocuparon de nosotros. De nosotros no están preocupados. Nada. Estoy hablando de los arriba, de la cúpula. Y respecto al tiempo, tenemos derecho a descansar también, no a andar corriendo. Porque ellos nunca lo han vivido. Ellos están sentados ahí. Y escriben. Pero ellos jamás se han dado el tiempo de ir a una sala y ver la realidad</p>	<p>Autoridades educativas no conocen la realidad.</p>

<p>de lo que ocurre. Es todo lindo. Incluso te podría hablar de la Evaluación Docente. Es muy lindo. Que no haya ruido, que el profesor esté ahí, que hable con esta voz, y la realidad no es esa.</p> <p>Yo: ¿Piensa que consideraron a los profesores para hacer esta priorización?</p> <p>A: No po. Porque ellos lo saben todo. Ellos son los eruditos. Tienen todo. No nos piden la opinión a nosotros porque está de más. Y cuando nos piden la opinión a nosotros, ellos ya tienen todo listo en el papel. Tienen que llegar y entregarlo en la tarde. Y piden todo, la votación de los profes, si nosotros sabemos que ya está todo ok. Entonces tú decís, ¿para qué me preguntan? Si yo sé que en la tarde va a salir...salió tal cosa. ¿De qué están hablando? Si ni siquiera recogieron la información de los profes. Ellos ya tienen todo preparado. Tienen todo listo. Nosotros, nunca han tomado importancia a lo que nosotros pensamos. De los años que yo llevo, siempre me he dado cuenta que jamás nuestra opinión, “sí, la opinión de los profes, que esto...”. Y te das cuenta que al otro día en la mañana está listo todo. Y todo en papel. Todo entregado. Y nunca se van a preocupar de preguntarnos a nosotros.</p>	<p>La opinión de los profesores no es considerada.</p>
<p>Yo: ¿Y cuáles serían los principales desafíos, problemas que ha enfrentado para su trabajo y su identidad profesional en este contexto?</p> <p>A: Estar más abierta, comunicarme...es la parte social. Llegar a los apoderados, explicarle el sentido de todo lo que está pasando, hacerlos entender. A la larga llegas a un consenso con ellos y bacán. Porque estás súper bien con ellos y ningún problema. Eso creo yo, que es la parte social.</p> <p>Yo: ¿Más que el contenido?</p> <p>A: Es que a mí no me complica lo de la asignatura. Es totalmente diferente si la relaciono con otra asignatura. Me gusta, tengo que investigar, tengo que estudiar. Para recordar. Estar ahí constantemente aprendiendo todo lo que está pasando en la actualidad. No tengo problema en cuanto a mi asignatura.</p> <p>Para mí es súper difícil hacerle entender a una familia que falleció su papá. Y de que está pasando esto, que hay un protocolo, que tienen que cuidarse. Es súper complicado. Y estar conversando a veces casi una hora. Con la misma persona. O hacerle entender por ejemplo, a la persona que no</p>	<p>Necesidad mayor de comunicarse.</p> <p>El deber de actualizarse, de innovar.</p>

sabe leer, tenís que explicarle diez mil veces las cosas. Yo lo hago con agrado, no tengo problema. ¿Pero para ellos?	Impacto de las consecuencias emocionales.
---	---

ANEXO 5. CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS.

CODIFICACIÓN	SUBCATEGORÍAS
<p>Evolucionar en las formas de enseñar.</p> <p>Adaptarse a las tecnologías.</p> <p>Potenciar mis capacidades.</p> <p>El profesor siempre está en movimiento.</p> <p>Adaptarse a los cambios.</p> <p>Estar actualizados para hacer bien el trabajo.</p> <p>Hubo que reinventarse.</p> <p>Siempre estamos aprendiendo los profesores.</p> <p>Hay que investigar, estudiar.</p> <p>No podemos dejar de actualizarnos.</p> <p>La pedagogía es un constante aprendizaje.</p> <p>Uso de nuevas herramientas.</p>	<p>Estar siempre actualizado.</p> <p>Seguir aprendiendo.</p> <p>Mejorar las metodologías.</p> <p>Aprender a usar las tecnologías.</p>
<p>Muchos profesores quieren innovar.</p> <p>Innovar es parte de la identidad docente.</p> <p>Ser profesor tiene mucho que ver con innovar.</p> <p>La innovación es necesaria para adaptarse.</p> <p>Vivimos una innovación permanente.</p> <p>Se debe innovar para seguir enseñando online.</p> <p>Innovar es importante para ser flexible.</p> <p>Sumé nuevas aplicaciones, estrategias para enseñar.</p>	<p>La innovación es una obligación.</p> <p>La innovación es una necesidad.</p> <p>Innovación para adaptarse al contexto actual.</p>

<p>Adaptar las estrategias de enseñanza a los intereses de los estudiantes.</p> <p>Se ha aprendido a partir de este contexto.</p>	
<p>Mezcla de objetivos priorizados y no priorizados.</p> <p>La reducción de contenidos es una oportunidad para discutirlos.</p> <p>Podemos trabajar mejor cada objetivo.</p> <p>Se pueden entrelazar asignaturas.</p> <p>Hubo que acotar y reducir actividades.</p> <p>No fue difícil seleccionar el material para trabajar.</p> <p>Reducir no fue difícil de hacer.</p> <p>La labor diaria permite ajustar.</p> <p>Constantemente se busca la mejor forma de ajustar los contenidos a la modalidad online.</p>	<p>La priorización de contenidos es una oportunidad positiva.</p> <p>Mayor flexibilidad para trabajar los objetivos de aprendizaje.</p> <p>El ajuste del currículum priorizado depende del contexto.</p> <p>El docente ajusta la priorización.</p>
<p>Mi motivación para educar es generar un cambio social.</p> <p>Los profesores están para generar cambios sociales positivos.</p> <p>Contribuir a la mejora de la sociedad.</p> <p>Enseñar valores para enfrentar problemáticas sociales.</p> <p>Soy profesor para ayudar a que los estudiantes tengan más desarrollo social.</p> <p>Dejar una huella, algo útil en los estudiantes.</p> <p>Aportar al desarrollo de estudiantes en la educación pública.</p> <p>Ser un aporte para que mejoren su calidad de vida.</p>	<p>La educación mejora la sociedad.</p> <p>El profesor aporta al mejoramiento de la sociedad.</p> <p>El profesor aporta al desarrollo de las vidas de los estudiantes.</p> <p>Ayudar a cambiar la vida de los estudiantes.</p>

<p>Ayudar a que sean profesionales.</p>	
<p>Hemos apoyado a los estudiantes en sus frustraciones.</p> <p>Apoyar, escuchar, comprender a los estudiantes para que no deserten.</p> <p>Brindar apoyo a los estudiantes que se sienten perdidos.</p> <p>Contener a los estudiantes, jugar un rol maternal.</p> <p>Generar confianza hacia los estudiantes.</p> <p>Ha sido difícil abordar a los estudiantes.</p> <p>Hay que abordar temas emocionales.</p> <p>Preocupación por las emociones de los estudiantes.</p> <p>No puedo seguir la clase si los niños están mal.</p> <p>Nos dieron el rol emocional a los profesores.</p> <p>Usar el humor para generar lazos con los estudiantes.</p>	<p>Somos un apoyo para los estudiantes en pandemia.</p> <p>Debemos contener y acoger a los estudiantes.</p> <p>Acercarse a los estudiantes.</p> <p>Contención emocional de los estudiantes.</p> <p>Atención a los problemas emocionales estudiantiles.</p>
<p>Los profesores no pueden perder el objetivo de educar, ni siquiera en pandemia.</p> <p>Reinventarnos no cambia nuestro objetivo.</p> <p>Mi objetivo de educar lo voy a lograr de cualquier forma.</p> <p>Mi identidad no se rompió, quiero seguir enseñando.</p> <p>Ser profesor es una vocación.</p> <p>La motivación de los profesores no puede acabarse.</p> <p>Me he comprometido más con mi profesión.</p> <p>Me gusta trabajar en contextos vulnerables.</p>	<p>El objetivo de enseñar permanece intacto.</p> <p>Mis ganas de enseñar son las mismas.</p> <p>Mayos compromiso con la profesión.</p> <p>La importancia de trabajar con la comunidad educativa.</p> <p>Ser un apoyo para una comunidad vulnerable.</p> <p>El profesor es un formador de personas.</p>

<p>Es importante trabajar en este colegio con su comunidad.</p> <p>Quiero generar aporte a la comunidad.</p> <p>Estar abierta, llegar a los apoderados.</p> <p>Ser un agente formativo de otras personas.</p> <p>El profesor es un formador, un guía, un orientador.</p> <p>El rol de formador y de guía no ha cambiado.</p> <p>Los profesores entregamos muchas cosas.</p> <p>Me gusta el compartir con otros.</p>	<p>El rol de formador no ha cambiado.</p>
<p>Los problemas de conectividad entorpecen las clases.</p> <p>No se hizo una inversión en conectividad para incluir a todos los estudiantes.</p> <p>La tecnología fue un problema para los colegas.</p> <p>Algunos estudiantes no pueden acceder a dispositivos tecnológicos para entrar a clases.</p> <p>Mi trabajo habría sido mejor con mejores implementos tecnológicos.</p> <p>No poder usar el laboratorio limita la labor.</p> <p>Los principales obstáculos han sido de recursos.</p> <p>No ver a los estudiantes impide conocer sus progresos.</p> <p>No hay retroalimentación de parte de los estudiantes.</p> <p>Se perdieron muchas oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.</p> <p>No tenemos tiempo para desarrollar eficientemente nuestro trabajo.</p> <p>Falta de tiempo para el trabajo colaborativo.</p>	<p>Falta de conectividad para los estudiantes.</p> <p>Falta de implementos y recursos para trabajar.</p> <p>El seguimiento del aprendizaje se ha dificultado.</p> <p>No hay tiempo suficiente para el trabajo colaborativo.</p> <p>El aprendizaje de los estudiantes ha sido menor.</p>

<p>No tenemos los mismos logros de aprendizaje de forma virtual.</p> <p>Dificultad para medir aprendizajes.</p> <p>Mi asignatura no ha cumplido con lo que debe.</p> <p>Algunos contenidos fueron muy difíciles de trabajar online.</p>	
<p>Falta empatía hacia los profesores.</p> <p>El ministerio no ha entregado ayuda para la implementación de la Priorización Curricular.</p> <p>No nos han dado las instancias y las herramientas para abordar la priorización.</p> <p>Los expertos no han ayudado a los profesores.</p> <p>La comunidad no entrega el apoyo suficiente a los profesores.</p>	<p>Poco apoyo a la labor docente.</p> <p>Autoridades y expertos no han sido un apoyo.</p> <p>La comunidad cuestiona la labor.</p>
<p>La P.C. no fue concreta, desordenó mi trabajo.</p> <p>Los profesores fuimos los últimos en enterarnos de la P.C.</p> <p>La P.C. me ha parecido azarosa.</p> <p>Faltaron los lineamientos de la P.C.</p> <p>No hubo una explicación clara de cómo abordar los objetivos priorizados.</p> <p>Es incierto qué pasará con los contenidos quitados.</p> <p>Estos cambios curriculares no se comunicaron de forma atingente.</p> <p>La reducción en mi asignatura no es tan lógica.</p>	<p>La Priorización Curricular no se entregó de la mano con lineamientos claros para implementarla.</p> <p>La Priorización Curricular no es lógica.</p> <p>La Priorización Curricular se presentó tarde.</p>

<p>La P.C. nos obligó a cambiar nuestro trabajo.</p> <p>Algunos objetivos priorizados no son tan relevantes.</p> <p>No pensaron en la realidad.</p> <p>No tomaron los objetivos más sencillos de trabajar en pandemia.</p> <p>Es muy difícil aplicar lo que pide la P.C.</p> <p>Los expertos no conocen la dinámica de los estudiantes en la educación online.</p> <p>Hay contenidos que se quitaron que eran útiles para los estudiantes.</p> <p>No se consideró los intereses de los estudiantes en la P.C.</p> <p>Los contenidos más avanzados no son factibles en el contexto de pandemia.</p> <p>No se está pensando el currículum en el contexto del estudiante.</p> <p>No piensan en cómo un profesor logra el aprendizaje.</p>	<p>La Priorización Curricular no consideró los contextos educativos.</p> <p>La Priorización Curricular pone énfasis en objetivos que no son posibles de trabajar online.</p> <p>La Priorización Curricular no consideró al estudiante.</p>
<p>Debieron permitir que los establecimientos escogieran los objetivos a trabajar.</p> <p>Los profesores deberían haber elegido los objetivos priorizados.</p> <p>La P.C. nos limita.</p> <p>La P.C. no es flexible pensando en la realidad de cada establecimiento.</p> <p>No nos piden la opinión a los docentes.</p> <p>El enfoque de la P.C. no fue el adecuado.</p>	<p>Los profesores no pueden elegir los objetivos a trabajar.</p> <p>La P.C. fue impuesta.</p> <p>Los expertos no escuchan a los profesores.</p>

<p>La P.C. está muy acotada, cerrada, impuesta.</p> <p>Los expertos impusieron los objetivos priorizados.</p> <p>No hubieron instancias para discutir esta priorización.</p> <p>Los profesores tienen limitaciones para elegir objetivos.</p>	
---	--

ANEXO 6. REFINAMIENTO DE LAS CATEGORÍAS.

CATEGORÍAS	REFINAMIENTO
<p>Estar siempre actualizado.</p> <p>Seguir aprendiendo.</p> <p>Mejorar las metodologías.</p> <p>Aprender a usar las tecnologías.</p>	<p>Profesor Actualizado.</p>
<p>La innovación es una obligación.</p> <p>La innovación es una necesidad.</p> <p>Innovación para adaptarse al contexto actual.</p>	<p>Profesor Innovador.</p>
<p>La priorización de contenidos es una oportunidad positiva.</p> <p>Mayor flexibilidad para trabajar los objetivos de aprendizaje.</p> <p>El ajuste del currículum priorizado depende del contexto.</p> <p>El docente ajusta la priorización.</p>	<p>Profesor Flexible.</p>
<p>La educación mejora la sociedad.</p> <p>El profesor aporta al mejoramiento de la sociedad.</p> <p>El profesor aporta al desarrollo de las vidas de los estudiantes.</p> <p>Ayudar a cambiar la vida de los estudiantes.</p>	<p>Profesor Generador de Cambios Sociales.</p>
<p>Somos un apoyo para los estudiantes en pandemia.</p> <p>Debemos contener y acoger a los estudiantes.</p>	<p>Profesor Contenedor.</p>

<p>Acercarse a los estudiantes.</p> <p>Contención emocional de los estudiantes.</p> <p>Atención a los problemas emocionales estudiantiles.</p>	
<p>El objetivo de enseñar permanece intacto.</p> <p>Mis ganas de enseñar son las mismas.</p> <p>Mayos compromiso con la profesión.</p> <p>La importancia de trabajar con la comunidad educativa.</p> <p>Ser un apoyo para una comunidad vulnerable.</p> <p>El profesor es un formador de personas.</p> <p>El rol de formador no ha cambiado.</p>	<p>Profesor Comprometido.</p>
<p>Falta de conectividad para los estudiantes.</p> <p>Falta de implementos y recursos para trabajar.</p> <p>El seguimiento del aprendizaje se ha dificultado.</p> <p>No hay tiempo suficiente para el trabajo colaborativo.</p> <p>El aprendizaje de los estudiantes ha sido menor.</p> <p>Poco apoyo a la labor docente.</p> <p>Autoridades y expertos no han sido un apoyo.</p> <p>La comunidad cuestiona la labor.</p>	<p>Profesor Restringido.</p>

<p>La Priorización Curricular no se entregó de la mano con lineamientos claros para implementarla.</p> <p>La Priorización Curricular no es lógica.</p> <p>La Priorización Curricular se presentó tarde.</p> <p>La Priorización Curricular no consideró los contextos educativos.</p> <p>La Priorización Curricular pone énfasis en objetivos que no son posibles de trabajar online.</p> <p>La Priorización Curricular no consideró al estudiante.</p> <p>Los profesores no pueden elegir los objetivos a trabajar.</p> <p>La P.C. fue impuesta.</p> <p>Los expertos no escuchan a los profesores.</p>	<p>Profesor Ejecutor.</p>
--	---------------------------