



El trabajo invisible en la docencia

Memoria para optar al Título Profesional de Antropólogo Social

**Sebastián Vargas Pérez
Profesor Guía José Isla Madariaga
Profesor Tutor Rodrigo Cornejo Chávez**

**Proyecto FONDECYT 11130244 La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al Trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos.
Investigador Responsable: Rodrigo Cornejo Chávez**

*[...] Toda ciencia estaría de más, si la forma de manifestarse las cosas y la
esencia de éstas coincidiesen directamente.
Karl Marx*

*Sigo insistiendo en llamar a lo que hacen los maestros durante sus jornadas laborales un
trabajo. Me resisto a otros términos, como práctica docente, enseñanza, pedagogía,
desempeño profesional, etcétera. Pese al mayor prestigio y uso reciente de profesión, el
termino tiene implicancias que no se ajustan a las condiciones actuales. Por ejemplo, no
es posible considerar a los niños a cargo de los docentes, ni a sus familias, como sus
“clientes”, ni a las escuelas como empresas que ofrezcan un servicio a quienes acuden
por voluntad propia, como serían los hospitales.
Elsie Rockwell*

*El pesimismo es asunto de la inteligencia, el optimismo de la voluntad.
Antonio Gramsci*

*And when a worker abandons her work smile, what kind of tie remains
between her smile and her self
Arlie Russel Hochschild*

Agradecimientos

Para mi padre, Alejandro Vargas Rodríguez, Profesor de Historia y Geografía, Subdirector del Complejo Educacional de Chimbarongo, férreo defensor y creyente de la educación pública y por sobre todas las cosas por ser un profesor de la vida. Por su respaldo en todo mi proceso formativo y por hacerme comprender desde pequeño las distintas aristas que involucra ser profesor en un país como Chile.

A Rodrigo Cornejo Chávez, por permitirme realizar esta investigación en el marco del proyecto FONDECYT 11130244. Aún recuerdo el mes de noviembre de 2014, cuando en los pasillos de la FACSó me plantea la invitación para sumarme al equipo de investigación. Agradezco la oportunidad que me dio, la paciencia y sabiduría en sus consejos. Sin duda alguna, a la academia le hacen falta académicos como el, de esos comprometidos no solo con su ego, de esos que con cada conversación, consejo y clase te reencantan con la investigación social. También los agradecimientos correspondientes al equipo de investigación del proyecto FONDECYT, por la acogida, las reflexiones y la dedicación. Sin todas esas horas dedicadas a lecturas, conversaciones y discusiones esta memoria no hubiese sido posible.

A mis amigos por su permanente apoyo y todas las cervezas compartidas. A Alonso Laborda por todas las reflexiones y apañe en esta aventura académica sobre la antropología y la educación. A Anthony Gutierrez por los constantes consejos para la vida. A Ignacio Monroy, por todas las discusiones epistemológicas y los libros de Zemelman leídos. A Diego Aguilar, por el apañe incondicional.

Esta memoria no es solo el resultado de un proceso individual, sino que principalmente de un proceso colectivo y de las experiencias que viví en la Universidad, más allá de las aulas de clases. En ese sentido, los agradecimientos eternos van al Centro de Estudios Sociales Construcción Crítica (2011-2014), organización que me acogió cuando era un inocente mechon. Gracias por la reflexión crítica y enseñarme la importancia del conocimiento científico. No puedo tampoco dejar de agradecer a los compañeros y compañeras de la Línea de Antropología de la Educación (2011-2015), con quienes compartí los mejores momentos de la vida universitaria. Intentando formarnos contra toda adversidad, cuando algunos “académicos” nos decían que no hacíamos antropología y que si queríamos estudiar problemas sociales mejor estudiaríamos trabajo social, sobreponiéndonos siempre colectivamente y creyendo fervientemente que la antropología si puede ser útil. La última organización que me marco fue Colihue, Núcleo de Antropología Latinoamericana (2016). Gracias cabros y cabras por mantener las esperanzas vivas de una nueva antropología y por los buenos momentos que pase en mi último año universitario.

En esta página no pueden faltar los agradecimientos a Karla Montero, Orlando Muñoz y Luisa Durán, funcionarios de la FACSó. Gracias por todo el apañe, por su “trabajo invisible” pero el más importante para que la universidad funcione. Y por todos los consejos, favores y la amistad forjada.

A quienes se dieron el tiempo de revisar esta memoria: Eduardo Rojas, Diego Aguilar y el Toni.

Finalmente, los agradecimientos eternos están dirigidos a todos los funcionarios, profesores y directivos del Complejo Educacional de Chimbarongo, sobre todos a aquellos que con su trabajo cotidiano demuestran que la educación pública hay que defenderla hasta la muerte.

Y por último, para aquel profesor de historia que tuve en 6° básico, por el año 2004 quien fue la principal persona que me motivo a estudiar Antropología. Si no fuera por él, esto no hubiese sido escrito jamás.

RESUMEN

La presente investigación presenta una descripción y caracterización del trabajo cotidiano de 8 docentes de Enseñanza Media, insertos en distintos contextos educativos de la Región Metropolitana. La justificación de esta investigación se fundamenta en reflexionar sobre las políticas educativas que han buscado prescribir el trabajo de los docentes y la relación que tienen con lo que realmente están haciendo los docentes en las instituciones educativas. Bajo esa idea se busca cuestionar la lógica gerencial que ha impregnado a las políticas docentes durante el siglo XX y XXI, la que no considera los procesos de trabajo real llevados por los profesores en los colegios.

Para el estudio del trabajo cotidiano, se comprendieron tres aristas. La primera corresponde a las tareas y actividades cotidianas que realizan; es decir, tanto las prescripciones de su trabajo como lo emergente en la cotidianidad. La segunda son los problemas que tienen los docentes en su trabajo, lo que les impiden cumplir tanto con lo planificado con los objetivos personales de la docencia. La tercera corresponde al saber docente, entendiendo por este al conocimiento práctico que producen los profesores a través experiencia laboral cotidiana. El enfoque de la investigación es etnográfico. Para esto se utilizó la técnica del seguimiento etnográfico ("*shadowing*"), lo que en efectos prácticos se tradujo en acompañar a un docente durante su jornada laboral. Durante este proceso se registraron las distintas actividades cotidianas que realizaban en los diferentes contextos educativos.

Los principales hallazgos de esta Memoria de Título corresponden a la identificación y descripción de distintas actividades emergentes que realizan los docentes en su cotidianidad, las que muchas veces están atravesadas por problemas cotidianos e inesperados. Para la resolución de estos problemas, los profesores recurren a diversos saberes docentes que han producido y apropiado durante su experiencia laboral, entre interacciones con estudiantes y colegas. De esta forma, los saberes docentes resultan como un elemento central para la actividad cotidiana docente. En coherencia con la bibliografía sobre el tema, los saberes docentes son fundamentales para la interacción y la construcción de vínculo emocional con los estudiantes. En cuanto a las políticas educativas, éstas impactan provocando dos tensiones principalmente en la cotidianidad docente. La primera corresponde a la valoración del tiempo que cae sobre los profesores, en el sentido que tienen poco tiempo para una gran cantidad de tareas que realizar. La segunda tensión corresponde a la presión que sienten los docentes, debido a la mirada evaluativa que tienen las políticas sobre ellos.

Los hallazgos anteriores permiten discutir los lineamientos principales de las políticas educativas que recaen en los profesores de Chile, además de aportar a la comprensión de la cultura de ellos, a través de los saberes docentes.

Palabras claves: Trabajo cotidiano – Saberes docentes – Seguimiento Etnográfico – Cultura docente

Índice

	1
Parte 1: Investigación etnográfica sobre el trabajo docente y Políticas educativas	6
El campo de la antropología de la educación y la etnografía escolar	7
Contexto de intensificación laboral del trabajo docente	11
El “New Public Management” y el nuevo profesionalismo en el trabajo docente	14
Efectos de las políticas en el trabajo docente	17
Parte 2: Perspectiva teórica para un acercamiento a la vida y al trabajo cotidiano de docentes de enseñanza media	20
Trabajo docente: Vida cotidiana y trabajo	21
Saberes docentes e inteligencia práctica	23
Parte 3: El trabajo cotidiano de los docentes ... en sus palabras	29
Sobre la cotidianidad laboral	30
El trabajo cotidiano entre tareas y actividades.	31
Problemas cotidianos	36
Saberes docentes	41
Parte 4: Fragmentos del trabajo cotidiano	46
Un profesor en un colegio “Simceado”	48
La docencia hecha poesía	52
El profesor de los aprendizajes significativos	60
El profesor consejero	65
La docente con un café biológico	72
Una docente con el arte de improvisar.	76
El teatro en la docencia	80
Parte 5: ¿Cómo caracterizar el trabajo cotidiano de los docentes?	88
Elementos que articulan la cotidianidad docente	89
Actividades, problemas y saberes docentes en la cotidianidad	92
Condicionantes de las diferentes vivencias cotidianas: entre la selectividad y el género	97
Lo “emergente e invisible” en el trabajo cotidiano	100
La docencia invisible o el lado oculto del trabajo: saberes y cultura de los docentes	103
Parte 6	109
Conclusiones	109
El trabajo invisible y no considerado en la docencia	110
El aporte de los estudios antropológicos – etnográficos.	112
Post scriptum metodológico	114
BIBLIOGRAFÍA	118

Parte 1
Investigación etnográfica sobre el
trabajo docente y Políticas
educativas

El campo de la antropología de la educación y la etnografía escolar

Actualmente se puede apreciar que tanto a nivel nacional como internacional han aumentado las investigaciones antropológicas y/o etnográficas sobre distintas problemáticas educativas (Anderson-Levitt, 2013; Levinson & Pollack, 2011; Rockwell & Anderson-Levitt, 2017). Lo anterior se puede evidenciar en las distintas revisiones y publicaciones al respecto. Ejemplos son el *Companion to the anthropology of education* (Levinson & Pollack, 2011) y *Anthropologies of education: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling* (Anderson-Levitt, 2013), libros que pretenden evidenciar tanto el desarrollo de los estudios educativos desde la antropología como distintas investigaciones antropológicas-etnográficas de la educación en diferentes regiones. A su vez, en distintos países se han realizado revisiones sistemáticas sobre el tema, como por ejemplo en España, se publicó *Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos* (Jociles, 2007) y en Argentina, *Antropología y educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas* (Cerletti, 2017), además de distintas revistas de antropología que han destinado números especiales a los estudios educativos. En Chile destaca un libro publicado en agosto de 2018, *Lo cotidiano en la escuela* (Assaél & Valdivia, 2018), el cual a través de sus distintos capítulos busca retratar los 40 años de investigación etnográfica realizada en el país, además de temas recientes sobre los que se están indagando.

Para efectos de esta Memoria de Título nos parece particularmente importante la constatación que realiza Peter Woods (1987) en orden al escaso sentido que les hace a los profesores las investigaciones del campo educativo. La presente investigación pretende abrir interrogantes precisamente sobre este tema. Woods señala que gran parte de la investigación educativa sobre docentes la realizan investigadores no profesores que se presentan ajenos a los contextos educativos. Según el autor, la solución a este problema no es necesariamente que los docentes realicen investigación¹, pero sí es necesario desarrollar nuevos enfoques para la comprensión de las prácticas en la docencia. Por este motivo es que se requiere apertura en el campo y no partir de marcos prescriptivos sobre la docencia. Así, Woods señala que la etnografía es un enfoque con un potencial mayor que otros para el estudio de la docencia. De los distintos planteamientos del autor, dos vienen al caso. El primero se relaciona con el estudio de lo que los sujetos hacen realmente en su trabajo, donde la etnografía permite registrar y dar cuenta de los distintos procesos que viven los y las profesores en la escuela. Vinculado con lo anterior, la segunda idea plantea que la etnografía puede evidenciar fragmentos o momentos no considerados dentro de las

¹ De todas formas plantea la necesidad que se formen docente investigadores de su propia práctica y cotidianidad laboral.

interacciones entre docentes y estudiantes. Esto lo enlaza con el trabajo que hacen los y las docentes, planteando que:

“El conocimiento pedagógico, por tanto, implica una certeza abierta y una imperfección cerrada. La razón principal de la imperfección se explica por la multitud de factores que rodea las situaciones a las que el maestro se enfrenta y que se encuentran en constante cambio, de tal modo que para el maestro es difícil, cuando no imposible, conocerlos en su totalidad”. (1987, p.17)

De esta forma la inmediatez del trabajo docente resulta como un aspecto difícil de captar desde la investigación educativa, teniendo la etnografía un potencial importante para dar cuenta de los distintos procesos del trabajo docente. Por esta razón, en los siguientes párrafos se pretenden entregar diversas conceptualizaciones sobre los enfoques de la etnografía escolar.

Rockwell (2009), realiza una sistematización de los que han sido los principales corrientes de la etnografía escolar, donde destaca cinco principales. Las corrientes no se superponen una arriba de la otra, sino que tienen desarrollos históricos paralelos y conviven en distintas tradiciones dentro de la antropología de la educación. La primera corriente corresponde a la funcionalista, la que tenía como objetivo proporcionar una serie de categorías universales y neutrales que permitieran abordar el estudio de los fenómenos en cualquier sociedad. Dentro del trabajo etnográfico realizado, destacan el uso de pautas de campo. Se podría plantear que esta corriente tiene un foco más bien prescriptivo antes que descriptivo. La segunda corriente corresponde a la nueva etnografía o etnosemántica. Destaca en esta la visión émica y el intento por rescatar las categorías culturales de los nativos. Uno de los elementos más interesantes de esta corriente corresponde al modelo de análisis componencial, el cual tiene como objetivo realizar una gramática cultural. Se entiende por esta a un conjunto ordenado de términos y reglas implícitas, que según una teoría generarían comportamientos en los sujetos que componen la escuela o el proceso educativo. Un representante de esta corriente corresponde a J. Spradley. La tercera corriente corresponde a la micro etnografía asociada a la sociolingüística. El desarrollo de esta ocurre principalmente entre 1970 y 1980 y el objetivo principal es analizar las distintas interacciones que ocurren en situaciones educativas. De esta forma, se intenta reconstruir el código comunicativo que genera la interacción verbal y no verbal de los sujetos. A modo de ejemplo, el problema del fracaso escolar se explica como un conflicto cultural originado por la diferencia de códigos comunicativos entre los docentes y los estudiantes. Uno de los temas más relevantes planteados por esta corriente corresponde al curriculum oculto (Jackson, 1968). La cuarta corriente corresponde a la denominada “escuela y comunidad” y es donde se ubican fundadores de la antropología de la educación tales como George y Louise Spindler. Sus ideas se fundamentaban en que concebían a la

escuela como un pequeño sistema social al cual se podía aplicar las mismas categorías de una comunidad. En esta tradición destacan las teorizaciones sobre la etnografía escolar como un enfoque (Wolcott, 1975). También en esta corriente se encuentra John Ogbu, uno de los principales críticos con las teorías de la transmisión, reproducción y conflicto cultural. A través de su propuesta del enfoque ecológico cultural, pretendía superar dos problemas que identificaba en los estudios microetnográficos de la escuela. El primero corresponde a la hipótesis del conflicto cultural, planteando que este solo funcionaba para las minorías que según su posición social se formaban como castas de oprimidos pero no para inmigrantes. Y el segundo corresponde a incorporar elementos que la microetnografía no consideraba en la problematización investigativa, como las fuerzas históricas y comunitarias relevantes, por lo que la unidad adecuada para el estudio no correspondía a la escuela sino que al barrio donde se insertaba esta. Por último, una quinta corriente que describe Rockwell (2009) corresponde a la etnografía crítica. Su principal representante es P. Willis (1978), y utilizó la teoría marxista y conceptos del interaccionismo simbólico para demostrar que los jóvenes de la clase obrera resistían a la cultura escolar y producían prácticas que los preparaban en trabajos de obreros. Esta corriente, además de clases sociales aborda temas como género y etnicidad. Su trayectoria ha estado marcada por vincularse con teorías feministas y movimientos de minorías de todo tipo. A la vez, se ha planteado crítica a las perspectivas estructural-funcionalistas del conflicto y reproducción cultural.

Un punto en común que tienen la mayoría de los enfoques, salvo el funcionalista, corresponde a la crítica respecto a cómo se estaba realizando la investigación educativa (Wilcox, 2007). Se planteaba una crítica a la idea del pre y post test, los enfoques psicométricos, y la hegemonía de las metodologías cuantitativas (Jackson, 1968). Otro tema relevante, corresponde a la problematización que ha existido desde los estudios etnográficos al concepto de cultura. Uno de los problemas más recurrentes de la antropología de la educación y la etnografía escolar, sobre todo en sus inicios, corresponde al fracaso escolar. A través de las distintas corrientes del enfoque etnográfico se intenta dar respuesta y problematizar sobre tema (Rockwell, 1980; Wilcox, 2007). Una de las hipótesis más relevantes, debido a la fuerza explicativa que adquirió y su perpetuación a través de los años, corresponde a la del conflicto cultural. En línea con una mirada estructural-funcionalista, y con las ideas de Bourdieu & Passeron (1979), se planteaba que el fracaso y deserción de los estudiantes se debían por una diferencia cultural en la escuela, entre el *habitus* de los estudiantes y el *habitus* que reproducía la escuela. No se puede desconocer el aporte de las ideas de la reproducción cultural, sobre todo en evidenciar que el rol de la escuela es legitimar a los privilegiados, mostrando que su éxito se debe a su esfuerzo personal, mientras que el fracaso de los desposeídos o clases populares se deben a causas individuales y no sociales. De todas formas, esta visión carece de mirada crítica sobre las acciones y prácticas cotidianas que ocurren en la escuela, desalojando de agencia a los sujetos que la integran. Retomando los postulados de la etnografía crítica, Rockwell (1980) plantea que las explicaciones relativistas sobre el conflicto cultural contienen una

concepción de cultura homogénea, donde esta aparece como determinante de los problemas sociales. Para la autora la cultura no debiese tener un carácter explicativo sino que descriptivo sobre las prácticas y acciones de los sujetos que se encuentran en determinada formación social histórica. De esta forma, Rockwell (1980, p.9) señala que:

“El niño no es portador de una cultura coherente que entra en conflicto con otra cultura representada por la escuela y el maestro. En ambos existen muchos niveles diferentes, pedazos de concepciones del mundo contradictorias, y relaciones activas, específicas que reproducen esas concepciones”.

Esta mirada permite desdibujar la concepción de cultura como un sistema coherente, para comprenderlo de manera dialéctica, el que esta cruzado por diversas apropiaciones que tienen los sujetos dentro de la escuela. Es así como se opone a la visión reproductora de la educación, entregándole agencia a los sujetos (Batallán, 2007). Estos aportes de la etnografía crítica y su cuestionamiento al concepto de cultura conciben al docente no solo con un mero agente reproductor de la cultura dominante, sino que también como un sujeto que tiene agencia y un marco de acción.

Sin duda, los y las profesores han sido un sujeto de estudio relevante dentro de la tradición etnográfica, ya sea por comprenderlo como un actor dentro de los estudios del conflicto cultural, por los estudios sobre las interacciones en el aula y el curriculum oculto, por el impacto de las políticas educativas sobre su profesión, o como agente relevante en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El contexto actual que viven los docentes invita y plantea la necesidad de producir conocimientos que den cuenta sobre los distintos procesos que están viviendo cotidianamente en la escuela. De esta perspectiva, se pretende retomar en esta investigación, lo que inicio en un momento Ph. Jackson (1968) al cuestionar lo prescriptivo que resultaban los enfoques cuantitativos y psicométricos para el estudio de la cultura escolar, optando por estudiar los contextos escolares en los cuales se desenvolvían los distintos actores que participan del proceso educativo. Lo anterior se respalda también en el intento de retomar los estudios etnográficos por parte de la academia. Así, se pueden apreciar los intentos de Velasco & Díaz de Rada (1993, 2006) por sistematizar los planteamientos de Wolcott (1967, 1975), Ogbu (1981) y de otros pioneros en los estudios etnográficos de la escuela.

En la realización de la presente Memoria de Título, el enfoque etnográfico se utilizó para registrar distintos momentos del día a día de los/as docentes para evidenciar cuál es el proceso de trabajo real cotidiano que llevan a cabo. El potencial de este enfoque consiste en entender las situaciones e interacciones en contexto, a través de una descripción densa generada a través de las observaciones y conversaciones que se realizan con los y las docentes.

En las siguientes páginas se entregaran elementos para comprender el contexto en el cual trabajan los docentes actualmente. Esa información resulta fundamental para entender el marco en el cual se mueven los y las profesores en Chile, y los problemas que han provocado distintas políticas educativas en el trabajo de ellos y ellas. Esto se refuerza con la idea planteada por Stephen Ball, quien señala que es necesario volver a realizar investigaciones sobre las condiciones de trabajo de los docentes (Alvear, 2016)

Contexto de intensificación laboral del trabajo docente

Desde la década de 1980, diversos autores han señalado un proceso de intensificación laboral en el trabajo docente (Apple, 1989; Oliveira, Goncalves, & Melo, 2004; Sanchez & Corte, 2014). Este proceso ha sido descrito por los autores antes mencionados diferenciando elementos que permiten caracterizar la intensificación y precarización laboral. Vale mencionar que este proceso no es algo que ocurra solamente en el trabajo docente, sino que es un fenómeno que ha cobrado relevancia en el mundo del trabajo desde las distintas reformas neoliberales llevadas a cabo desde la década de 1980 en Latinoamérica. Entre las principales características asociada a este proceso de intensificación laboral podemos mencionar al tipo de contrato laboral, a la estructura de salario basadas en logros, a la extensión de la jornada laboral, a las condiciones de trabajo, mecanismos de control y evaluación, etc. (De la Garza, 2011).

En paralelo al proceso anterior, durante los años '80 y '90 del siglo pasado, desde las Ciencias Sociales nace una preocupación por la vida cotidiana y la dinámica cultural que se desarrolla en las escuelas (Apple, 1989; Jackson, 1986; Rockwell, 1986,1987; Willis, 1988). Uno de los principales focos de esta preocupación corresponde a las consecuencias de las distintas regulaciones y prescripciones que configuran el trabajo de los profesores. Debido a esa preocupación, Apple (1989) planteó que el proceso de intensificación laboral estaba afectando de diversas formas a los docentes de instituciones escolares, sobre todo a través del intento que ejercía el Estado para controlar los procesos de enseñanza en la sala de clases. Las distintas políticas neoliberales provocaron diversas consecuencias en el trabajo cotidiano de los docentes. Las políticas tenían como principal objetivo evaluar, regular y fiscalizar la labor docente e instaurar un nuevo modelo profesional en la docencia (Sisto, 2011). Todo lo anterior se ha traducido en nuevas tecnologías que promueven una cultura, una ética y métodos de la empresa privada en la escuela (Ball, 2003). En esa línea, Apple (1989) afirma que la implementación de las políticas docentes ha provocado un proceso de descualificación en la docencia, a través de mecanismos de control técnico en los curriculums amparados en sistemas gerenciales para administrar la institución educativa. Lo anterior se respalda en la inserción de modelos de gestión de la empresa privada en las escuelas, las que han generado una cultura de la auditoría (Apple, 2007).

La promoción de estos modelos generaron cambios en las vidas de los profesores, lo que lleva a Apple (1989) a sugerir que estos están viviendo un proceso de proletarianización, caracterizado por el trabajo flexible y precario, sometidos a un proceso de evaluación constante, no considerando las particularidades, identidades profesionales e históricas y saberes propios de la docencia (Mejía, 2006). Esto se traduce primeramente en una pérdida de autonomía y del sentido del trabajo por parte de los docentes sobre el ejercicio de su trabajo, debido a los mecanismos de control externos que se instalan en la escuela (Tenti, 2013).

Acorde a lo anterior, diversos autores internacionales coinciden que el proceso de intensificación laboral en el siglo XXI se ha expresado concretamente en el aumento de la diversidad y complejidad de tareas de los docentes, la extensión de la jornada de trabajo más allá de lo que estipula el contrato laboral, la no remuneración de tareas que se realizan fuera del lugar de trabajo, la rendición de cuentas, responsabilidad individual de resultados y estructura salarial en base a logros, así como el aumento de labores burocráticas (algunas relacionadas con el uso de tecnologías de la información y la comunicación, TICS) (Anderson, 2013, Comber & Nixon, 2009 Tenti-Fanfani, 2007)

En Latinoamérica destacan las ideas de M. Mejía (2006), quien ha planteado que las políticas educativas han generado tres consecuencias en los docentes: la desprofesionalización, que se refiere al desalojo de la teoría y la reflexión pedagógica de la profesión docente; la despedagogización, entendida como la instrumentalización del curriculum de acuerdo a pruebas estandarizadas; y la pauperización, que alude a la precarización y flexibilización laboral. Esto último se ha podido evidenciar en la sobrecarga laboral, es decir el aumento de tareas, de las cuales varias terminan por realizarse en el hogar, la cantidad de estudiantes por sala, evaluaciones punitivas que afectan la estructura salarial y que provocan agobio laboral, y las condiciones materiales bajo los cuales se desempeñan los docentes en colegios públicos. Esa línea, es relevante destacar un documento de la OCDE, en el cual se le plantea al gobierno de Chile del año 2015 que es el país que donde los docentes tienen más horas lectivas, sueldos más bajos comparados con otras profesiones, y se desempeñan en colegios donde existe una importante desigualdad en la asignación de recursos.² (OCDE, 2015)

En Chile, desde la década de 1990 se han implementado una serie de políticas hacia el sector docente, inspiradas en el principio planteado por Milton Friedman en el libro *Capitalismo y Libertad*, donde alude a que la rigidez de los salarios de los docentes correspondería a su principal obstáculo profesional. Esta idea ha sido cuestionada en el mundo por investigadores como M. Fullan (1993), quien alude a que la docencia está guiada por propósitos morales, los que no se relacionan directamente con la retribución monetaria sino que con el sentido trascendental otorgado al trabajo. C. Day (2005),

² Se pueden nombrar como ejemplos concretos de la precarización e intensificación laboral que en Chile se destinan 1.062 horas al año a las horas lectivas, cifra superior al promedio de los países de la OCDE. Además, el promedio de estudiantes por sala en Chile corresponde a 31, mientras que en Finlandia es de 20.

por su parte, argumenta en una línea similar planteando que la docencia encierra un núcleo moral que orienta el trabajo docente. A nivel nacional nos encontramos con las investigaciones de R. Cornejo (2009), quien plantea que la pérdida del sentido del trabajo es una de las principales causas por las cuales los docentes sufren problemas de salud mental en su profesión. En el mismo sentido, F. Acuña (2015) cuestiona la idea que plantea que el problema de los docentes se reduce solo a su remuneración y concluye la importancia de la cultura y significados que atribuyen los docentes a su profesión. Esto se vincula con el poco reconocimiento social que tienen los profesores, la desvalorización de su trabajo y la responsabilidad que se les otorga para el aseguramiento de la calidad de la educación. En una línea similar a lo anterior, estudios antropológicos también han planteado el problema intensificación laboral enfatizando en el problema del tiempo disponible, debido a que a los docentes se les hace sumamente difícil cumplir con las demandas que se les exigen:

La planeación de una clase requiere tiempo para conjugar su propia experiencia con las múltiples exigencias y opciones que se le presentan en el curso de su trabajo en determinada escuela. Las demandas sobre su tiempo limitados hacen difícil cumplir con lo planteado por ellos mismos (Rockwell, 2013, p. 20).

A modo de síntesis, es necesario recalcar que los docentes –según lo revisado por las investigaciones realizadas al respecto- están siendo sometidos/as a una serie de políticas educativas las cuales ponen como eje la rendición de cuentas, la eficacia y la eficiencia en la docencia para el mejoramiento de la calidad en la educación (Anderson, 2013; Mejía, 2006).

El “New Public Management” y el nuevo profesionalismo en el trabajo docente

Las políticas educativas que se han legislado desde la década de 1980 a la fecha, han tenido una inspiración en el paradigma del “New Public Management” (NPM). Este se ha instalado en las instituciones públicas-estatales como un modo de administración o gestión, insertando lógicas de administración de la empresa privada (Verger & Normand, 2015). Las escuelas que reciben recursos públicos estatales, no han quedado ajenas a la adhesión de esas ideas, cambiando distintos aspectos de su lógica de funcionamiento como institución. Distintas investigaciones han evidenciado que las políticas educativas han fomentado las evaluaciones por estándares, evaluaciones de desempeño asociadas a incentivos individuales, lógicas de contratación flexible, estructura salarial en base a resultados, rendición de cuentas y responsabilidad individual respecto de los resultados. (Anderson, 2013; Ball, 2011; Sisto, 2012) En cuanto al trabajo docente, estas medidas o tecnologías se relacionan con un régimen de trabajo post-fordista (Tenti-Fanfani, 2007, 2013). Esto ha provocado distintos problemas sobre la concepción de la docencia, ya que se insertan lógicas de evaluación del trabajo clásico no considerando la complejidad del trabajo docente. En los siguientes párrafos se mencionaran algunas de las consecuencias en este.

Esteve (2007) nos plantea que muchos problemas de la función docente no pueden evaluarse con demasiada exactitud a través de estándares. La razón corresponde a que políticas evaluativas de la docencia no consideran la cultura profesional, opiniones y condiciones de trabajo de los docentes. Estas políticas están orientadas a fomentar el liderazgo y autonomía de los docentes, pero paralelamente están acompañadas de una serie de dispositivos que buscan medir la calidad a través de competencias y estándares, evaluaciones que tienen un carácter externo, punitivo y afectan su estructura salarial (Tenti-Fanfani, 2007). Esto ha generado un aumento en las labores administrativas y agobio laboral. Complementando lo anterior, Tenti-Fanfani (2007) plantea que quienes fundamentan el “management moderno” defienden dichos planteamientos como modo de superación de las organizaciones fordistas, para de esta forma instalar la gestión post-fordista en el campo de la educación pública. Por ese motivo el énfasis está en las competencias y habilidades que pueden desarrollar los docentes en el marco del nuevo profesionalismo del NPM, intentado configurar un “profesional emprendedor” (Sisto, 2011).

En la totalidad del sector educativo se pretende instalar un modelo de gestión empresarial el cual pone de relieve la reestructuración del salario y de las condiciones de trabajo de los profesores, la preparación especializada en la gestión escolar, en el control sobre el currículum y la posibilidad de realizar pruebas comparativas (entre estudiantes, escuelas y profesores) (Ball, 1990). Ball nos plantea que la gestión es una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el

control: “Representa la burocratización de la estructura de control a través de las descripciones de tareas, relaciones lineales de gestión y el establecimiento de flujos determinados de comunicación y un estilo de toma de decisiones similar al propio de las comisiones”. (Ball, 1990:159)

En una línea similar, Gary Anderson (2013) nos señala que los objetivos mismos de la educación se transforman en el cumplimiento de determinados logros que permitirán medir la calidad y el aprendizaje de los estudiantes. Nos plantea que la eficiencia social se instala como un objetivo en la escolaridad, lo que se basa en la teoría del capital humano y en el desarrollo de las competencias para desempeñarse en la docencia. Es decir, se tecnifica una labor y se instala el manejo de determinadas competencias para cumplir con programas externos a la escuela. Según los principios del management esto va en post de mejorar la productividad de la enseñanza (Anderson, 2013), lo cual se evalúa a través de la rendición de cuentas -accountability- y evaluaciones personalizadas para los docentes y estandarizadas para los estudiantes, lo que provoca que el Estado tenga un mayor poder coercitivo en la escuela y en el ejercicio de la docencia. Dependiendo del resultado de la evaluación, esta va asociada con castigos o premios para los docentes y las comunidades educativas (ejemplo de esto son las asignaciones de recursos según el resultado del SIMCE). De esta forma se concibe al docente como un sujeto cuyas principales motivaciones son salariales, por lo que un mejor sueldo estará asociado a mejores resultados (Anderson, 2013; Sisto, 2012).

El paradigma del NPM y su orientación basada en la “efectividad”, tiene efectos concretos en la vida cotidiana de los docentes a través de la reorganización del trabajo. Las regulaciones tienen como fundamentos la comprensión del trabajo como una práctica individual, la cual debe ser evaluada según estándares objetivos los que se orientan a la demostración de altos niveles de competencia. (Sisto, 2011). De esta forma la docencia es comprendida excluyendo la complejidad de esta, no contemplando las diversas dimensiones que la comprenden tanto en un nivel cotidiano como práctico (Rockwell, 2013).

Lo anterior se traduce en una forma concreta a través de la cual se organiza el trabajo, lo que establece nuevos tipos de relaciones sociales entre los actores involucrados en la institución educativa (Ball, 2011). De esta forma emergen dos conceptos claves, el de eficacia y eficiencia. En esa línea es que aparecen instrumentos para evaluar el trabajo, que corresponden a la autoevaluación, informes de referencias de terceros, entrevista de evaluador y el desarrollo de un portafolio, lo que da cuenta de la práctica pedagógica de los docentes (Sisto, 2012). Estos mecanismos tienen como objetivo medir la “calidad de la educación” y de los docentes. A ellos se les otorga un rol preponderante como aseguradores de la calidad, tanto en las políticas como en los discursos de las autoridades de las distintas instituciones educativas (Soto et al, 2016). Ball (2003:219) nos señala como consecuencia: “El acto de enseñar y la subjetividad del profesor se modifican profundamente dentro del nuevo panoptismo de

gestión (de calidad y excelencia) y las nuevas formas de control empresarial (a través del mercado y la competencia)”.

En Chile se han promulgado distintas leyes que regulan el trabajo docente³, siendo la Ley de Carrera Docente una de las últimas legislaciones que tiene como objetivo mejorar las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional de los docentes. En esta prevalecen presentes distintos elementos propios del NPM que han sido mencionados con anterioridad, consolidando un modelo de profesionalismo acorde al accountability y la estandarización de los procesos educativos. Distintas investigaciones al respecto han evidenciado las consecuencias que traen consigo la implementación de este tipo de políticas. Es así como Mejía (2006) propone que los docentes viven un proceso de despedagogización y desprofesionalización, en el sentido que sus condiciones de trabajo se precarizan y se transforman en meros técnicos que aplican determinadas didácticas para obtener un logro estandarizado. A lo anterior se suman las distintas investigaciones a nivel internacional, las cuales han planteado que las regulaciones basadas en el NPM tienen severas consecuencias en los docentes, sobre todo en la dimensión emocional de su trabajo. Las consecuencias evidencian en el burnout, estrés y agobio laboral (Tsang, 2014, 2015).

Debido a las distintas legislaciones realizadas en Chile, se ha producido distintas investigaciones sobre las políticas educativas que afectan al sector docente. Cornejo et al (2015) han planteado, luego de una exhaustiva investigación sobre los cuerpos legales que regulan el trabajo docente, que existe un nuevo marco regulatorio sobre los profesores el cual tiene una inspiración clara en el NPM. Este se caracteriza principalmente por una estandarización de los objetivos y del proceso de trabajo docente, lo cual va acompañado de evaluaciones punitivas; perfeccionar los mecanismos de accountability y establecer mecanismos de flexibilización laboral (Cornejo et al, 2015).

También distintas investigaciones en Chile, desde el campo de la psicología y antropología, han indagado sobre los impactos de las políticas en los docentes en diversos aspectos tales como: la instalación de un nuevo profesionalismo basado en la evaluación y el castigo (Fardella & Sisto, 2014; Sisto & Fardella, 2011.), consecuencias en las identidades profesionales (Sisto, 2012; Sisto, Montecinos & Figueroa, 2013), los dispositivos de control del trabajo (Fardella & Sisto, 2013), subjetividad y condiciones de bienestar/malestar (Cornejo, 2009, 2014), la traducción de las políticas educativas en contextos escolares (Acuña et al, 2014), los significados que construyen los docentes sobre las políticas de evaluación e incentivo (Acuña, 2015;

³ Sobre la evaluación docente (Gobierno de Chile, 2004); Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP, Gobierno de Chile 2008); Ley General de Educación (LGE, Gobierno de Chile, 2009); Ley de Calidad y equidad en la educación (Gobierno de Chile, 2011a); Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Parvularia, básica y media y su fiscalización (Gobierno de Chile, 2011b); Crea el Sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas (Gobierno de Chile, 2016)

Campos et al, 2013), la adscripción y resistencia por parte de los docentes al lenguaje del managerialismo (Soto et al, 2015) y las concepciones sobre profesionalismo del nuevo marco regulatorio (Etcheberrigaray et al, 2017).

Relevando los elementos característicos del paradigma que inspira las políticas educativas durante el siglo XXI –responsabilidad individual respecto de los resultados, evaluaciones a través de estándares- estos tienen un efecto en las relaciones sociales en la cotidianidad en la escuela y en la cultura escolar, por lo que la gestión o administración de la institución educativa se tiende a asemejar a una empresa. A modo de síntesis, las políticas educativas han estado orientadas a la reorganización del trabajo de los profesores, para que estos cumplan determinados logros que son medidos a través de pruebas estandarizadas aplicadas a los estudiantes como el SIMCE y la PSU, e individualmente a los profesores a través de la evaluación docente. Se le asigna un rol al docente como asegurador de la calidad de los estudiantes, relegando a un segundo plano las condiciones bajo las cuales se desempeña este y los procesos socioculturales propios de la actividad de la enseñanza y la docencia.

Efectos de las políticas en el trabajo docente

La evidencia empírica muestra que en las últimas décadas han ocurrido importantes cambios en el trabajo cotidiano de los docentes, a través de las nuevas regulaciones y legislaciones enmarcadas en el paradigma del NPM (Assaél, 2014; Hypolito, 2011; Reyes, Cornejo, Sánchez, & Arévalo, 2010). El problema que nos presentan estas legislaciones es que no tienen un correlato directo con lo que ocurre en la vida cotidiana de los docentes. Considerando la multiplicidad de tareas que estos deben realizar, de las cuales varias ocurren fuera de la sala de clases o en un tiempo que escapa a su contrato laboral, es relevante dar cuenta de lo que está ocurriendo con los docentes en un contexto en el cual se busca configurar la profesión docente desde el Estado con una lógica empresarial o gerencial.

En coherencia con lo que planteado en las páginas anteriores, es necesario poner en discusión a través de evidencia científica, las distintas políticas públicas con respecto al trabajo docente y como estas han tenido efectos concretos sobre este y como han sido traducidas en distintos contextos educativos (Acuña, Assael, Contreras, & Peralta, 2014). Cobra relevancia mencionar que hay una diferencia sustancial entre el trabajo de un docente en un colegio “emblemático” que selecciona a sus estudiantes, en comparación con el trabajo de un docente en un colegio municipal “periférico” que no aplica ninguna selección a quienes asisten a sus aulas. Bajo esa premisa, las políticas educativas que buscan regular, fiscalizar, controlar y velar por la “calidad educativa” se enfocan principalmente en logros estandarizados y no en los procesos cotidianos que ocurren dentro de la escuela. Procesos que se caracterizan por

relaciones emocionales y negociaciones, así como por tramas culturales y apropiaciones de sentido tanto por parte de los docentes como de los estudiantes (Mercado, 1991; Rockwell, 1986, 2013). En ese sentido, se debe relevar que en muchas ocasiones el realizar una clase no es solamente hablar durante noventa minutos frente a un grupo, y que ser profesor no se reduce a ni se corresponde con realizar una planificación a comienzos de año o responder cada tres o cuatro años a una evaluación para ser clasificado en un rango profesional, sino que las tareas o labores que se realizan para llevar a cabo la docencia superan lo que es exigido tanto por el Ministerio de Educación como en quienes transmiten o traducen las políticas educativas en los establecimientos educacionales (Cornejo, 2006; OPECH, 2009; Sisto et al, 2013).

La distancia entre lo prescrito por las regulaciones educativas y laborales, y lo que realmente hacen los docentes, evidencia la multiplicidad de actividades que constituyen el desarrollo de la educación a través de la docencia. Estas actividades se enmarcan dentro de la dimensión cotidiana del trabajo docente, la cual resulta fundamental para entender con densidad y profundidad la docencia escolar. Lo cotidiano aparece como central en esta investigación, ya que permite entrar a debatir tanto la planificación como la implementación de políticas educativas que en muchas ocasiones escapan a la realidad que se vive en los distintos contextos educativos que están presentes en el sistema educativo chileno. Es así como se contraponen dos visiones de la docencia. Una que entiende a los profesores como recursos humanos, que se movilizan por incentivos individuales y los ubica como los principales responsables de los resultados educativos, versus otra que entiende el trabajo docente como una labor emocional, vincular, afectiva y relacional (Cornejo, 2006; Martínez, 2001), la que es configurada por distintos propósitos morales y sentidos del trabajo (Fullan, 1993) y tiene una dimensión cotidiana (Rockwell, 1986)

A pesar de los efectos adversos de las políticas educativas, los docentes siguen trabajando y logrando desenvolverse bajo condiciones precarias y adversas que se les presentan.⁴ Tampoco es que se plantee que los docentes logran resolver fácilmente tanto los problemas de sentido de trabajo como los problemas de salud que se les presentan durante su vida laboral, sino que los que se mantienen activos logran establecer determinados conocimientos o estrategias -que en este caso serán denominados como saberes- los que les permiten cumplir sus objetivos personales, así como los objetivos colectivos establecidos por el Estado. Para entender de una forma más acabada cómo los docentes se despliegan en su vida cotidiana y a través de qué elementos logran resistir a las distintas políticas educativas, es necesario comprender la cultura docente, así como las prácticas y actividades que están involucradas en el proceso de trabajo, lo cual está ligado con lo que ocurre en la vida cotidiana (Achilli, 1986; Mercado, 1991; Rockwell, 2009).

⁴ Las condiciones adversas no solo son producto de las regulaciones educativas, sino que también se deben al contexto educativo

Diversas investigaciones antropológicas han planteado un cuestionamiento al rol que tiene el Estado al momento de legislar e intentar configurar el trabajo docente, no considerando los procesos reales que ocurren en éste (Ezpeleta, 1989; Rockwell, 1986). Lo que plantean estas investigaciones es que en el “pequeño” mundo de la escuela, conviven distintas realidades, las cuales se congregan en sistemas de usos, expectativas, costumbres, prácticas, cargados de contenidos y sentidos que son compartidos (Ezpeleta, 1989). En ese sentido, la documentación de lo no documentado, a través de un enfoque etnográfico, ha demostrado que en muchos casos la normativa centralizada del Estado no se desenvuelve de la misma forma en todas las instituciones educativas (Rockwell, 2009). Así mismo puede ocurrir que esta adquiera otra forma a través de la cual los actores sociales que están involucrados en esta la interpretan o la resisten (Mercado, 2002; Rockwell, 1987, 2013). Por ello es que cobra relevancia dar cuenta de lo que está ocurriendo a diario con los docentes, los procesos que estos están viviendo, la forma en la que interpretan y sienten las regulaciones externas como las demandas internas de la escuela, y las significaciones que atribuyen a su trabajo cotidiano.

Parte 2
**Perspectiva teórica para un acercamiento
a la vida y al trabajo cotidiano de
docentes de enseñanza media**

Trabajo docente: Vida cotidiana y trabajo

Para comprender la dimensión cotidiana del trabajo docente es necesario plantear que la docencia se comprenderá como un trabajo, pero no desde la concepción clásica sino que como un trabajo inmaterial (De la Garza Toledo, 2011). Este trabajo plantea propósitos morales (Fullan, 1993), consistentes en los objetivos personales que tienen los docentes y que trascienden el ámbito de las exigencias y resultados. Corresponde al sentido otorgado al trabajo más allá de la retribución salarial. Reafirmando esta idea, Christopher Day (2002), tras la revisión de diversas investigaciones concluyó que más allá de los saberes incorporados en la formación profesional y la condición de oficio que puede tener la docencia, lo central en el trabajo docente es esta dimensión inmaterial y moral.⁵ Junto con lo anterior, el trabajo docente conlleva también una dimensión emocional. Diversos autores plantean que las emociones tienen un rol central en la docencia, ya que el proceso educativo se basa en una relación vincular, emocional y afectiva que se establece entre los docentes y los estudiantes (Hargreaves, 2000, 2003; Nieto, 2017). Martínez (2001) caracteriza esta relación profesor/estudiante como el núcleo afectivo de la profesión docente, mientras que Hargreaves (2000) plantea el concepto de “geografías emocionales” para caracterizar las distancias y cercanías que marcan los docentes con sus estudiantes, colegas y apoderados en distintos momentos de su trabajo. Además, se ha planteado que el trabajo docente involucra labor emocional, lo que corresponde a demostrar distintas emociones según el contexto (Hochschild, 1979, 2003). En esa línea, destacan las investigaciones etnográficas sobre los roles que cumplen las emociones en la docencia, las que corresponden a: evaluativo, relacional y político (Zembylas, 2004, 2007a, 2007b)

El trabajo cotidiano de los profesores es realizado en la escuela. En este contexto, Hargreaves (2003) nos plantea que las estrategias desarrolladas por los profesores se traspasan dentro de la misma comunidad educativa, como saberes que se manejan de forma colectiva y local. El entramado de esta comunidad se negocia y transforma a través de las relaciones sociales que establecen los docentes entre ellos, en un contexto de intensificación laboral que resta espacio a la creatividad y a la colaboración, privilegiando la rendición de cuentas y las tareas administrativas (Acuña, 2012). En este contexto, es necesario plantear la diferencia entre trabajo pedagógico y trabajo docente. El primero corresponde a los procesos educativos que se realizan

⁵ De esta manera, un estudio de carácter cuantitativo realizado en Chile, en colegios de la Región Metropolitana, concluyó que la pérdida del sentido del trabajo por parte de los docentes es una de las principales causas por las que abandonan la profesión y sufren problemas de salud mental (Cornejo, 2009).

dentro de la sala de clases. El segundo hace referencia a la multiplicidad de tareas y actividades que deben realizar los docentes más allá del aula (Rockwell, 1987).

El concepto de vida cotidiana permite dar cuenta de los diversos procesos que ocurren diariamente y que evidencian la constitución de lo social por los sujetos. En ese sentido, Agnes Heller plantea que:

La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los cuales, a su vez crean la posibilidad de la reproducción social. [...] Por consiguiente en toda sociedad hay una vida cotidiana y todo hombre, sea cual sea su lugar ocupado en la división social del trabajo, tiene una vida cotidiana (Heller, 1987, p.17).

La incorporación de los y las docentes a una dinámica cotidiana, como lo es la escuela, nos permite plantear que estos desarrollan una cultura propia al alero de los contextos locales. Esta cultura está compuesta por prácticas, saberes, ritos, estrategias, entre otros elementos, y se expresa de distintas formas dentro de la escuela (Rockwell & Ezpeleta, 2003; Rockwell, 2011).

El concepto de vida cotidiana aplicado a la realidad escolar permite delimitar el trabajo docente, a la vez que caracterizar y comprender la heterogeneidad de este en el mundo de la escuela (Rockwell & Ezpeleta, 2003). Lo anterior, además permite dar cuenta de las distintas actividades que ocurren en determinado espacio y que conforman el mundo o mundos cotidianos de dicho lugar y los sujetos que están presentes en éste:

El concepto de vida cotidiana delimita y a la vez recupera conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares. Las actividades observadas en una escuela, o en cualquier contexto, pueden ser comprendidas como cotidianas son con referencia a esos sujetos; así se circunscriben a pequeños mundos cuyos horizontes se definen diferencialmente, de acuerdo con la experiencia directa y la historia de vida de cada sujeto. Como categoría analítica lo cotidiano se distingue de lo no cotidiano en un mismo plano de la realidad concreta; lo que es cotidiano para una persona, no es siempre cotidiano para otros. En un mundo de diversidad, como el escolar, se empiezan a distinguir así las múltiples realidades concretas que diversos sujetos pueden identificar y vivir como escuela; se empieza a comprender que la escuela es objetivamente distinta según el lugar donde se la vive (Rockwell & Ezpeleta, 2003, p. 14)

Lo que interesa hacer prevalecer corresponde a las actividades y experiencias que se desarrollan en la vida cotidiana de los docentes, según los contextos a los cuales están sometidos los distintos actores que pertenecen a la institución educativa. Para comprender la expresión cotidiana del trabajo docente en la escuela, se han planteado cuatro características principales. La primera característica alude a las condiciones

materiales bajo las cuales se desarrolla el trabajo docente: las características de la sala de clase, los materiales didácticos, libros, pizarrón, computadores, disponibilidad de tiempo del docente, las características de los estudiantes, etc. (Rockwell, 1987). En este caso, el énfasis está puesto en los apoyos materiales así como en la interacción con el grupo de curso. En ese sentido, el tiempo de trabajo es una de las características que más cobra importancia, ya que se relaciona directamente con las tareas y actividades que tienen que desarrollar a diario los docentes (Rockwell, 1986). Una segunda característica corresponde al proceso de trabajo real. Muchas de las tareas que realizan a diario los docentes no están en su contrato laboral o bien nunca fueron enseñadas en su formación inicial. Las múltiples y diversas tareas realizadas dan cuenta que el docente más allá de entregar conocimientos, tiene que enfrentarse a diversas situaciones reales que constituyen su trabajo (Rockwell, 1987). Complementando la idea de trabajo real, Dejours (1998; 2013) nos plantea que en el trabajo real hay una serie de circunstancias, imprevistos, accidentes, anomalías y relaciones con los otros trabajadores las cuales influyen en el trabajador, por lo que siempre hay un desajuste entre lo prescrito y lo real. En ese sentido y en palabras del autor, trabajar corresponde a colmar la brecha entre lo prescrito y lo real. Identifica a lo prescrito como las tareas y lo real como a las actividades (Dejours, 2013). Una tercera característica corresponde a las relaciones e interacciones sociales que los docentes construyen en su cotidianidad. El trabajo docente se caracteriza por múltiples interacciones y negociaciones cotidianas, no solamente con los estudiantes, sino que también con los docentes directivos, el resto de los profesores y apoderados. Dentro de la sala de clase, las relaciones sociales que establece el docente con los distintos estudiantes permiten que el docente logre desarrollar de mejor forma la clase, a la vez que la relación que establece con sus “colegas” favorece que se traspasen ciertas experiencias o consejos de cómo llevar a cabo la docencia (Rockwell, 2013, 1987).

Diversos autores han planteado la relevancia de los “saberes docentes” para el trabajo cotidiano que se lleva a cabo en las escuelas. Es necesario distinguir entre saber pedagógico y saber docente. El primero hace alusión a los conocimientos que adquieren los docentes durante su formación profesional, mientras que el saber docente tiene relación con las experiencias y saberes que adquieren los profesores durante el desarrollo de su trabajo (Rockwell, 2009). Distintas investigaciones al respecto plantean que el uso de los saberes se centra en el manejo con los estudiantes (lograr integrarlos a las dinámicas de la clase, lograr aprendizajes individuales y colectivos, etc.) (Ben-Peretz, 2011). Además, se ha investigado sobre el saber docente indagando sobre la interpretación y la gestión que realizan los docentes sobre eventos problemáticos dentro de la sala de clases (Wolff, Jaradozka, & Boshuizen, 2017), por ejemplo el uso del humor por parte de los docentes para conocer a los estudiantes y lograr resolver situaciones conflictivas (Van Praag, Stevens, & Van Houtte, 2017).

Saberes docentes e inteligencia práctica

Un primer acercamiento a lo que son los saberes docentes, deriva de la caracterización del saber cotidiano que realiza A. Heller, autora que en la cual se inspiran Rockwell y Mercado para definir y caracterizar este concepto. Por saber cotidiano se entiende a la apropiación de determinados conocimientos sobre la realidad social, los cuales tienen como fin la resolución de objetivos prácticos que adquieren sentido cuando están relacionados con el objetivo a resolver (Heller, 1987; Salgueiro, 1998). En términos de Heller, corresponde a los conocimientos necesarios para que un sujeto pueda existir y sobrevivir en su ambiente (1987). De esta manera el pensamiento cotidiano corresponde a una actividad de reflexión anterior a la acción, una preparación mental para afrontar las nuevas situaciones, y de reflexión posterior sobre las acciones realizadas (Salgueiro, 1998, p.15). Los saberes docentes tienen un rol preponderante a la hora de la realización de clases y del trabajo que realizan los docentes dentro del aula, como el que hacen fuera de esta:

La resolución cotidiana de que enseñar y cómo hacerlo supone no solo la reproducción, sino la integración y generación de conocimientos por parte de quienes ejercen ese trabajo. Se trata de un conocimiento no formulado, no sistematizado, ni explicado como tal, pero no por ello ausente (Rockwell & Mercado, 1988, p. 8).

El saber docente puede ser caracterizado como un saber adquirido por los profesores, el cual les permite desenvolverse ante determinado grupo de estudiantes, saber cómo reaccionar ante imprevistos, cómo relacionarse con determinados docentes o directivos, etc. Estos elementos, sutiles e implícitos en el conocimiento de los maestros, se cruzan entre lo intelectual y lo emocional, por lo que estos no tienen un mero carácter instrumental para los docentes (Mercado, 1991, 2002; Rockwell & Mercado, 1988).

Un proceso central para la construcción de los saberes docentes corresponde a la apropiación que estos hacen de las normas escolares, las cuales pueden utilizarse de diversas maneras, como por ejemplo para legitimar o controlar acciones ajenas (Rockwell & Mercado, 1988). En dicho proceso se entrecruzan los saberes e intereses de los propios sujetos, donde la historia personal y profesional de los docentes son factores a considerar. Por el motivo anterior, el ejercicio de la docencia implica el ensayo y construcción de soluciones a problemas que el trabajo mismo plantea en las condiciones específicas en las que se presenta y desarrolla (Rockwell & Mercado, 1988).

Ser profesor exige la incorporación o apropiación de una cantidad de elementos sutiles y en muchas ocasiones implícitos en los momentos donde se cruzan lo afectivo y lo social en el trabajo intelectual, siendo un ejemplo la habilidad de los docentes para trabajar con distintos grupos de estudiantes e integrarlos a la dinámica de la clase (Rockwell & Mercado, 1988). Los saberes docentes operan dentro de la docencia en la escuela, los cuales se conjugan en estrategias que permiten al maestro sobrevivir

dentro de esta. Además, en ocasiones estos saberes retoman los esfuerzos propios del docente para otorgarle sentido a su trabajo (Rockwell, 1993).

Las estrategias ocupadas por los docentes para resolver los problemas no están en un manual, sino que tienen un grado importante de conocimientos tácitos que estos han aprendido en su experiencia profesional (Tenti Fanfani, 2013). A lo anterior también se le ha denominado como virtuosismo práctico, debido a que los docentes desarrollan una habilidad para responder a las demandas inesperadas. Bajo ese argumento, es que Tenti-Fanfani (2013) plantea lo difícil que es evaluar a los docentes según los dispositivos del NPM.

Salgueiro (1997) y Estrada & Mercado (2008) proponen el concepto de negociación de significado para entender la interacción de las personas y el acercamiento de sus saberes para reconocer a otro. Aunque existan diferencias diversas, los sujetos involucrados en los procesos educativos intercambian significados a partir de los cuales se entienden. Este proceso tiene lugar en las prácticas cotidianas que ocurren en las escuelas. Según Estrada & Mercado (2008), su perspectiva de la negociación de significados se despliega en un nivel individual de los docentes, desde sus concepciones y saberes e involucrando las condiciones del contexto en las cuales se desenvuelven. El proceso de negociación permite dar cuenta de las distintas formas a través de las cuales los docentes organizan sus acciones y la influencia que tienen en sus colegas (Estrada & Mercado, 2008).

Salgueiro (1997) señala a la importancia de los procesos de negociación en el aula, planteando que estos permiten por un lado propiciar a los estudiantes la construcción de sus significados sobre los contenidos escolares y al docente la formación de sus estrategias para apoyar al estudiante. Para la autora esto resulta elemental de incorporar a la formación de profesores.

En el mismo sentido con las autoras revisadas en los párrafos anteriores, Tardif (2001) nos plantea que el saber docente ha quedado relegado a un segundo plano en las investigaciones realizadas por las ciencias de la educación. A diferencia de los planteamientos anteriores, este autor propone una conceptualización más amplia del “saber docente”, el cual se caracteriza principalmente por estar integrado por otros saberes provenientes de distintas fuentes: disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales. Destaca el autor que los saberes relacionados a la experiencia constituyen los principales fundamentos de la práctica profesional docente. La problematización planteada por Tardif, inicia con una premisa: existe una distinción no menos importante, entre quienes producen los conocimientos para la docencia y quienes los ejercen. Desde esa idea, es que se postula que existe una comunidad científica encargada de la elaboración de los saberes profesionales y otro grupo encargado de la transmisión de estos, los cuales quedan exentos en algún grado, de la producción de estos. Lo anterior también da cabida a la reflexión del rol que se les otorga a los profesores, el cual se limita a la reproducción del conocimiento oficial,

desalojando su capacidad reflexiva y de adquisición de nuevos saberes. En contra argumentación de esa concepción, se alude a que todo saber conlleva un proceso de aprendizaje y formación. Por lo que la relación de los saberes con los docentes no puede ser reducida ni entendida a la mera transmisión, sino que debe ser asociada con la producción de estos. La producción se relaciona con la pluralidad de conocimientos que utilizan, los cuales provienen de distintas fuentes, reflexiones y experiencias. Sin desear entrar en detalles tan específicos sobre los distintos saberes, se plantea en esta línea que existen cuatro tipos de estos. El primero alude a los conocimientos profesionales, los cuales son transmitidos por las instituciones formadoras. Según el autor, es en este dónde se produce un distanciamiento entre quienes los producen y quienes los ocupan. En segundo lugar, identifica los saberes disciplinares, los que corresponde a las áreas del conocimiento aprendidas por los docentes. En tercer lugar, se aprecian los saberes curriculares, que son los discursos, objetivos, contenidos y métodos definidos por la institución escolar. Por último, existen los saberes experienciales, los que se basan en el trabajo cotidiano y el conocimiento de su medio. Estos se agregan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y habilidades, los que reflejan un saber hacer.

Las condiciones cotidianas del trabajo docente no permiten definiciones acabadas, ya que exigen improvisación, habilidad personal, y enfrentar situaciones transitorias y variables. Por lo mismo, es que el autor alude a que el proceso de trabajo exige un carácter de urgencia, ya que el docente esta inmiscuido en una red de interacciones con otras personas en un contexto determinado, en el cual debe interpretar una serie de actitudes, valores y sentimientos inesperados. Según esa premisa, se propone que el objeto de los saberes experienciales responde a tres ámbitos principalmente: las interacciones entre los agentes involucrados en el contexto educativo, las obligaciones y reglas que enmarcan el trabajo y la institución educativa. Lo anterior no responde necesariamente a una regularidad, sino que también ocurren adecuaciones e improvisaciones como se planteó en un comienzo. Estos pueden variar, respondiendo en el contexto de una clase a objetivos emocionales, vinculados con la motivación de los estudiantes, objetivos sociales ligados a la disciplina y la organización del grupo y a objetivos cognitivos relacionados con los procesos de aprendizaje. En ese sentido es que se plantea que estos están en la situación del trabajo, entendiendo que estos son incorporados y subjetivados a través de la práctica (Tardif, 2001)

Un último punto, corresponde a la idea que el saber profesional conlleva un aspecto emocional, debido a que la enseñanza en si produce cambios emocionales inesperados en la experiencia del docente. Estos cambios ocurren en dos planos, el primero corresponde al conocimiento desarrollado sobre las propias emociones y valores, y de los alcances de estas. El segundo corresponde a las mediaciones que establecen con los estudiantes, sobre todo en el caso de la motivación que estos les transmiten.

Para complementar las ideas planteadas anteriormente sobre los saberes docentes y el desarrollo de estos dentro del trabajo docente, recurriremos a los conceptos que plantea Dejours en cuanto a la inteligencia práctica (Dejours, 1998; 2013). Desde el área de las ciencias ergonómicas, Dejours ha estudiado las relaciones entre las condiciones de trabajo, el cuerpo y la inteligencia que desarrollan los trabajadores para cumplir con las regulaciones y exigencias que caen sobre ellos. Para el autor tanto el trabajo colectivo como el individual requiere de una “movilización de la inteligencia”, la que tiene la dimensión de ser una inteligencia inventiva, marcada por las experiencias personales de los sujetos. Según lo anterior, cada una de ellas tiene su propia vía y cada habilidad está fuertemente singularizada (Dejours, 1998;2013).

Una de las características principales de la inteligencia práctica, corresponde a la astucia que tienen los trabajadores, la cual desarrollan a través de la experiencia. Esta tiene un poder creador, un carácter creativo que permite el desenvolvimiento de saberes en el trabajo cotidiano (Dejours, 1998). El cuestionamiento que mueve a este autor corresponde a la forma en que los trabajadores logran resolver el desfase que hay entre las prescripciones y el trabajo real. Ante eso, la respuesta de que estos poseen determinados saberes prácticos debe ser complementada con la interrogante de cómo se producen dichos saberes, cómo se crea ese lado oculto del trabajo que corresponde a los saberes. Es necesario aclarar que esta inteligencia de la cual habla Dejours, no corresponde a una homologación con competencias para el trabajo, sino que la inteligencia práctica se produce en el mismo ejercicio de la labor.

Según Dejours (1998), la inteligencia práctica se puede caracterizar a través de los siguientes elementos: los resultados son más relevantes que el camino a seguir para cumplirlos; está presente en todas las tareas y actividades del trabajo; tiene un poder creador y subversivo; está distribuida en todas las personas; lo que domina a la inteligencia práctica es la astucia.

Lo descrito en los párrafos anteriores y relacionado con los saberes docentes permite conjugar el termino saber cotidiano con la astucia que plantea Dejours. La potencialidad de este concepto permite realizar una entrada al tema para destacar un aspecto central en la cultura de los docentes el que sirve para poder cumplir con las tareas y actividades cotidianas, las que en muchas ocasiones resultan conflictivas.

A modo síntesis, el enfoque que adoptaremos para comprender el trabajo cotidiano y los saberes docentes tiene un carácter práctico y tiene su razón de ser en un contexto determinado y particular: la escuela. Es decir cumple un objetivo en un lugar particular para el cumplimiento de determinada actividad. En segundo lugar, el trabajo docente tiene un carácter cotidiano y experiencial, es decir, es vivido y reflexionado por quienes están inmiscuidos en la vivencia diaria de trabajar en la escuela. Lo anterior también involucra que tenga un aspecto colectivo y colegiado, en el sentido que es un conocimiento que se transmite entre los docentes. Por último, este saber no tiene

solamente un elemento cognitivo, sino que también afectivo, emocional y moral, sin los cuales el proceso educativo no puede ser realizado.

Parte 3
El trabajo cotidiano de los docentes ... en
sus palabras

En los siguientes párrafos se expondrán los resultados y análisis de los discursos que constituyen los docentes para describir y dar sentido a su trabajo. La indagación etnográfica permite poner las acciones y prácticas realizadas por los docentes en un contexto, sobre todo en el proceso de interacción que llevan con los distintos actores que están en la escuela. En ese sentido, resulta interesante destacar las palabras puestas por los mismos docentes para caracterizar y significar su trabajo cotidiano, lo que complementado con la observación del trabajo enriquece la mirada sobre lo que complejo que resulta ser docente en el Chile actual. Interpretar bajo sus propias palabras e ideas nos permite adentrarnos en el mundo escolar vividos por ellos, lo cual se complementa con el registro del trabajo y práctica cotidiana. Lo anterior permite dar cuenta de las múltiples interacciones y actividades que viven en el día a día y que configuran el trabajo cotidiano y real.

Sobre la cotidianidad laboral

A continuación se presentará el análisis de los principales temas emergentes en torno a las tres características en las cuales se indagó: tareas, problemas y saberes en la vida cotidiana de docentes. El análisis se basó en cuatro grupos focales realizados en distintos colegios de la Región Metropolitana correspondientes a distintos contextos educativos. El primer contexto educativo corresponde a un establecimiento selectivo con dependencia municipal, el segundo es selectivo con dependencia particular subvencionada, el tercero es no selectivo con dependencia municipal y el cuarto corresponde a un establecimiento no selectivo con dependencia particular subvencionado.⁶

El análisis se realizó según una codificación emergente de contenido (Coffey, 2003) a través de la caracterización propia de los docentes sobre su trabajo cotidiano. Según el discurso docente se pretenden relevar determinados temas que se presentan relevantes y articuladores del trabajo cotidiano de los profesores y que pretenden ampliar el campo de conocimiento sobre el trabajo docente en la institución escolar. De esta forma se ordenó el análisis en tres categorías, las cuales están alimentadas por subcategorías. En el caso de los seguimientos etnográficos, se presentan distintas situaciones cotidianas de los docentes, en las cuales se reflejan las actividades, problemas y saberes entrelazados y no compartimentados.

⁶ Al momento de realización de esta Memoria de Título no se había promulgado la “Ley de Inclusión Escolar”, la que acaba con la selección en los colegios que reciben financiamiento del Estado. Vale mencionar que este cambio es paulatino, ya que los colegios aún seleccionan a un porcentaje de sus estudiantes.

El trabajo cotidiano entre tareas y actividades.

En el proceso de trabajo cotidiano se identificaron tareas ideales y/o prescriptivas que tienen que realizar los docentes, así como actividades reales que realizan (Dejours, 2013). El trabajo docente se realiza en un contexto en el cual los profesores están expuestos a diversas demandas y tareas que están planificadas y actividades que se presentan como imprevistas o no planificadas. El siguiente apartado no tiene la intención de enumerar o clasificar directamente las tareas y actividades realizadas por los docentes, sino que identificar cuáles son los principales elementos que se destacan en su trabajo y cómo se construye la cotidianidad docente.

La contradicción entre lo prescrito y lo real

Uno de los primeros elementos identificados corresponde a la diferencia que establecen los docentes entre las prescripciones sobre su trabajo y lo que realmente realizan en la cotidianidad. En ese sentido, resulta ser un elemento importante para comprender la docencia y las diversas tareas que esta conlleva. Se identifica el trabajo prescrito como las regulaciones que establecen el quehacer de los docentes. Los objetivos de ese trabajo son medidos a través de estándares los cuales generan una presión en los docentes para lograrlos. Además es importante destacar el elemento contradictorio entre lo prescrito y lo real, que genera un conflicto en los profesores. Ante ese conflicto los profesores tienden a privilegiar la definición de actividades reales como eje de su trabajo.

Cita 1: *“Yo igual haría la diferencia entre dos dimensiones, que es **el trabajo real** y el trabajo, que, que supuestamente hacemos, aquel que está sobre **el papel**.”*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

Cita 2: *“te encontrái con toda una estructura que te exige... te mete en la máquina y te hace creer que eres profesional haciendo justamente inconscientemente toda esa pega, pero por otro lado el que llega eh eh si no eres consciente de eso eh empiezas a tener eh empiezas a... empiezas a **tener contradicciones**, a sentirte mal porque no logras los objetivos, porque no logras los estándares, lo ni- los resultados que hay que lograr, etcétera, etcétera”*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

Para nombrar a las prescripciones, los profesores ocupan la metáfora “sobre el papel”, entendiendo lo prescrito como un elemento que está presente básicamente en su contrato. A la vez se plantea la existencia de una “máquina” que exige, que dicta y que encausa las labores que se deben hacer. Lo anterior se presenta como una contradicción, es decir, como dos elementos que resultan irreconciliables y que no

pueden ser realizados paralelamente. De esta forma podemos plantear que el trabajo docente resulta ser contradictorio, en el sentido que los profesores viven lidiando entre las exigencias de rendir estándares de resultados y realizar lo que realmente consideran relevante.

Según lo graficado, se identifica que las demandas planteadas por los estudiantes se ubican en un nivel afectivo que no tiene lugar ni es planteado por las prescripciones de su trabajo. La dimensión del trabajo real se asocia generalmente a los procesos efectivos que se llevan a cabo con los estudiantes (tanto dentro como fuera del aula). Estos procesos en muchas ocasiones escapan a las formalidades de la institución educativa y se relacionan con las demandas emocionales de los estudiantes. Las demandas sobrepasan o no tienen lugar en la “maquinaria” prescriptiva.

Cita 3: *“tenemos cada vez más demanda de parte de nuestros chiquillos, porque incluso la demanda de conocimiento no es tan fuerte...que es la relación de amistad, el compañerismo, el ser el confesor, el ser el que acoge, **el que entiende el tema emocional** en un cierto rato, el que apaña cuando vienen con problemas, en fin.”*

Cita grupo focal, Docente Colegio municipal no selectivo

Cita 4: *“políticas generales respecto a los profesores (no apuntan) a **un tema emocional, de un tema de la relación, de la afectividad, de la socialización**, cuando hoy en día la mayor demanda de nuestro trabaja está en esos aspectos y no en el tema del dominio específico de un campo del conocimiento”.*

Cita grupo focal, Docente de colegio municipal no selectivo

Cita 5: *“no tengo un estudio científico al respecto digamos, sino que es producto del trabajo cotidiano que, en los contextos actuales, el dominio de lo específico, en términos de la especialización de la asignatura que uno imparte, va perdiendo importancia frente al conjunto de las otras **demandas que uno tiene en el trabajo pedagógico**”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo

Se identifica que por muchas prescripciones que tienen los docentes, es el trabajo real lo que prevalece para ellos. La docencia correspondería a la labor emocional que realizan en el día a día, planteando como objetivo de la educación un principio moral más que cumplir con un objetivo estandarizado o salarial. En ese sentido, es que se privilegia lo concreto y cotidiano por sobre lo formal o prescrito. Los profesores son conscientes de que tiene que existir una preparación de clases y contenidos. Sin embargo, asignan a estas tareas la función de motor, instrumento o canal para el verdadero objetivo que los mismos docentes le asignan a la pedagogía. Y considerando el limitado tiempo con el que cuentan, se otorga una prioridad a las actividades que se relacionan con la dimensión afectiva de la docencia. Aunque se encuentren en un contexto de intensificación de su trabajo, lo real del trabajo de los

profesores corresponde a las labores no consideradas por las prescripciones. Estas labores muchas veces deben ser realizadas en un tiempo reducido.

Cita 6: *“lo primero que dijimos fue que **formábamos personas**, más allá de entregar contenidos, sobre todo en el entorno vulnerable en el que estamos nosotros insertos, en realidad yo prefiero mil veces gastar mi tiempo, no, no gastar mi tiempo, ocupar mi tiempo, invertirlo, en preparar clases, que por ejemplo preocuparme que una prueba tenga el objetivo, letra arial, que no sé cuánto, para mí eso no me sirve, a los chiquillos no le sirven”* Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

Cita 7: *“Yo creo que se vive como, como las hormiguitas, yo creo que nosotros trabajamos como hormiguitas, somos sumamente constante, porque yo creo que esa palabra es muy importante, constancia, porque nosotros somos como los seres más porfiados del mundo, del universo completo, o sea, nosotros tenemos que luchar contra todas las cosas que nos dicen que no, y eso es lo complejo, como un poco de Don Quijote, tener estos grandes objetivos que uno los ve anual o semestre a semestre a uno se les hacen gigantes, pero yo creo que **la pega del profesor es así, de granito a granito**, de actitud en actitud, de clase a clase, de revisar textos, cada cierto tiempo.”* Cita grupo focal, Docente Colegio Particular Subvencionado Selectivo.

Las citas anteriores logran graficar que los docentes establecen como prioridad la dimensión emocional de su trabajo cotidiano y su relación con sus estudiantes. A la vez los docentes identifican las dificultades que están presentes en su trabajo cotidiano. Aparece en este momento la idea “quijotesca” de su trabajo. Sumado a esto, están presentes en su discurso la idea relacional y vincular de su trabajo, donde los estudiantes ocupan un lugar central. Por lo mismo es que se plantea que el objetivo de su profesión corresponde a “formar personas”, entendiendo al estudiante como un sujeto maleable que está bajo su tutela y responsabilidad.

Trabajo Colectivo

La docencia se caracteriza como un trabajo dialógico, lo que implica entenderla siempre en cooperación o relación con los estudiantes. Es decir, el trabajo docente es relacional, en el sentido que involucra un vínculo con los estudiantes. La docencia se identifica como un proceso que se lleva a cabo colectivamente y se realiza según las asignaturas. En este proceso convergen conocimientos formales y profesionales del docente, así como sus experiencias previas.

Cita 8: *“... lo que uno hace y yo lo trato de explicar cómo que es **un proceso**, no de que hago yo sola, si el alumno no coopera o no está, es como si uno le hablara al viento, nuestra función no tendría un fin, entonces nosotros somos parte de algo que se hace en **conjunto**...”*

Cita grupo focal, Docente Colegio particular subvencionado selectivo.

Cita 9: *“Forman personas y **la asignatura es como una herramienta**. La asignatura es una herramienta, si yo enseño matemáticas, porque mi habilidad es matemáticas, mediante la matemática, puedo formar personas que sean ordenados, que piensen, que sigan un método científico y un montón de cosas.”*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

Una constante lucha

A través de la metáfora de la lucha los docentes caracterizan un aspecto de su trabajo. Una lucha que se desenvuelve en distintos niveles, buscando desarrollar una relación con los estudiantes a la vez buscando autonomía respecto de las políticas educativas. Así mismo, resulta interesante la concepción de dificultad que presenta la educación, donde los elementos contextuales de cada realidad de los docentes se despliegan como adversos para su desempeño.

Cita 10: *“Ya, la docencia primero que nada la definiría como **actividad social**, en la cual, como actividad social, se involucra con el estudiante y este además de ser guiado porque no tienen una identidad profunda, porque es una especie de **feedback de contenidos o emociones**, no solamente el conocimiento, sino que también experiencias, y que se van gestando a través de los años de educación.”*

Cita grupo focal, Docente Colegio Particular Subvencionado Selectivo

Cita 11: *“Lo primero que se me viene a la cabeza es que la educación es súper difícil...estamos enfrentando a personas entonces las personas son extremadamente flexibles ... estamos **diariamente luchando** ... es una **constante lucha** versus la realidad que nosotros vivimos por la diversidad, por la disponibilidad mutua también, o sea, claramente es algo complicado”.*

Cita grupo focal, Docente Colegio Municipal Selectivo.

Lo anterior también se relaciona con las exigencias a las que son sometidos los docentes, referidas a la necesidad de responder a través de lo que ellos denominan como “números” o estándares. Desde el punto de vista de los docentes, estas exigencias no tienen la misma relevancia que el trabajo emocional que realizan con los estudiantes.

Cita 12: *“es súper complicado, porque a veces también nos piden a los profesores, cosas concretas, **variables que son números**, pero no se ve que un colega estuvo una mañana o una hora, conteniendo a un niño que ayer fue golpeado por sus padres y que eso era mucho más importante porque el niño estuvo desolado y piensa que todo el mundo lo tiene que golpear y que esa es la manera de tratarse. Entonces de verdad, yo para mí es mucho **más valioso lo otro** y que adquiera confianza en la sociedad, porque hay un problema social de por medio”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo

A modo de síntesis, los docentes identifican que actualmente tienen que realizar distintas tareas y actividades, otorgando una mayor relevancia al trabajo real que realizan por sobre el marco ideal prescrito. En esa línea argumentativa es que se identifica a las tareas como objetivos que tienen que ser demostrados con variables numéricas, las cuales en muchas ocasiones distan de lo que realmente ellos están viviendo cotidianamente. En relación a esto último es que se plantea que lo real se relaciona con el trabajo que llevan a cabo directamente con los estudiantes, lo cual es identificado como el lado emocional, vincular y afectivo de la docencia.

Problemas cotidianos

Tiempo limitado para un gran quehacer.

El tiempo limitado que tienen los docentes frente a las distintas tareas y actividades que deben realizar, se identifica como uno de sus principales problemas. En ese sentido, se menciona a las labores administrativas como una de las principales tareas a las cuales destinan parte importante de su tiempo. Esto provoca por un lado cansancio en los docentes y además limita su trabajo, ya que los tensiona entre priorizar lo formal o el trabajo real. Se identifica que las tareas administrativas tienen una valoración negativa, al ser planteadas como una pérdida de tiempo.

A la vez, las labores administrativas contrastan con las exigencias que caen en los docentes. El contraste se produce porque las diversas labores administrativas no se condicen con las actividades cotidianas que realizan los docentes, y tampoco consideran los imprevistos que se presentan. En ese sentido, se entiende el aspecto administrativo como una limitante, ya que como se planteó anteriormente no solo restan el tiempo de trabajo sino que estas labores deben ser adaptadas o cambiadas según las necesidades reales de los docentes.

Cita 14: *“nosotros perdemos más tiempo en las labores administrativas de la educación que en hacer clases y eso consume si es que no el 100%, gran parte de nuestro tiempo, por ende, no descansamos, llegamos **cansados** al colegio, yo llego cansado al colegio”.*

Cita grupo focal, Docente Colegio Municipal no Selectivo.

Cita 15: *“El problema es que esas cosas **nos limitan como docente**, cada docente debería tener su propia manera de explicar dependiendo de los alumnos que tiene, así como también nos exigen, por ejemplo planificar, el mismo libro de las planificaciones dice, tienen que conocer a los alumnos para poder planificar...llegamos en marzo y hay alumnos nuevos, no deberíamos tener planificado, no podemos planificar en las vacaciones, no podemos dejar todo listo en enero, eso es una falacia, no sabemos quién va a estar el otro año”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

En consideración con lo anterior, los docentes identifican como limitado el tiempo que se les destina para las clases, ya que no solo deben realizar otras tareas burocráticas sino que también se plantea que las horas de clases son limitadas para poder desarrollar un proceso de enseñanza óptimo.

Cita 16: *“la cantidad de horas que tienen los cabros en inglés en el colegio no alcanza para que aprendan nada, yo abiertamente lo digo y si esto lo llega a escuchar alguien*

*del ministerio de educación, que ojalá sea así, dos horas a la semana en cada curso, los cabros jamás van a aprender inglés, (...) O sea yo mis dos horas las puedo ocupar para enseñarles tres personas o **para enseñarles a ser persona**, ahí tengo que decidir yo”.*

Cita grupo focal, Docente Colegio Municipal No Selectivo

Desinterés de los estudiantes

En relación a lo anteriormente señalado, otro problema que se presenta en el trabajo de los profesores corresponde al desinterés que tienen los estudiantes por estar en clases o asistir a la escuela. Es un elemento que se identifica, el cual permite establecer una argumentación de la razón del trabajo vincular y relacional de los docentes. No basta para ellos solamente construir un vínculo para pasar los contenidos sino que tienen que “encantar” al estudiante con los contenidos. Vale mencionar que dicho proceso es dialógico, y requiere de saberes por parte de los docentes.

Cita 17: *“los alumnos aquí no vienen por gusto personal, vienen obligados... este tipo de alumnos les sirve, que lo hagan participar, porque el chiquillo lo único que está es escribiendo, pero cuando lo hacen participar, ahhh noo poh, no léalo usted. El alumno no está acostumbrado”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo

Cita 18: *“se da una paradoja bien compleja, en la cual uno tiene que tratar de **construir primero personas**, como decían por ahí, para que sean estudiantes”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo

Las citas anteriores permiten graficar una de las principales dificultades con las que deben lidiar los docentes en el día a día: lograr que los estudiantes escuchen lo que se plantea y además realicen las actividades correspondientes al proceso de enseñanza. Es importante destacar la metáfora que se utiliza sobre “construir personas” para que después sean estudiantes. Se evidencia que uno de los caminos bajo los cuales se pretende que los estudiantes escuchen es formarlos bajo ciertos valores. Esto da cuenta del proceso relacional del trabajo docente. En este caso, el primer paso para el proceso de enseñanza no corresponde a revisar los contenidos con ellos sino que otorgarles una formación para que puedan aprender.

Política de personas v/s Política de empresas

Lo plasmado en el subtítulo es un aspecto que se relaciona con el impacto de las políticas educativas y regulaciones que afectan actualmente a las instituciones educativas. Se identifica al contexto educativo como uno de formas, donde se privilegia la estadística o el número, antes que el fondo u objetivo de la educación. Resulta

relevante la metáfora de forma versus fondo, que también en otro grupo focal será mencionada como política de personas contra política de empresas. La lógica empresarial de las regulaciones del NPM es identificada a través de distintos hechos por los docentes, y caracterizadas genéricamente de forma negativa. Esto se ejemplifica a través de distintos procesos que no son considerados al momento de describir y evaluar el trabajo de los docentes.

Cita 19: *“Yo creo que el contexto educacional actual es un **contexto de formas**, donde lo último que importa, es el papelito, que la estadística que la cuestión esté hecha, y el fondo no interesa, importa, por ejemplo, que en un colegio vulnerable donde hay treinta por ciento de asistencia, los niños pasen de curso, o sea, que la estadística diga que pasaron de curso, nada más, o sea, la forma, la forma por sobre el fondo (...)*”

Cita grupo focal, Docente Colegio Municipal Selectivo.

La docencia está sometida a diferentes demandas, las que son desconocidas por quienes planifican la política educativa. Se alude a un conocimiento que va más allá del ámbito disciplinar, ya que actualmente la demanda más fuerte a la que son sometidos los docentes se relaciona con el aspecto emocional de su trabajo. También se plantea que a través de los mecanismos de evaluación actuales (tanto los aplicados a los docentes como a los estudiantes) es difícil trabajar habilidades reflexivas en ambas partes.

Cita 20: *“yo hago el comentario (...) pensando (...) en los tecnócratas y en los profesionales que definen la política educativa y ellos tienen ese conocimiento de la realidad cotidiana, y hoy día esos conocimientos **demandan otros aspectos** que no son necesariamente el dominio de lo disciplinar”.*

Cita grupo focal, Docente Colegio municipal no selectivo

Cita 21: *(...) me pasa que me es un poco difícil tratar de trabajar principalmente en habilidades que tienen que ver con el cuestionamiento crítico, con el análisis o tal vez, también con poner, dentro de la... de la clase, la cotidianidad de los mismos alumnos y tomarla, **me pasa que eso de repente se me contradice con cierta... con los mecanismos tal vez formales de evaluación**, es un poco más estándar, principalmente con las pruebas de nivel o esas pruebas un poco más como generalizadas, no la evaluación que uno pueda hacer, ahí para mí hay como una:, una complejidad o sea es que yo veo que aún la estructura de: de enseñanza no:, pese a los discursos no incorpora totalmente tal vez el sentido que la mayoría de nosotros estamos diciendo que le vemos a la disciplina...”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal selectivo.

Los docentes son evaluados a través del rendimiento de los estudiantes; sin embargo existe entre los docentes una significación negativa respecto a los mecanismos evaluativos estandarizados. Debido a esto se desarrolla un constante

temor a las evaluaciones estandarizadas y los efectos que estas puedan tener tanto en los docentes como en los estudiantes.

Un elemento a considerar que emerge del discurso de los docentes corresponde a la mirada que caracteriza la administración de la escuela al estilo de una empresa. Este estilo de administración se entiende como un espacio de constantes evaluaciones, fiscalizaciones, rendiciones de cuentas y control sobre el trabajo y el proceso de enseñanza. Lo anterior se ve reflejado también en más tareas administrativas.

Cita 22: *los modelos eh eh si uno hace a trasluz y empieza a mirar los- todos estos documentos de evaluación y de creación de- de instrumentos de evaluación, etcétera etcétera, diagnóstico eh todo el modelo finalmente **lo que hace con el cabro es hacerlo trizas...** en nuestro país, es que, la evaluación es perseguir a alguien, por una nota, por una evaluación muy sesgada, pienso yo, porque mucha evaluación, o sea, mucho SIMCE, PSU, entonces como que uno se ve limitada a veces, en la sala porque hay que pasar esto, porque lo van a controlar, porque lo van a tomar, porque va a haber una nota, porque va a haber esto, entonces finalmente, yo a veces pienso que uno se ve atrapada en esas otras cosas y, y no queda tiempo para la enseñanza tranquila... eso.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

Lo anterior provoca que se genere un quiebre con la labor que realizan los docentes, donde se valora el buen rendimiento en las evaluaciones estandarizadas por sobre el proceso de trabajo real, el que involucra una importante dimensión emocional y vincular. Estas evaluaciones estandarizadas entran en contradicción con los objetivos que los mismos docentes le asignan a su trabajo, lo cual los termina perjudicando y como se menciona, “los enferma”.

Cita 23: *“lamentablemente en los colegios, bueno la educación en general en Chile, no se maneja con una política de personas, **se maneja con una política de empresas**, esto tiene que funcionar como una empresa y en las empresas se funciona con números y eso no puede ser así”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

Cita 24: *“este tipo de cosas administrativas, que no tiene relación con, o sea no digo que la planificación no la tenga, **las cosas administrativas en general, no tienen relación directa con hacer clases**, conversábamos con los colegas”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo

Cita 25: *“aparece el- el- **la contradicción misma del quehacer pedagógico** porque nos enfermamos- nos enferma, nos enferma, por una parte, tenemos una máquina gigante, (...) tenemos toda una estructura que está eh para eso, pa mantener el modelo*

y nosotros con nuestro eh romántico - querer cambiar el mundo vamos al aula a luchar unos más conscientes que otros porque es lucha en el fondo”.

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo

Las citas anteriores permiten aludir que los y las docentes identifican en las labores administrativas elementos negativos más que positivos. En estas frases es donde se puede apreciar la inmaterialidad del trabajo docente, la que en esta ocasión emerge como la relación con los estudiantes. Esta se ve mermada por las distintas labores tareas administrativas, las que son asociadas a lo lógica empresarial que es perjudicial para los procesos educativos que viven con sus estudiantes

Tensiones cotidianas.

Según las citas referenciadas anteriormente se pueden identificar distintas tensiones en el trabajo docente. Entre ellas se encuentran: una tensión emocional, que se relaciona con lo afectivo de la docencia; otra tensión corresponde al aumento de tareas administrativas que se asigna a los docentes, lo que disminuye su tiempo frente a los estudiantes. Ambas tensiones aparecen fuertemente relacionadas con la salud mental de los docentes.

Cita 26: *“Puede ser brillante. Pero si tú no tienes **la capacidad emocional** también como para (...) Contener, no vas a andar bien. Y ese peso también uno se lo lleva para la casa y a la larga igual te pasa la cuenta”.*

Cita grupo focal, Docente de colegio municipal no selectivo.

Cita 27: *“de verdad que es súper complicado esto de los contenidos, de la forma, que esto y uno de repente se estresa y dice bueno estoy parada acá y qué es más importante, **la vida o los contenidos**, lo cotidiano se separa del contenido”*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

Cita 28: *“Y al final te exigen tanto esa **parte administrativa que tú te agobias**, llegas enojada y los chiquillos son esponjitas con súper perceptivos, te sientes agotada y uno no quiere, no quiere bajar la guardia. Yo no quiero bajar la guardia con los chiquillos en el sentido de que no quiero dejar mis energías para poder atenderlos a ellos como siempre los he atendido. Entonces en eso, yo de repente me cuestiono y digo pucha a lo mejor ya es tiempo que me retiré a lo mejor colapsé, pero no porque me gusta por algo estoy acá”.*

Cita grupo focal, Docente Colegio Particular Subvencionado Selectivo.

Las citas anteriores dan cuenta de las tensiones que viven los docentes durante su trabajo, los cuales de una u otra forma afectan el desarrollo de las actividades que realizan en el día a día. Se puede plantear que uno de los principales problemas que se mencionan corresponde a lograr realizar una clase considerando las distintas

adversidades. Un elemento importante de relevar es la disociación entre la realidad cotidiana y las exigencias a las cuales se ven sometidos los docentes.

Saberes docentes

Los conocimientos que los docentes desarrollan durante su profesión no solamente tienen relación con lo aprendido en su formación universitaria, sino que también las experiencias profesionales acumuladas. Estas permiten la construcción de los saberes, los cuales son utilizados por los docentes para enfrentarse a las múltiples situaciones que viven cotidianamente dentro como fuera del aula de clases.

Lo emocional y afectivo.

Las emociones aparecen como un elemento muy importante para los docentes, tanto desde una perspectiva negativa como de una positiva. Como se planteó anteriormente, el trabajo docente es un trabajo vincular y relacional que no puede ser comprendido sin los estudiantes. Uno de los objetivos principales de los docentes es generar estrategias para involucrar a los estudiantes en la dinámica que pretenden instalar en la clase. Estas estrategias no son azarosas ni tampoco responden mecánicamente a una planificación previa, sino que también se relacionan con resolver imprevistos y saber manejar el grupo de curso.

Si bien es cierto que los docentes pueden tener una manera de hacer sus tareas y actividades, las condiciones bajo las cuales se desenvuelven los procesos de enseñanza los tensiona en la construcción del vínculo emocional. En ese sentido, el vínculo emocional con los estudiantes y sus colegas adquiere un rol fundamental para el desenvolvimiento de su trabajo.

Cita 29: *“En contextos ideales, normales, la pedagogía implicaría **buscar estrategias** para que los niños aprendan diversos contenidos. En las condiciones reales en las que trabajamos nosotros, uno termina siendo hasta a veces medio papá, medio hermano mayor, hasta a veces un poco amigo de los estudiantes y también contención de nuestros pares”* Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

Lo anterior permite reflejar una distinción que se ha presentado constantemente en el discurso de los docentes entre el contexto ideal (lo prescrito) y las condiciones reales de trabajo. Aunque hay un entrelazamiento entre los dos elementos anteriores, en el discurso docente se destaca que hay una elección y reconocimiento del segundo. En el proceso educativo los profesores adquieren distintos roles que van más allá de lo puramente docente. Estos roles son representados a través de metáforas tales como:

padre, madre, hermano mayor, etc. El aspecto anterior resulta interesante para dar cuenta de cómo se piensan a sí mismos cómo trabajadores los docentes y cómo significan su trabajo.

Cita 30: *“Si no existe ese vínculo, yo también he tenido curso, donde el vínculo ha sido complicado. Es súper difícil que aprendan. Yo creo firmemente que **la educación pasa por el afecto**, lograr aprendizaje pasa por una cuestión afectiva”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal con selección.

Cita 31: *“Para mí la pedagogía es una actividad que hoy en día ha suplido un poco o complementa el trabajo de la casa, quizás antiguamente los profesores podían dedicarse a enseñar su materia y ellos se van a sus casas felices, pero hoy en día como lo decían acá hay un **tema emocional, una carencia afectiva de los niños enormes**...Lo de nosotros es mucho más emocional que, mi trabajo como pedagogía, no lo veo como ir a la universidad a enseñar una cátedra, acá en el colegio es diferente, tú te involucras con el niño, imposible no vincularse”.*

Cita grupo focal, Docente colegio particular subvencionado selectivo.

Cita 32: *“...porque incluso la demanda de conocimiento no es tan fuerte, en el sentido de que ellos también acceden por otras vías al conocimiento, el tema del internet fundamentalmente, o sea ellos tienen otras formas de acceder al conocimiento. Pero hay cosas a las cuales no acceden, que es la relación de amistad, el compañerismo, el ser el confesor, el ser el que acoge, **el que entiende el tema emocional** en un cierto rato, el que apaña cuando vienen con problemas, en fin”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo.

Los profesores no solamente identifican metafóricamente lo que hacen en el día a día, sino que son conscientes de los afectos y emociones involucradas en la docencia. Es así como se reconoce al vínculo que se forja con los estudiantes como un elemento central de la docencia. Esto se evidencia ya que los docentes reconocen carencias afectivas en los estudiantes (sobre todo en contexto vulnerables), donde se ven en la necesidad de responder a las carencias de los estudiantes como parte de su trabajo. De esa forma los docentes se involucran y construyen relaciones sociales con los estudiantes, no de una manera artificial o instrumental para lograr hacer clases, sino que ponen como eje de su trabajo el responder a las necesidades emocionales. Lo anterior está relacionado con un saber sobre las emociones.

Cita 33: *“No puedo pensar la clase sin el vínculo, creo que es fundamental para el oficio, para la profesión, sin vínculo, es mejor que aprenda por internet, creo que **en el vínculo está justamente la cercanía, el afecto, la vocación, la corriente**, todos los objetivos que mencionábamos anteriormente”.*

Cita grupo focal, Docente colegio particular subvencionado selectivo

Se puede apreciar que el tema emocional, afectivo y vincular es transversal a los docentes. Prevalece por sobre distintas tareas que realizan cotidianamente, siendo un eje articulador de la mayorías de las actividades que hacen.

Encantar al estudiante o como integrarlos a la dinámica de la clase.

Cita 34: *“Sí, yo más o menos apostaba a algo similar, lo que hacemos en lo cotidiano, es tratar de **ser seductores** con nuestros estudiantes”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal sin selección.

Cita 35: *“la manera con la que yo me, **me relaciono con el alumno como otro válido**, yo creo que, si uno logra hacer ese clic de ver el alumno no como el alumno sino como una persona como yo, uno ya puede empezar a, a concretar esos objetivos...”.*

Cita grupo focal, Docente colegio municipal con selección.

Cita 36: *“Yo creo que es **un trabajo de amor**, o sea aparte del resultado, que es una vocación y que la vocación es un llamado, es un trabajo de amor, yo creo que uno no puede ser profesor, si no es capaz de amar a los niños, si no es capaz de sentir cariño hacia ellos, por mucho que de repente te caiga mal, porque se porta mal, o te sientes pésimo, pero uno, yo pienso que uno tiene que ser capaz de amar a personas que no son de su sangre, que no son de su familia, que no son de su círculo más cercano, porque de repente hay alumnos difíciles, y yo creo que también es parte de la felicidad vivir y trabajar en este contexto, un **contexto de amar lo que hago**, y un contexto de amar a quien tú le estás entregando tu trabajo”.*

Cita grupo focal, Docente colegio particular subvencionado selectivo.

Otras características importantes de los saberes docentes corresponden al rol que tienen estos durante la clase y en los procesos de enseñanza. Estos permiten articular el aspecto relacional y emocional del trabajo con los objetivos que deben cumplir los profesores. En ese sentido, el saber docente contiene una dimensión emocional y vincular, así como un ámbito práctico. Este último hace referencia a las acciones prácticas que llevan a cabo los docentes para poder involucrar a los estudiantes a las dinámicas de la clase. Estas acciones prácticas son conocidas como estrategias de acercamiento o involucramiento, y tienen por fin lograr captar la atención de estudiantes, los que en muchas ocasiones no tienen un mayor interés por aprender.

El saber cómo relacionarse y tratar con los estudiantes no es un elemento que los profesores aprendan de forma mecánica, sino que involucra sistematización y reflexión de las experiencias cotidianas y conocimiento del contexto local. Como se plantea anteriormente, el “ser seductores” no ocurre solamente porque los docentes lo piensen y apliquen rígidamente, sino que se relaciona con el criterio del docente para acercarse a los estudiantes.

El trabajo invisible y lo que las políticas educativas no reconocen.

Un punto en común entre lo emocional del trabajo y los saberes docentes corresponde a que ambos no son reconocidos por las políticas educativas, desvalorizándose en cuanto a su importancia en la docencia. Esto se debe principalmente a que son aspectos no considerados en los procesos evaluativos de los docentes, sobre todo en las pruebas estandarizadas y en la evaluación docente. Lo anterior resulta sumamente contradictorio para los profesores, quienes en los distintos grupos focales realizados plantearon que el trabajo afectivo y los vínculos con los estudiantes son fundamentales para su trabajo y que no son reconocidos. A la vez, los saberes sobre cómo lidiar con diversos problemas, hacer una clase o reorganizar su tiempo de trabajo tampoco tienen un rol protagónico para las regulaciones educativas.

Cita 37: *“nadie se fija que uno estuvo conteniendo un alumno que tuvo un problema, nadie, en ninguna parte tú pones en la planificación, contener a los alumnos que tengan problemas y que después llegue la evaluadora, uhh está conteniendo un alumno, vamos a poner bueno, porque está formando una persona, está enseñando”.*
Cita grupo focal, Docente colegio municipal no selectivo

No es que se plantee que se deben evaluar estandarizadamente los aspectos anteriores para que sean reconocidos, sino que estos sean reconocidos como un eje central en el trabajo de los docentes.

Cita 38: *“Yo creo que la retribución, como dicen mis compañeros, con la retribución humana al final, porque estamos trabajando con personas y eso es lo complejo pero también lo gratificante y que no tiene tanto que ver con la retribución, claro, a veces uno tira la talla, porque a veces cae un poco en el: juego de sistema, pero que **tiene que ver con los lazos que uno forma**, se debe consentir que de un curso, quizás a quince le hace algo de sentido a tu clase, o tú como persona, quizás ni siquiera tu como tu disciplina, pero te valora como persona y se genera una relación, yo creo que eso me tiene, yo tengo papás, me imagino que también eso es lo que lo que a la gente, que sigue le retribuye de la profesión y del ejercicio pedagógico.*
Cita grupo focal, Docente colegio municipal selectivo.

Cita 39: *“Para mí, >estaba pensando<, lo que han dicho los chiquillos, es como eh, preparar para la vida, eh, preparar en valores y en habilidades cognitivas como el ideal sería, ayudar a preparar en la integridad del ser humano, no solamente en la transmisión de un conocimiento, sino que, que **ese conocimiento sea la excusa para desarrollar habilidades**, para potenciar valores, eh, por lo tanto el acompañamiento que dice P2 es, finalmente tiene un objetivo que va más allá de una evaluación estándar*

como la PSU sino que el fondo es idealmente preparar para... para la vida po' en general."

Cita grupo focal, Docente colegio municipal selectivo.

Los saberes y habilidades docentes pueden ser caracterizados como el lado invisible de la docencia, esos elementos que operan en el complejo trabajo que realizan los profesores.

Cita 40: *"lo que hacemos en lo cotidiano, es tratar de ser seductores con nuestros estudiantes, que paradójicamente y conversamos mucho acá en el colegio al respecto, no son muy estudiantes, porque no está su eje principal el aprendizaje, el aprender los contenidos. (...) ahora nos encontramos con chiquillos que saben que probablemente, aunque trabajen como nosotros, como algunos profesores que llevan 30 años, les va a salir más fácil tener el auto traficando el auto que todos queremos tener o que quisimos tener, que trabajando, o el celular de moda, robándolo o cosas así."*

Cita grupo focal, Docente Colegio Municipal No Selectivo

En las citas anteriores se pueden destacar dos elementos relevantes: la denuncia referida al no reconocimiento de una parte fundamental del trabajo docente, así como lo que realmente están haciendo los profesores en su cotidianidad, según sus propias palabras. Resulta interesante la claridad con la cual se expresa lo que se hace en el trabajo cotidiano, destacando los principales aspectos del trabajo real. Estos se articulan con los objetivos que le otorgan a la docencia, donde destaca como idea central el impacto que pueda tener el profesor en los estudiantes y el cómo llevar a cabo lo anterior.

Parte 4
Fragmentos del trabajo cotidiano

A continuación, se relatarán 8 casos de docentes que se enmarcan en distintos contextos educativos (municipal con y sin selección, particular subvencionado con y sin selección), para dar cuenta de las vivencias cotidianas que tienen en su labor como profesores. Vale mencionar que estos docentes son de distintas asignaturas y en pares comparten el mismo espacio de trabajo o institución educativa.

Narrar lo que ocurre en el proceso real de trabajo docente es algo complejo, más aún en el contexto en el cual se encuentran actualmente los profesores. Además, narrar desde un punto de vista externo pero sumergido en la cotidianidad de los procesos que viven los docentes es adquirir una responsabilidad relevante, ya que de una u otra forma el conocimiento producido puede dar cuenta de un sinfín de procesos que son desconocidos por quienes planifican las políticas educativas y que no son considerados al momento de su elaboración. Estos procesos son trascendentales para el aprendizaje de los estudiantes y para el bienestar de los docentes.

También es necesario mencionar que el impacto involuntario del etnógrafo, quien fue la sombra (*shadow*) de los distintos docentes, afecta de distintas maneras su cotidianidad. Irrumpir como un sujeto externo en la cotidianidad de la escuela es un elemento que debe ser considerado en esta investigación. Aunque se firme un consentimiento informado y haya aceptación de participar en la investigación, el accionar del docente será influenciado por quien lo está siguiendo, observando, conversando y retratando durante su jornada de trabajo. Por ningún motivo se quiere señalar que el docente actuará acorde a un manual de buenas costumbres, pero sí que se modifica su cotidianidad debido al seguimiento de su trabajo por parte de un desconocido. Ahí es donde radica la importancia del primer acercamiento con el docente, y como posteriormente el etnógrafo se puede incorporar a la cotidianidad de él para lograr “pasar desapercibido”. Aun así, es necesario plantear que fue necesario hacer una descripción densa del proceso de trabajo y la cotidianidad de los docentes. Tarea que tenía como objetivo registrar lo no documentado de la cotidianidad laboral de los docentes (Rockwell, 2011). En los siguientes párrafos se pretende dar cuenta de lo registrado para de esa forma evidenciar lo que está ocurriendo con los docentes en su trabajo cotidiano. Los fragmentos tienen como objetivo caracterizar la complejidad del trabajo docente (actividades, problemas y saberes) en un solo conjunto y no como elementos separados que van por caminos paralelos.

Para efectos de confidencialidad, los nombres de cada docente son ficticios. Además, los fragmentos representan síntesis de los distintos momentos registrados, los que intentan retratar la complejidad del trabajo cotidiano.

Un profesor en un colegio “Simceado”

Miguel es un docente de un colegio municipal selectivo de la Región Metropolitana. Como la mayoría de ese tipo de establecimiento, se ubica en la zona centro-oriente y sólo tiene estudiantes de un mismo sexo. Desde hace 30 años Miguel es profesor. Ha pasado por distintos colegios, en el actual es donde más tiempo ha permanecido. Lleva 11 años trabajando en este Liceo. Es profesor de Historia y Geografía, por lo que hace la asignatura de su misma especialidad e Historia electivo para 3° y 4° medio. Es profesor jefe de un tercero medio, y ocupa ese rol desde hace 2 años. Su jornada laboral es de 36 horas, donde el 65% de las horas son lectivas y las restantes son no lectivas.

El inicio de la jornada laboral.

Un día martes de septiembre de 2015, nuestro docente llega puntualmente (07:45) a la sala de clases y se encuentra con una baja asistencia (10 estudiantes). Sabe que el atraso de los estudiantes ocurre regularmente, ya que hay problemas de movilización para los estudiantes que viven muy lejos. Por el motivo anterior espera unos minutos para que llegue la mayor cantidad de estudiantes. Esto último lo comenta abiertamente con el curso. Se sienta muy tranquilo para realizar la primera tarea administrativa y rutinaria que realizan la mayoría de los y las docentes, que es lo que ellos mismos llaman “completar el libro de clases”. Decide esperar aún un rato más, y aprovecha ese tiempo para conversar con los alumnos que están sentados cerca de él. Luego, camina por la sala de clases, conversando con distintos grupos de estudiantes. Este lapso de tiempo al inicio de la jornada laboral, así como otros durante el día, es dedicado a conversar con los estudiantes, lo cual le permite cercanía y familiaridad con ellos. En este caso, el tema de conversación son las próximas evaluaciones del curso.

Sin duda alguna, la forma a través de la cual el docente inicia la clase en los primeros minutos puede marcar la interacción y el “manejo” del grupo durante el resto de la clase o en las siguientes. Por lo mismo, no hay realmente un tiempo “perdido”, sino que se ocupa un tiempo importante para establecer conversaciones con los estudiantes. En ese sentido, ante la ausencia de sus estudiantes, el profesor esperó y dispuso de ese tiempo para conversar con los estudiantes que habían llegado a primera hora. El proceso anterior evidencia cómo se utiliza efectivamente el tiempo en el trabajo cotidiano y real. Se aprecia también que hay una complicidad entre el profesor y los estudiantes, que se despliega al no comenzar la clase inmediatamente. Por un lado, el profesor esperó a los estudiantes y por otro aprovechó ese tiempo para conversar e interiorizarse en sus vidas. Se puede plantear que no hay una preocupación por parte del docente por comenzar la clase a la hora, pero sí existe atención por interactuar y conocer a los estudiantes.

Comienza a pasar lista (08:15 horas), al darse cuenta de que estaban ingresando varios estudiantes atrasados. Se nota que hay un acuerdo tácito e implícito entre los estudiantes y el docente con la hora de llegada, ya que los estudiantes ingresan a la sala, saludan al profesor y se sientan sin dar explicación alguna. Al parecer la situación es normal para ambas partes. El profesor no muestra incomodidad con esa situación. Es así como emerge la concepción relacional del trabajo docente. Por un lado se puede interpretar que para el docente es importante la presencia de los estudiantes, por cual no se molesta en esperar a quienes llegan atrasados y por otro lado utiliza ese tiempo para realizar otras actividades con el resto de los estudiantes. Además, es importante plantear que él no demuestra que exista una presión para comenzar la clase a la hora. Es así como el docente maneja los tiempos de la clase. En una conversación posterior, el docente comenta que considera que hay varios estudiantes que viven lejos del colegio y que tardan bastante llegar. Por ese motivo prefiere esperarlos y ocupar disponer del tiempo de espera para conversar con los estudiantes.

Al momento de llamar a un estudiante, otro estudiante imita al profesor, simulando su voz, lo que causa gracia y risas en el curso. El profesor no hace más que reír y bromear con quien realizó la imitación. El docente se suma rápidamente a la dinámica que instalan los estudiantes. No solamente se muestra cercano con ellos en cuanto a los temas educativos, sino que también establece interacciones en base a otros temas y una cercanía tal que las bromas no son recibidas como algo negativo, sino que forman parte de la relación que se establece entre los estudiantes y el profesor. En ese sentido, resulta interesante la reacción del profesor frente a la acción de los estudiantes, lo que permite plantear el criterio bajo el cual opera con sus estudiantes.

Finalizada la clase, el docente se dirige a la sala de profesores para desayunar y preparar detalles de las clases que realizara durante el día. Al ingresar a la sala de profesores, el docente me presenta ante un grupo de profesores, los que me miran de forma desconfiada. Me preguntan inmediatamente si la investigación en la cual participaba el docente de historia pertenecía al Ministerio de Educación (MINEDUC). Ante eso, explico de qué trata la investigación y que no tiene relación alguna con el Ministerio. Existe una desconfianza por parte de los docentes a sujetos externos al colegio, debido a las constantes evaluaciones y fiscalizaciones a las cuales son sometidos durante el ejercicio de su profesión.

Luego de la explicación, aparentemente los docentes se relajaron. De todos modos, mi presencia no es indiferente para ellos. Acompañé al docente a desayunar y posteriormente conversamos sobre lo que él hacía en las horas no lectivas que tenía disponible. Me planteó con énfasis que intentaba ocupar ese tiempo para preparar clases y revisar pruebas, para de esa forma no trabajar en su casa ya que es una situación estresante. Además, en ciertas ocasiones debía atender apoderados. Con el correr de la conversación, me comenta su opinión sobre las evaluaciones que realiza el MINEDUC a los docentes. Este tema emerge gracias a las preguntas que me hicieron los docentes al momento de mi presentación. La desconfianza hacia las evaluaciones

por parte de los profesores y las profesoras responde principalmente a que estas solo muestran una foto o momento estático, más que al proceso educativo. La desconfianza surge debido a que diversos docentes son bien evaluados, a pesar de que en la práctica no sean docentes destacados, ya que pagan por portafolios y otros documentos evaluativos que deben rendir. Esta situación incomoda a los y las profesores/as, evidenciando la falta de reconocimiento social sobre el trabajo que realizan.

“Es necesario conocer en profundidad a los estudiantes”, me señala el profesor camino a una clase que tiene que realizar. Este curso es uno de los más numerosos del Liceo, por lo que para el docente esto significa mayor carga laboral. No solamente por la cantidad evaluaciones a revisar sino que también por el conocimiento y vínculo que debe tener sobre los estudiantes. Además, se suma el factor tiempo para atender a muchos apoderados. Ya dentro de la sala de clases, el docente tiene que mostrarse serio y no con tanto relax como en cursos anteriores. Realiza constantemente llamados de atención o interpelaciones directas a los estudiantes que conversan o se distraen mientras él realiza la clase. Se mueve repetidas veces por los pasillos de la sala, mostrándose e interactuando con los estudiantes. Plantea preguntas a los estudiantes que están integrados a la dinámica de la clase. Eso funciona solo por breves momentos, ya que los estudiantes se distraen con facilidad.

En el siguiente bloque le corresponde hacer clases en un electivo de historia. Ese ramo se caracteriza por estar conformado por estudiantes de los distintos cuartos medios del Liceo. Me señala que le acomoda que el curso sea mezclado porque se integran distintas opiniones de los estudiantes. Al llegar a la sala varios estudiantes lo saludan afectuosamente. Inmediatamente los estudiantes le preguntan sobre el partido de fútbol que transcurrió durante el tiempo del recreo anterior. Pareciera ser, que tanto los estudiantes como el profesor tienen un equipo preferido. Al saludar a todos los estudiantes que están presentes en la sala de clases, estos se ríen debido al tono de voz del docente. Él también se ríe, sin comentar nada. Se sienta para pasar lista. Mientras leía los nombres de los estudiantes, uno lo imita causando más risas que la vez anterior. El docente continúa con la broma, respondiendo con un chiste al estudiante que lo imitó. Al parecer el docente regularmente utiliza bromas y chistes para interactuar con los estudiantes. De esa forma se muestra cercano a ellos, logrando tener una relación más cercana.

Otro día de trabajo para el docente. Esta vez corresponde a un martes 8 de septiembre. Como es de costumbre, llega las 07:45 a la sala de clases. Se percata que no han llegado muchos estudiantes, ante lo cual no se muestra preocupado. Dice que “hasta las 8:30 dejo entrar estudiantes sin pase, después de eso deben ir a inspección”. Espera alrededor de media hora para comenzar la clase. Antes de iniciarla se mueve por la sala conversando con distintos estudiantes sobre los contenidos revisados la sesión anterior. También conversa con ellos sobre temas personales y del rendimiento en otros ramos. A las 8:15 inicia la clase, media hora más tarde del inicio formal. Para

introducir el tema de hoy -la Constitución en la historia de Chile- realiza distintas preguntas sobre contingencia nacional y política. Hay estudiantes que están conversando, en la parte final de la sala, a quienes el docente no presta mayor atención. Transcurrido un tiempo los estudiantes siguen conversando y el profesor hace preguntas a estos para que dejen de conversar y se integren a la clase. Así, el docente apela a la interacción directa con esos estudiantes para provocar que ellos presten atención a la clase.

Llegan varios estudiantes atrasados, a mitad de una exposición evaluada de un grupo de estudiantes, ante lo cual el docente se molesta más que en otras ocasiones. Inmediatamente, el docente les dice que tienen que traer un “pase” de inspectoría para poder ingresar a la clase. Posterior a la llegada de los atrasados, entran otros estudiantes que sí traían un “pase” de inspectoría, a los cuales deja ingresar y les pide que no conversen durante las exposiciones. Para el profesor, es importante el respeto que muestran los estudiantes a sus pares. Luego de la presentación señala que considerará en la evaluación el comportamiento de quienes no exponen.

Finalizada la segunda clase de la mañana, bajamos la escalera y caminamos en dirección a la inspectoría. En ese trayecto el docente me comenta -con incomodidad- que la semana pasada tuvieron una jornada de evaluación sobre los resultados del SIMCE, en la cual ocuparon gran parte del día. Me plantea que en el Liceo hay muchos estudiantes y docentes que están “simceados”, ya que estos solo se preocupan por obtener buenos resultados en las evaluaciones estandarizadas. “Solo se preparan para esas pruebas y no para aprender”. Para él, ese tipo de evaluaciones debiesen ser eliminadas. No tiene sentido que los profesores se pongan en disposición de una prueba que no dice mucho ni significa algo relevante, me comenta el docente de forma enfática. Muchas planificaciones docentes –según él- están enfocadas en obtener mejores resultados en las pruebas estandarizadas. Para este profesor, ese tipo de evaluaciones se plantean como un problema para el trabajo que tiene que realizar. Esto debido a dos motivos principalmente: se cambia el foco de la pedagogía y los estudiantes no aprenden.

Mientras caminamos a sala de su curso, me comenta que el día anterior tuvo reunión de apoderados. Un tema conflictivo que se desarrolló en esta fueron las bajas notas en la asignatura de matemáticas. Los apoderados en reiteradas ocasiones señalaron al docente de matemáticas como el principal responsable del bajo rendimiento de sus estudiantes. Ante eso, el profesor me plantea que esa situación fue tensa para él, debido a que no se siente con la autoridad para criticar a su colega. Dice que él no puede entrometerse en los contenidos y la enseñanza de ese profesor, más allá de comentarle la situación. Me señala además que se sabe que ese docente es exigente y que prepara muy bien a los estudiantes que siguen con carreras del área científica o ingenieril.

La docencia hecha poesía

Carla es una docente de Lenguaje y comunicación, que al igual que el caso anterior, trabaja en un colegio municipal selectivo. Desde hace 30 años es profesora y lleva 3 años en este liceo. A diferencia del docente anterior, ella trabaja tanto en la jornada de la mañana como de la tarde, y le corresponden dos niveles de enseñanza básica (7° y 8°). Realiza clases de lenguaje desde 7° básico a 4° medio, y lenguaje electivo para los terceros medios. Es profesora jefa de un 1° medio, del cual lo es desde que llegó al establecimiento. Se muestra preocupada, porque generalmente cambian los profesores jefes cuando los estudiantes pasan a 2° medio, situación que a ella le incomoda.

Comienza otro día de trabajo para una profesora de lenguaje, que realiza clases entre 7° básico y 4° medio. Se dirige al aula que le corresponde, la cual es de un 8° básico. Al momento de entrar a la sala de clases se percata que la mayoría de los estudiantes están conversando. Se ubica enfrente de ellos, no dice nada y los mira seriamente, esperando que los estudiantes se callen para poder saludar. Apela directamente a su presencia para que los estudiantes no sigan conversando. Después de unos segundos hay silencio y ella saluda. No recurrió a un llamado de atención o mensaje oral a los estudiantes para que estos no siguieran conversando, sino que solo demostró su presencia para provocar un efecto en los estudiantes. Surge la interrogante de qué si la docente tiene un acuerdo tácito con los estudiantes o bien se valió de su autoridad para poder saludar y superar la situación descrita anteriormente.

Durante el desarrollo de la clase, la docente se ve enfrentada a una situación conflictiva con los estudiantes, ya que estos no demuestran mayor atención por escuchar lo que ella está planteando. Se percata que el apelar constantemente a su autoridad no está funcionando, por lo que aplica otro mecanismo para captar la atención de sus estudiantes. Este consiste en hacer leer a algunos estudiantes un poema, integrándolos a la dinámica de la clase y logrando con mayor regularidad que los estudiantes estén atentos a lo que ella expone.

Los estudiantes tienen que pararse enfrente del curso a leer un poema. En el desarrollo de esta actividad aparecen los estudiantes “bromistas”, quienes interrumpen las presentaciones. La docente no acepta las bromas que hacen los estudiantes a sus compañeros, mientras que el resto de los estudiantes se ríen cuando uno de sus compañeros comienza a leer. Ella se ubica en la parte final de la sala (lugar donde se sientan los estudiantes que más conversan, alejada algunos metros de quien le corresponde leer la poesía), para controlar los ruidos de los estudiantes. Después de la lectura del poema, realiza preguntas al estudiante que recientemente leyó.

La profesora solicita a un estudiante que lea su poema. Este lo hace muy bien, y el análisis realizado le gustó a la docente. Ante esto ella lo felicita, mencionándole que

había hecho una buena tarea. Inmediatamente reta a otro estudiante que no estaba poniendo atención a su compañero. Se puede notar que la profesora estimula al estudiante que acierta con lo que ella solicita y reta de mal humor a quienes interrumpen la clase. A medida que van leyendo distintos estudiantes los poemas, menos estudiantes interrumpen con bromas o conversaciones. Al parecer a la docente le ha resultado plantear una dinámica distinta, donde ella no es la única que expone los contenidos sino que los estudiantes también se hacen partícipes de dicho proceso. Además, intenciona en ellos una reflexión sobre los contenidos revisados.

Después del reto se dirige a las ventanas y las cierra porque hay demasiado ruido. Los estudiantes comienzan a conversar y otra vez hay bastante ruido en la sala de clases. La profesora pasa por cada puesto revisando y firmando la tarea que había encargado la clase anterior, mientras que los estudiantes conversan. En medio de las conversaciones, se escucha un improperio de un estudiante. La profesora reacciona molesta, se exalta y pregunta: ¿quién dijo eso? El curso guarda silencio y nadie responde. La profesora continúa la clase, obviando lo que ocurrió.

Continuando con la dinámica de declamación de poemas, la docente se encuentra con algunos obstáculos, más allá de las interrupciones que realizan los estudiantes “bromistas”. Ejemplos de estos corresponde a que los estudiantes se niegan a leer o tienen problemas para presentar y leer frente a sus compañeros. Un estudiante se niega, riéndose fuertemente al momento de ser convocado por la docente para leer un poema. A pesar de esta oposición, la docente insiste y el estudiante no tiene otra opción que asentir. Accede de forma positiva, y la docente le dice al resto de los estudiantes que permanezcan en silencio mientras su compañero presenta. Al comienzo el estudiante ríe pero luego lee correctamente, teniendo una postura seria. Posterior a la lectura, la docente pregunta: “¿de quién es el poema? Un estudiante responde rápidamente que corresponde a un cántico popular. La profesora felicita al estudiante que respondió, para posteriormente plantearle recomendaciones de cómo declamar a quien acaba de presentar.

Después de la declamación de un poema por parte de un estudiante, la docente le comenta que la poesía que acaba de presentar es muy bonita. A pesar del buen comentario, él le comenta que evalúa mal su presentación, debido a que se enredó al momento de exponer. Ella le responde que son detalles que se pueden corregir, pero que la declamación fue buena. Luego, la docente le pregunta al curso: “¿cuál es la figura lírica que está presente en el poema?”. Se percata que los estudiantes están conversando y que no hay el silencio adecuado para la dinámica de la clase, ante lo cual les dice que permanezcan en silencio para poder comentar las lecturas de los poemas. Vuelve a realizar la misma pregunta, y le pide al estudiante que presente otra vez, mejorando la actitud y lo que a él no le gustó. Él sujeto declama y la profesora lo felicita, ya que mejoró lo que le había comentado. La docente le plantea que aunque él sea un estudiante “desordenado”, logra participar bien en clases. Después de realizar los comentarios al estudiante, continúa haciendo preguntas sobre el poema que fue

recientemente presentado. Así la docente logra instalar una dinámica donde hace participar a los estudiantes, felicitando a quienes logran cumplir con lo que ella solicita. Si los estudiantes se equivocan, ella no se altera ni se burla de ellos, sino que intenta hacer reflexionar a los estudiantes en los errores que comenten y cómo pueden mejorarlo.

Otro estudiante pasa frente al grupo de curso y declama una poesía de memoria. Aunque algunos estudiantes se ríen de la situación, la profesora lo felicita por la puesta en escena. Vuelve a reiterar que no deben conversar cuando sus compañeros presenten ni menos burlarse de ellos. Les dice que tienen que respetar a sus similares. Le pide al estudiante que recién declamó que lo vuelva a hacer. Este se niega, ante lo cual le dice a otro que recite. La mayoría de los estudiantes están conversando y no prestan atención a lo que dice la docente, por lo que ella se molesta y lo demuestra enérgicamente. Ante la indiferencia de un estudiante, ella lo interpela directamente: “no me desafíe”. La docente se muestra seria pero amable al mismo tiempo.

Debido a las reiteradas risas y bromas de los estudiantes, la profesora adquiere una actitud menos flexible y más seria. No permite que los estudiantes realicen bromas, sino que busca orientar la clase hacia la exposición de poemas, que estos participen de la dinámica y que no solo escuchen las presentaciones. La docente lee un poema, y luego le pregunta a un estudiante: ¿cuál es el tema? El estudiante responde acertadamente, y ella lo felicita. Le dice: “a veces te comportas mal, pero ahora estas cumpliendo”.

Continuando la actividad que está realizando, la docente pregunta si hay más voluntarios para presentar un poema. Ningún estudiante responde y comenta que deben terminar la tarea pendiente, para luego ella revisarla. La profesora indica que ella les ayudara en el inicio, pero que después ellos deben terminarla. Ella comienza leyendo el poema correspondiente y luego se dirige a un estudiante para preguntarle cuál es el tema de éste. El estudiante responde acertadamente, ante lo cual la docente lo felicita.

A un estudiante lo molestan porque tiene manjar en la espalda. La profesora comenta que vaya a lavarse al baño, indicándole al resto que deben tener respeto entre ellos. De a poco los estudiantes comienzan a trabajar en silencio. La profesora pregunta por el subtema del poema. Un estudiante pregunta qué significa eso y ella lo explica pausadamente.

Ante una broma sexualizada que realiza un estudiante al leer un poema, la profesora responde bromeando también. Comienza a oscurecer y los estudiantes están inquietos. Al parecer la docente acepta la dinámica de bromas que tienen los estudiantes. Al ser este un colegio donde solo hay hombres, hay instalada una dinámica con bromas constantes en las clases, y en algunas ocasiones de carácter sexual. Siguen con la dinámica de leer poemas y analizarlos. A las 20:30 la profesora da por

finalizada la clase. Los estudiantes no salen de la sala hasta que ella de la señal correspondiente. Finalizada la clase, la profesora se dirige al estacionamiento para poder retirarse a su casa.

Comienza otro día de trabajo de la docente. En estos momentos la docente se dirige caminando al 2° medio C. Este curso cuenta con 39 estudiantes, uno de los más numerosos del colegio. Al entrar a la sala de clases se percata que hay otra profesora, la educadora diferencial. Ella se encuentra allí debido a que está acompañando a un estudiante no vidente, que está sentado en la primera fila al lado de la puerta. No se muestra ajena al curso, sino que bastante cercana. Seguramente acompaña regularmente al estudiante no vidente. Junto a éste se encuentra otro estudiante, quien lo ayuda, al parecer es su amigo.

Para comenzar la clase, la docente dice a los estudiantes que comentarán el cuento que les dio a leer la clase anterior. Comenta que es un *bonus track* de tarea. Ella lee el texto que les encargó a los estudiantes, el cual es breve. Posterior a la lectura, realiza preguntas. Lo primero que pregunta es: ¿cuál es el tipo de texto? Un estudiante responde inmediatamente: texto narrativo. La docente asiente, y comenta a todos los estudiantes que les encargó ese texto aunque no corresponda directamente con los contenidos que están revisando en la clase. Ella les plantea que el cuento se relaciona con la vocación. Cita una frase del texto y pregunta qué conclusiones reflexionaron sobre la lectura. Un estudiante responde que hay un conocimiento específico sobre qué hacer ante un caso concreto que no muchos conocen. La docente menciona que está bien su reflexión, y pregunta si es que existe otra opinión. Esto, debido a que solo los estudiantes de una fila estaban respondiendo las preguntas que ella realizaba.

Varios estudiantes levantan la mano para responder. La profesora le indica a uno de ellos que responda. Este dice: “los caballos le temen a la oscuridad”. Ella vuelve a preguntar al mismo estudiante: “¿Es un texto inductivo o deductivo?” varios estudiantes dan su opinión al respecto, muy entusiasmados. Sus voces se confunden en medio de las distintas respuestas que se escuchan. A la docente le resultan exitosos sus intentos de participación y de integración a la dinámica de la clase que busca instalar. No aspira solamente a pasar los contenidos del currículum formal, sino que busca provocar una reflexión en los estudiantes. Aunque se demuestra como una profesora seria y recta, que no bromea frecuentemente con los estudiantes, si se denota que existe cercanía con ellos.

Continuando con la clase, la docente comenta a los estudiantes que revisarán al menos uno de los textos que encomendó la clase anterior. Varios estudiantes le dicen que se equivocó y que eran cuatro textos y no cinco. La docente les dice: “El quinto texto es para leer y pensar”. Luego, lee un texto en voz alta, sobre los efectos nocivos del consumo de marihuana. Posterior a la lectura de éste, plantea que el tema es muy polémico y genera varios debates. Le pregunta a un estudiante cuál es la tesis central del texto. Este responde: el consumo de marihuana afecta el cerebro. Después

pregunta cómo se estructura la tesis del texto (de forma inductiva o deductiva). Un estudiante responde: deductivo. Ella asiente y acto seguido pregunta cómo se organiza el texto. El mismo estudiante le responde: “causa - consecuencia”.

Comienza a generarse un debate, entre quienes están de acuerdo con la tesis del texto y quienes no. Un grupo de estudiantes bromeas y acusan a otros que les gusta la marihuana. Un estudiante levanta la mano y la profesora lo autoriza para hablar. El estudiante dice que no está de acuerdo con la afirmación anterior, pues la marihuana se puede ocupar con fines medicinales. Ante eso, otro estudiante responde que igual afecta al cerebro si es que se consume. Los estudiantes empiezan un debate sobre este tema. La profesora dice: “esto es lo que pasa con los temas polémicos... tenemos que respetar la opinión de los otros”. A las 10:45 suena el timbre, termina la clase y los estudiantes salen a recreo.

Al terminar la clase, la docente se dirige a la sala de profesores, donde hay una reunión con la directora y la subdirectora. Suena el timbre 10 minutos después que de costumbre. La reunión se extendió más de lo esperado. La profesora se dirige nuevamente al 2° Medio C. Cuando llega a la sala de clases un estudiante le pregunta por qué tuvieron esa reunión extraordinaria con la directora y la subdirectora. La profesora comenta que los estudiantes se reunieron en sus CODECUS (Consejo de Delegados de Curso) y plantearon a la dirección del liceo que no querían tener evaluaciones durante los días de recuperación de clases (los sábados). Entrando en la sala, la profesora dice a los estudiantes que va a firmar la guía entregada en la hora precedente, para que la revisen colectivamente. Se pasea por la sala y se percata que la tarea aún no está lista. Después lee el texto número cuatro en voz alta. Pregunta, dirigiéndose a un estudiante, si quiere dar su opinión. El estudiante responde, pero la profesora insiste en que vuelva a releer la respuesta. Entonces, el mismo estudiante dice: “los niños disfrutan aprender en el colegio, y eso no pasa acá”. El curso se desordena y la profesora comienza a pasearse por el curso firmando la tarea.

A las 12:00 horas suena el timbre para el cambio de hora. La profesora se despide de los estudiantes del 2° Medio C y se dirige al tercer piso, donde tiene clases con el 2° Medio A, curso del cual es la Profesora Jefa desde que llegó al establecimiento hace tres años. Pasa a la inspección de patio y el inspector le comenta que hoy vinieron poquitos alumnos. En efecto, entrando a la sala la profesora se percata que hay muy pocos estudiantes, solo 28. Estos están conversando y haciendo otras cosas distintas a la clase. Cuando entra la profesora se ponen de pie y la profesora espera un momento para saludar. Los estudiantes se sientan a conversar. Se para frente al curso y les comenta que felicita a los actores, “los famosos”. Dice:

-al Cristóbal, al Lucas, al Joaquín, al Mario ... me dio gusto verlos en Mega. Vi al Alejandro que hablo sobre la recuperación de clases.

El resto de los estudiantes bromean con los que fueron mencionados. Ante lo cual la docente pregunta si tienen alguna opinión al respecto, demostrando un poco de molestia ante los comentarios de los otros estudiantes. Nadie contesta y se cambia de tema. La profesora llama la atención respecto de la baja asistencia de hoy. Un estudiante responde que están enfermos, dice: andan casi todos resfriados. La profesora responde que hay harta gente enferma con amigdalitis y luego se dirige al libro de clases. Los estudiantes siguen conversando.

La docente señala que hay una prueba pendiente, la cual es necesario hacer lo antes posible. Los estudiantes no prestan demasiada atención. Luego comenta que está realizando pequeñas entrevistas a cada uno de los estudiantes, ya que el consejo de curso no es suficiente y que la orientadora va a venir a hacer un taller con algún tema de interés. Aunque corresponde a una clase de lenguaje, la docente aprovecha de tratar temas del consejo de curso. Después de informar eso, la docente comenta que revisara cuadernos y que llamará a cada uno de los estudiantes. En la situación anterior, se puede evidenciar que existe una preocupación de la docente por conocer a los estudiantes no solamente en la sala de clases. Ella busca un conocimiento personal de ellos que le permita comprender la etapa de la vida en la que están y sus problemas personales. Se puede plantear un saber docente se relaciona con comprender las situaciones individuales de cada estudiante, para pensar en las distintas acciones enmarcadas en las interacciones con ellos. A la vez, también se puede apreciar que la docente tiene que readecuar su tiempo de trabajo, ocupando horas de la clase de lenguaje para realizar las entrevistas a los estudiantes.

Continuando con la clase, la profesora pide a otro estudiante que lea la tarea. Él lee una noticia deportiva que tiene escrita en su cuaderno. Luego ella se dirige a la pizarra y escribe a modo de título: "texto expositivo". Le pregunta al estudiante: ¿Qué forma utilizaste para hacer ese texto? Inmediatamente él le responde: "narrativo". Vuelve a preguntar: ¿Cuáles son las formas del texto? Los estudiantes comentan simultáneamente varias respuestas, entre las que se pueden escuchar: narrativo y comentario. Después se dirige a un estudiante para que lea su tarea. Este lee su texto (una noticia sobre la desaparición de una niña que finalmente fue encontrada). Luego de leerlo la profesora lo felicita y pide a otro estudiante que lea. Él lee un texto que corresponde a un comentario en contra del aborto y le pregunta qué tipo de texto es. Le responde que es narrativo. En el mismo momento, otro estudiante dice: no es narrativo, sino que es un comentario. La profesora asiente al último estudiante, ya que esa era la respuesta acertada y le explica al otro estudiante la diferencia entre un texto narrativo y un comentario.

Posteriormente, los estudiantes continúan haciendo la tarea. La docente se queda conversando con algunos grupos y se ríe. El resto del curso conversa, pero no de manera ruidosa. Se nota que hay una relación de mayor confianza entre los estudiantes de este curso y ella. Los estudiantes son llamados por sus nombres y no por el apellido. Cuando termina de firmar cuadernos y revisar la tarea, se dirige a la

pizarra y apunta a una narración escrita allí. Les dice que acaban de revisar la forma expositiva y a que ahora corresponde ver el comentario.

La docente pregunta: ¿Qué nos sugiere esta palabra? Un estudiante responde que es tener una opinión. Ante eso, pregunta si es importante tener una opinión. Varios estudiantes responden que sí. Entonces la docente pregunta el por qué. Un estudiante le contesta que sirve para dar a conocer una posición.

Convoca a un estudiante para que declame un poema. El estudiante, con resquemor se para frente a sus compañeros y lo hace, con bastante énfasis. Al finalizar, la docente lo felicita y pide al curso que lo aplaudan. Le dice a otro estudiante que pase adelante. Este pregunta si puede leer ya que está muy nervioso y se olvida del poema. La profesora dice: “Qué dijimos ayer. Sí, claro, puede tener un papelito, un torpedo.” El estudiante le dice que no logró memorizar el poema y está muy nervioso. La docente pide que se siente y que lo vuelva a preparar, para que presente en otro momento de la clase. Debido a esa situación le dice a otro estudiante que declame. El estudiante se ve confiando, y camina a la parte de adelante de la sala y se para de forma frontal al resto de su compañeros. Lo hace con mucha expresión y énfasis, lo cual agrada bastante a la profesora. Cuando termina ella lo felicita por su gesticulación y entonación. Comenta que eso permite comunicar cuando se recita.

Llegan dos estudiantes atrasados y la profesora se dirige a la puerta donde se los encuentra y los deja entrar. Vuelve al fondo de la sala y pasa otro estudiante a declamar frente a sus compañeros. Este comienza con un verso y no puede continuar porque está nervioso. La profesora dice que comience de nuevo. Vuelve a pasar lo mismo. Ella le dice que se siente y que en un rato más presente. Después dice que se van a tomar un tiempo para que vuelvan a prepararse para presentar y que revisara la tarea por mientras. Pasa por los puestos mirando el avance de la guía. Luego la profesora se va a sentar a su mesa, los estudiantes comienzan a conversar, mientras que otros avanzan en su guía y otros siguen ensayando sus poemas. La docente revisa el libro de clases y algunos estudiantes van a su mesa y se conversan con ella, mientras firma sus tareas. Después de eso les dice que van a continuar con las declamaciones de poemas. La profesora conversa con un estudiante de la primera fila y luego se va al fondo de la sala para comenzar a evaluar las declamaciones. Llama a un estudiante. Este se queda en silencio, se nota nervioso. La profesora pregunta: ¿qué le paso? El estudiante solo asiente con la cabeza, mostrándose inseguro. Ella le dice que se siente, pero que después tendrá que declamar. Luego ella se dirige a otro estudiante para que pase adelante, frente al curso para declamar. El responde que no hizo nada. La profesora lo obvia, y le pide a otro estudiante que recite la poesía. Este estudiante recita una canción. Era una canción de “Anita Tijoux”. La profesora felicita al estudiante que paso adelante. Luego comenta que ya están en la hora y que la próxima clase continuaran con las lecturas de poemas. Los estudiantes comienzan a guardar sus

cosas. Ella se dirige a su mesa para guardar sus cosas y retirarse. La profesora va a sala de profesores para buscar sus pertenencias personales y marcharse a su hogar.

El profesor de los aprendizajes significativos

Leonardo es profesor de matemáticas de un Liceo técnico profesional, de dependencia municipal y no selectivo de la comuna de San Joaquín. Desde hace 25 años que trabaja en el mismo establecimiento y durante este año comenzó a trabajar 44 horas semanales. Este colegio cuenta con enseñanza básica y media, y la mayoría de los estudiantes están clasificados como vulnerables. En el caso de la básica, el IVE corresponde a 79,85 % y en el de la media a 87,5%. La mayoría de los estudiantes se concentran en la educación media. El Liceo cuenta con educación humanista científico y técnico profesional. Al momento de realización del estudio en este había matriculados 733 estudiantes.

Leonardo, antes de llegar a este Liceo trabajo en otros 5 colegios particulares subvencionados. Durante su trayectoria laboral ha trabajado en distintos lugares, además de colegios, como centros de formación técnica profesional (CFT). En el Liceo es profesor jefe de un 1° medio. Debido a sus años de servicio y a un decreto del estatuto docente, pudo reducir las horas lectivas y aumentar las horas no lectivas de su jornada laboral. Esto le ha permitido lograr hacer otras actividades en ese horario.

Son las 07:45 horas, y un profesor de matemáticas de un colegio municipal no selectivo se encuentra en un supermercado, comprando comida y bebidas para realizar una convivencia con su curso. Esta comienza a las 08:15, por lo que está un poco apurado. Su intención es crear un espacio donde el curso pueda compartir, ya que últimamente los estudiantes no están muy unidos y existen diversos problemas internos. En un comienzo solo 12 de 20 estudiantes habían cancelado la cuota para la actividad. El docente puso el dinero faltante.

A las 08:00 horas, ingresa a la sala de profesores. Se nota apurado. En 10 minutos tiene que estar en la sala de clases para la convivencia con su curso. Otro docente que está allí le recuerda que debe revisar la presentación personal de los estudiantes, considerando el nivel del IVE (índice de vulnerabilidad escolar) del colegio. El docente me comenta que es así como se van sumando distintas tareas a todas las actividades que tiene que realizar en el día a día.

Camina raudamente a la sala donde será la convivencia, se nota apurado. El curso del cual es profesor jefe es un primero medio. Al ingresar se percata que hay muy pocos estudiantes. Se muestra muy preocupado. Comenta abiertamente que los estudiantes llegaran tarde debido a la convivencia, pues no la valoran con el mismo nivel de seriedad que las clases o las evaluaciones. A pesar de eso, se realizará la actividad con quienes estén presentes. Con el pasar de los minutos llegan lentamente los estudiantes. El profesor les dice a todos cuál es el sentido de la actividad: conversar qué cambiarían del colegio y ver cómo solucionar entre todos los graves incidentes que habían ocurrido días atrás.

Frente a la poca atención que demuestran los estudiantes al comienzo de la convivencia, surgen los primeros conflictos y problemas en la convivencia que tenía planeada el docente. Lo primero, es que la mayoría de los estudiantes llegan más tarde de lo permitido. Leonardo comenta que está preocupado por la responsabilidad escolar de los estudiantes. Les dice que los apoderados son los responsables de la conducta de sus pupilos, pues son menores de edad y los adultos deben responder ante sus actos. Pregunta abiertamente a los estudiantes presentes acerca de la celebración del día del “estudiante técnico profesional” y la cantidad de especialidades técnicas que imparte el colegio. No obtiene ni atención ni respuesta por parte de los estudiantes. Algunos estudiantes se concentran en sus celulares o conversan entre ellos, ignorando las palabras de Leonardo. El docente muestra su incomodidad por la situación, aunque intenta contenerse y superar la situación. Les dice a los estudiantes que se transformarán en una generación autista, siempre más atentos al celular que a la clase. Según él, los responsables son los padres por otorgarles los aparatos a los estudiantes.

Posterior a ese momento incómodo y algo problemático, los estudiantes ordenan la sala de clases para formar una gran hilera de mesas al centro. Luego se sientan y conversan. El profesor se retira del aula junto a una estudiante, la presidenta del curso. Conversan sobre un problema que no tenían previsto: solo 12 estudiantes pagaron, el profesor calculó comida para 16 y en la sala hay más de 20. La asistencia parecer ser muy variable e incierta. Ante eso, conversa con la estudiante que: “no corresponde que solo algunos coman y otros no, incluso considerando que no todos pagaron”. Pero tampoco puede dejar a su curso solo para ir otra vez a comprar más comida y bebestibles.

Al volver al aula, observa que hay varios estudiantes que están concentrados en sus celulares y vuelve a decir: “este asunto de los aparatos los tiene a todos idiotizados”. Algunos estudiantes realizan muecas desafiantes y burlescas hacia el docente. Confronta inmediatamente a uno de ellos, instándolo a salir adelante y explicar su actitud. El estudiante interpelado no lo hace, y no responde al llamado. Luego, otro estudiante se dirige al curso y aunque comienza hablando en tono de broma, pero termina hablando más seriamente hacia el resto de sus compañeros. Intenta apelar al motivo por el cuál se había conversado hacer la convivencia. El profesor dice que habían acordado hacer entre todos la convivencia y que ningún estudiante se hizo cargo del asunto.

El docente reanuda la convivencia, abordando de manera general la problemática del colegio y menciona nuevamente “el incidente de ayer”. Todo esto se realiza explicitando la carga que supone para él como profesor lo que sucede en el establecimiento. Les comenta a los estudiantes una orden que llegó desde la Dirección del Liceo de no dejar entrar a ningún estudiante sin uniforme, devolviéndolos al hogar para que se cambien de ropa. Él se siente en falta, debido que ha dejado entrar a varios estudiantes sin el uniforme correspondiente. Por esa razón, un colega le recordó las normas en la sala de profesores. Después de ese breve desahogo, el profesor pregunta

a un estudiante qué le molesta del colegio. Este responde que no tiene nada que comentar.

Transcurrido el primer bloque del horario de la mañana (la primera hora pedagógica), el profesor abandona la sala para dirigirse al curso que le corresponde en el siguiente bloque. Debido a que aún no termina la actividad de convivencia con su curso, él le pide a su colega de historia (que está con el curso que le corresponde en este momento) permanecer un tiempo extra, para de esa forma estar un momento más con su curso y poder terminar la actividad de convivencia. El profesor de historia le responder afirmativamente. En esta ocasión se puede apreciar que los docentes se apoyan mutuamente para poder cumplir con sus tareas. Leonardo logro reorganizar el tiempo con el otro docente para poder finalizar la actividad que tenía planeada con su curso. De regreso con su curso, el docente vuelve a hablar con la presidenta del curso, intentando decidir qué hacer con la falta de pan. Ante eso, le plantea dividir los panes disponibles y compartirlos. Será una marraqueta para quienes pagaron y media para quienes no lo hicieron. Para él es lo más justo.

Después de haber dividido la comida y de haber logrado llevar a cabo la convivencia a pesar de todos los problemas e imprevistos, llega la docente del siguiente bloque. El profesor le explica a ella la situación y comienza a dar por finalizada la actividad. Antes de que él abandone la sala, su colega se sienta en el puesto del profesor y les dice a los estudiantes que deben entregar los trabajos de cierre del primer semestre. Debido a eso se junta una gran cantidad de estudiantes a su alrededor. En ese momento ocurre una situación problemática entre ambos docentes. En días anteriores, uno de los estudiantes del curso arrojó de manera intencionada un chicle al pelo de la profesora de lenguaje (que es la profesora que está presente en ese momento). Nadie del curso quiso decir quién fue. Ante eso, todo el curso sería castigado. El culpable reconoció la acción y fue suspendido por un par de días. La profesora se mostraba molesta en la sala de clases, y más aún debido a la convivencia, de la cual no sabía nada. Comenta en voz alta: “entonces se premia la cobardía”, aludiendo al estudiante que realizó la acción. El profesor de matemáticas intenta bajar la tensión, pues hay estudiantes alrededor preocupados por sus notas. Antes de salir a la clase que tiene que realizar, el profesor bebe un vaso de bebida “para mojar la garganta”. Mientras recoge sus cosas, el docente comenta “que algo se logró”.

Llegando al siguiente curso, el docente se sienta en el escritorio y dice a los estudiantes que ya no alcanza el tiempo para una clase. Les plantea que sigan trabajando en lo que tenían pendiente. Mientras tanto, él se dispone a poner notas de los trabajos que revisó en el libro de clases. Es constantemente interrumpido por los estudiantes, que preguntan por evaluaciones y dudas sobre el trabajo. En esa situación, el docente recibe trabajos atrasados. Debe revisarlos inmediatamente y los evalúa bajo un criterio flexible, intentando no perjudicar quienes hayan realizado un buen trabajo, pese a entregarlo fuera de plazo. Una estudiante entrega un trabajo y el profesor comenta: “está desproporcionado, pero si respondes una pregunta te sacas un siete

inmediatamente”. Sin embargo, la estudiante no es capaz de responder la pregunta. Al no lograrlo, el docente explica que él no busca solo que hagan la tarea, sino que vayan más allá y que aprendan a razonar. Dice: “quizás no vayas a utilizar nunca estos contenidos, quizás sí, pero lo importante es que la matemática puede enseñar a razonar como una lección de vida, eso es un aprendizaje significativo”. Explica entonces que aunque estaba desproporcionado, el trabajo estaba dentro de lo aceptable y lo evalúa positivamente. Se nota que el docente tiene una preocupación especial en el aprendizaje de los estudiantes más allá de lo formal y las calificaciones. Además, transmite su preocupación a los estudiantes, intentando reflexionar con ellos y ellas sobre los conocimientos que transmite.

Mientras revisa trabajos, plantea lo siguiente (al etnógrafo): “hay que ver si van en buena o en mala”. Comenta como un ejemplo una situación anterior en donde un estudiante estaba lanzando pequeñas bolitas de papel a un compañero, y una de ellas accidentalmente golpeo al profesor en la frente. El estudiante asustado se paró de su asiento, fue a abrazar al profesor y a pedirle disculpas. Prometió que se iba a quedar tranquilo. El docente explica que debió tomar una rápida decisión en ese mismo momento, improvisando en su decisión. Ese estudiante normalmente no pedía disculpas ni era tan afectuoso en el trato con el profesor, y su actitud también demostraba que no lo hizo con intención, sino que fue un accidente. Plantea que si aplicaba un castigo iba a antagonizar directamente con el estudiante. Considerando eso, el profesor decidió no castigarlo, pero hizo prometer al estudiante que se quedaría tranquilo y trabajará. El estudiante asintió. El profesor comenta que según el reglamento debió anotarlo en el libro de clases, pero se cuestiona qué hubiese ocurrido si es que lo hacía. Se pregunta si es que el estudiante se habría comportado mejor. Desde su perspectiva, eso no hubiese acontecido. En esa ocasión aplicó su propio criterio antes que el reglamento. Dice: “al final ese gallito tiene que ganarlo uno de algún modo u otro”. Señala que su trabajo es como el de un árbitro de fútbol, que en ocasiones debe juzgar por sí mismo y aplicar su criterio. Seguramente en algunas ocasiones se equivocará. Sin embargo es necesario relevar el proceder del docente, un saber que nace desde su experiencia, que está implícito y presente en su accionar cotidiano. En la ocasión planteada por el docente se puede identificar tanto un problema, de conducta de un estudiante y un saber, como una forma de proceder e interactuar con el estudiante. Luego, comenta el docente: “uno es un profesor en todas partes, uno realmente es un servidor público, pues pasan muchas generaciones de jóvenes bajo nuestra enseñanza y que uno debe ser consciente de eso. Para que uno se meta en esto de ser maestro, porque ser profesor es el título, pero ser maestro es más que solo enseñar contenidos, es formar personas y pavimentar el camino”.

Terminada la clase, el docente se dirige a la sala de profesores, donde desayunará. Luego de eso, el siguiente destino del docente es el laboratorio de ciencias, lugar que utiliza como su “pequeña oficina”. En ese lugar revisa trabajos, cuadernos, planifica clases y traspassa las notas a la plataforma virtual. Lo primero que

hace es abrir la puerta y dejarla abierta, mover las cortinas y abrir las ventanas. Hace eso debido a que piensa que ese espacio es privado pero que tiene que ser visible, disponible para estudiantes y colegas. Mientras prepara su trabajo y prende su computador personal, comenta lo difícil que es para él revisar los cuadernos de los estudiantes, debido a que varios están sin nombre o apellido. Según él, hay estudiantes que no les gusta ser identificados y circulan sin cédula de identidad, con cuadernos sin nombres. Esto ocurre ya que cualquier asunto relacionado con carabineros, estos llegan a pedir información al colegio. Comenta: “contra eso luchamos”.

El docente lleva más de media hora intentando conectarse a internet para traspasar las notas a la plataforma virtual. Como no lo logra, comenta que en el laboratorio de ciencias tiene una pizarra interactiva, con la que hace clases de matemáticas, a la vez que invita a los estudiantes a utilizarla para hacer fractales, grafitis, mostrarles documentales y películas. Todo lo anterior, según él para lograr impactar a los estudiantes y que vean que los medios audiovisuales también pueden ser educativos y que un profesor debe demostrar que sabe más que solo contenidos, que le gusta aprender y no guardar conocimientos para sí. Comenta: “la pedagogía es un arte, pues el modelo podrá ser el mismo y los contenidos también, pero nunca una clase va a ser igual a otra”. Al docente le corresponde una hora de libre disposición, la que utiliza para complementar las planificaciones. Comenta cómo intenta descolocar a los estudiantes, ante una situación problemática. Cuando siente o sabe que hay estudiantes que buscan explícitamente el conflicto con el profesor, él debe descolocarlos y no retarlos. Plantea que él debe “dar vuelta la fuerza, anularla o devolverla como en el judo”. Cuando ha recibido comentarios amenazantes los enfrenta sin miedo.

A continuación, se dirige a la UTP, para plantear un problema. Allí le dicen que ese día las notas tienen que estar puestas y subidas al sistema, pues al día siguiente hay reunión de apoderados y debe entregar los informes de notas. El docente comenta el problema que tiene con la conexión a internet en el laboratorio, frente a lo cual dicen que debería tener internet y que no es su oficina privada, en tono de broma. Se retira de la sala y se nota muy molesto. El profesor se retira de sala y aunque no sé nota, él está molesto. Comenta que igual es un espacio de trabajo, que la sala de computación tiene internet y está al lado. Comenta: “exigen tareas y no dan las facilidades para cumplirlas”.

A las 12:55 comienzan las clases en el laboratorio, los estudiantes están más agitados y menos atentos. El profesor comienza hablando de cómo tiene la doble obligación de terminar de pasar las notas y pasar contenidos, dice que paso a la inspectoría y le dijeron que tenía que cerrar ese día el semestre. Para lidiar con esa tarea deja un par de ejercicios para el trabajo individual, mientras él trabaja en el libro de clases. Su actitud ahora es visiblemente más directiva, se muestra más autoritario y cansado a la vez. Los estudiantes se distraen con facilidad, más que el curso de la mañana, conversan por la ventana, y una estudiante se retira temprano porque habla

con una compañera que esta fuera le dice que su mamá la acaba de venir a buscar. Frente a esto el profesor dice que vaya a buscar autorización de inspección y cuando la estudiante se niega, el profesor se resigna y le dice que se vaya. Después de un momento el curso ya está en silencio y la clase termina.

Siendo las 2:15 P.M., siguiendo con labores administrativas, el profesor comenta que, dadas las actividades de fiestas patrias, hay una parte del curso que está preparando una obra y otra parte que está en clases y no quiere estarlo. Aún sigue sin poder subir las notas a la plataforma virtual, debido a que no tiene conexión a internet. El profesor comienza a quedarse dormido esperando a que la plataforma funcione y suba las notas, logra subir las notas solo de un curso. Asumiendo la fatiga, prefiere ir a almorzar. En el almuerzo con los otros docentes hay un ambiente distendido, aunque el docente no participa mucho, salvo bromas y comentarios ocasionales. A las 15:10 horas, antes de volver al laboratorio a pasar las notas al libro, el sube al segundo piso de ese mismo edificio a ver si tendrá reforzamiento (recuperación de clases post - paro) con un cuarto medio. Se encuentra con un profesor de ese curso y pregunta quien no tiene pase de reforzamiento y por tanto debe quedarse. Solo tres estudiantes se quedarán en la tarde. Se devuelve al laboratorio y continúa la labor administrativa, que parece aburrir y cansar mucho al docente, aunque después del almuerzo ya está con menos fatiga. A las 16:07 el profesor se dirige a ese cuarto medio, y antes de comenzar la clase, propone a los estudiantes realizar dos bloques de 45 minutos o una hora de 60 minutos. Los estudiantes piensan un momento y ríen, diciendo: "la de 60 po". Procede a realizar un reforzamiento de aquellos contenidos débiles en la última prueba por órdenes de UTP. La clase se realiza en un dialogo abierto, con problemas "modelo" donde los estudiantes trabajan, responden, aclaran dudas de manera constante. Es un ambiente ameno. A las 17:00 horas da por finalizada la clase y se retira.

El profesor consejero

Pedro es profesor de Inglés del mismo Liceo que Leonardo. Desde hace 4 años que ejerce la docencia y desde hace 1 año que trabaja en este colegio. No es profesor jefe de ningún curso. Es el profesor más joven (27 años) que participó en esta investigación, por lo que su relación con los estudiantes es más horizontal y él se presenta como un par frente a ellos.

El docente se encuentra dentro de la sala de profesores. Tiene su mochila en la mano. Hay cuatro profesores más en la sala. Recibe una zapatilla eléctrica de un colega, la conecta y se sienta. Según él, el trabajo que tiene que realizar hoy es bastante aburrido. Le corresponde subir notas a una plataforma en internet, la cual se llama “el Mateo”, y es de la municipalidad. Posterior a eso le corresponden unas horas de clases. Se intenta conectar a internet, a través de red en la cual sus estudiantes le dieron la contraseña. No se logra conectar óptimamente a internet. Lleva varios minutos intentando conectarse, pero fracasa constantemente. Mientras tanto revisa su celular, hace algún comentario a sus colegas y juega en el computador, todo esto por alrededor de cuarenta minutos. Se le acerca una colega y le pregunta si le presta su notebook para revisar un documento. Este le dice que no tiene conexión internet. La profesora le dice que tiene el documento en un *pendrive*. El docente accede de inmediato. Se acerca otro docente, que está con una maqueta. Le pregunta que es eso. Este profesor, el que tenía la maqueta es de ciencias, le dice: ¿Quieren ver algo? El profesor comienza a frotar un tubo en su cabeza y luego lo acerca a un platillo metálico. Se supone que esto cargara. Repite el procedimiento un par de veces. Les dice: “ven, algo se mueve en la maqueta”. El docente se ríe y le dice: “si mi profesor de física hubiera hecho cosas así sería astrónomo”. El profesor de ciencias responde: “y tengo otros, uno con un cigarro, otro con un cinturón”. Pedro le dice: “yapo, pa eso estamos”. El profesor de ciencia realiza y explica los experimentos. Los otros docentes que están en la sala se integran a la dinámica, interesados en observar. El ambiente parece distendido. Hacen unos cuantos comentarios chistosos. A las 10:15 se corta la luz en la sala, y los docentes se miran desconcertados. Uno de ellos comenta que hay una actividad con música en el patio. Pedro sale al kiosko a comprar un alimento.

Después de comprar, lo intercepta un estudiante y conversan durante un momento prolongado. Comenta que estaba conversando con el estudiante sobre dramas amorosos. El estudiante le señalaba que su polola no estaba motivada con seguir estudiando y él se quiere cambiar de curso para ayudarla. Es de un tercero medio y está con problemas en la casa. El docente dice que es común para él que los estudiantes le hablen en el patio. Dice: “estos cabros no tienen a quien contarle sus problemas. O sea, podrían contarles a sus amigos, pero no son muy distintos a ellos, no hay alguien que los aconseje. Los padres los tienen botados. No les dedican tiempo a sus hijos y hay varios que tienen “papitos” narcos y esos sí que no hacen nada. Y los cabros terminan creyendo que sus “papitos” no los quieren porque no pasan tiempo con ellos. Los narcos no hacen nada, solo se agarran a balazos y listo. Es súper difícil para ellos y más encima en este colegio inventan reglas huevonas, porque no hay otra

palabra, como el *Moodle*. Ese sistema hace que los cabros que tienen mal comportamiento los manden para la casa y que hagan trabajos allá, algo que jamás van a hacer y no los hacen, entonces repiten ¿Y por qué no echarlo de una? Por la subvención. Los cabros están, pero no están. Entonces claro, no lidian con el problema porque no los tienen acá y el colegio gana subvención”.

A las 12:10 entra a la sala de un curso que está sin profesor, tiene un bloque de libre disposición y los estudiantes lo invitan a jugar en el computador. El docente acepta y se une al juego. Después de estar media hora jugando y conversando con los estudiantes, se dirige a la sala de profesores para traspasar las notas a la plataforma virtual. Tiene problemas con la conexión a internet, por lo cual no puede subir las calificaciones. Fracasa una y otra vez en su intento por cumplir con esa tarea administrativa.

Después del recreo, siendo las 13:15 horas, entra a una sala de clases donde todavía está el profesor de matemáticas. Este le hace una señal antes de entrar mientras sigue revisando un cuaderno de un estudiante. El docente de inglés les pide a los estudiantes que pongan atención y nombra una lista breve de apellidos, son quienes no hicieron la prueba recuperativa. Un estudiante le dice al profesor que hay un alumno afuera de la sala de clases. El profesor sale tras él. En ese mismo momento el profesor de matemáticas se despide, agradece al docente de inglés, y abandona también el aula.

Tras volver a la sala, el docente de inglés explica que la prueba especial es global. Un estudiante, cambiando de tema, le dice al docente: “profe, voy a hacer la guía para que nos juguemos una revancha”, señalando al computador portátil. El profesor le responde: “estabas terrible duro jugando, todo tenso”. Le responde: “sí, pero después me relajé y gané”. Posterior a esa conversación, el profesor solicita el cuaderno a otro estudiante, para revisar una guía. Los estudiantes tienen que hacer una guía para subir la nota de la última prueba. El docente les comenta a los estudiantes que verán los promedios. Varios estudiantes se ubican a su lado para ver las notas. Uno de ellos le pregunta porque tiene un rojo. El profesor indica que en un momento rellenó con notas rojas. Posteriormente pide al estudiante su cuaderno para ver si tiene la guía. El estudiante va a buscar a su asiento y vuelve. El profesor revisa la guía y le sube la nota. El estudiante comenta en voz alta: “grande profe”. Mientras el profesor sigue revisando el libro, los estudiantes conversan entre ellos, a volumen muy alto y al mismo tiempo hay un celular reproduciendo música. Él docente no presta mayor atención a esa situación, está muy concentrado con el tema de los promedios y las notas. Llama a un estudiante para revisar su última guía. El estudiante comenta que la tiene pero no la hizo. El profesor le da la oportunidad de terminarla y dice en voz alta: “que nadie le preste la tarea, debe hacerla solo”. El estudiante se sienta frente al profesor para que le ayude. Trabaja personalmente con él.

En los párrafos anteriores se puede apreciar que existe un paralelismo o multiplicidad de actividades con las que debe lidiar el docente. En esa línea, entre que el docente tiene que revisar las evaluaciones en el libro de clases y les deja una actividad a los estudiantes, se crea un ambiente en el cual se distienden las relaciones. Los estudiantes se dirigen al docente de forma más horizontal. A la vez que este no presta mayor atención a lo que realizan los estudiantes debido a que debe utilizar su tiempo en realizar un tarea administrativa. Esto resulta interesante, ya que se pudo apreciar en párrafos anteriores y también se podrá ver en los siguientes.

Otro día de trabajo para el docente, hoy la jornada laboral del profesor comienza a las 13:00 horas. Le corresponde con un curso en el que debe cerrar promedios. Cuando entra a la sala deja sus pertenencias en el mesón del profesor y se percata que no tiene silla. Se para enfrente de la fila más cercana a la puerta. Un estudiante le pregunta si los puede despachar antes. El profesor responde negativamente de manera burlesca, riéndose. El profesor conversa con los estudiantes sobre distintos temas, considerando que los promedios están listos y solo están en el aula para cumplir horario. Se escucha un grito de una estudiante, que dice: “¡Dame limón!”. Otro estudiante le responde que está ácido. El docente les comenta: “obvio que estás ácido, si no te has lavado en meses. Yo no sé qué les pasa a los cabros que no se bañan”. Los estudiantes se ríen de las bromas del docente.

El episodio anterior resulta interesante, ya que el docente está en la sala de clases cumpliendo el horario pero sin realizar ninguna planificación ni actividad estipulada. Se podría plantear que está en la sala “cuidando” a los estudiantes. En esta ocasión se genera un ambiente relajado y distendido. El tiempo es utilizado para lograr traspasar las notas al libro de clases y a la plataforma oficial de la municipalidad. Se puede interpretar que al docente no le incomoda el desorden mientras está cumpliendo la tarea que debe realizar. A la vez, que realiza constantemente bromas

Durante el recreo, el etnógrafo se siente en unas bancas del patio del colegio y el docente comenta lo siguiente: “y ahí tienen a los cabros después, retándolos por no hacer los trabajos, por ser flojos, por ser malos, en vez de intentar ayudarlos, critican y critican. En el fondo en nosotros recae el problema, porque el problema es que en Chile no hay padres. Cae toda la responsabilidad sobre nosotros. La educación en Chile es divertida, me gusta compararla con las educaciones buenas como la de Japón. Son cursos de hasta 50 alumnos, colegio privado o colegio público, nosotros acá lloramos por 30. Tú te preguntas por que un profesor en Japón puede controlar 50 alumnos y acá en Chile un profesor no puede con 30. Hay un factor crítico que no existe en Chile: la Familia. Los cabros vienen entrenados para estar en el colegio, saben que el profesor es una autoridad que deben respetar. El profesor en las sociedades asiáticas es una autoridad que tiene tanto o más poder que la policía. Por ejemplo, si un niño es llevado detenido por la policía y su profesor dice que paren, que no lo hagan, los policías se detienen y escuchan al profesor. Esto es algo que dijo un emperador una vez, no recuerdo cual, son como mil. Sin profesores no hay emperadores, por esa razón el

emperador, que según la gente es un enviado de dios, solo se inclina frente a profesores y no ellos ante él. Cuando tú ves al emperador tienes que hacer una reverencia en noventa grados, casi ponerte en cuatro patas en el suelo, eso debe hacer una persona normal y silvestre. Cuando es un profesor, el emperador se agacha ante ti. Eso en Chile no va a haber jamás. Parte desde arriba la cosa. Acá en Chile el profesor es desautorizado, mal mirado, es usurpado, escupido, pateado, golpeado y a nadie en este cochino país le importan. Ni al director, ni al UTP, ni a la jefa de educación ni a la presidenta. Lo que pasa en Japón con los profesores, pasa acá con los doctores. La gente va humildemente a verlos, a hacerles caso. El doctor dice qué hacer y se hace. En Chile el profe es humilde, es mal visto porque no requiere ser un genio nuclear para estudiar, en cambio para ser doctor sí. A nivel de estudios, sí, son genios, pero a nivel de persona no tienen alma. En cambio, el profesor sí tiene alma y tiene que cuidar 45 almas que no son de él ¿Cachai? Pero ¿y quién es más importante? Un doctor que te va a atender y te va a dar paracetamol o ibuprofeno por cualquier cosa, o uno que tiene que criar 45 cabros que no tienen padres. Tú me puedes decir que no son huérfanos, pero los papás no están. Y cuando están, están durmiendo, fumando droga, conversando en el computador, porque ahora la mayoría de los papás están todo el día en la red social. Cabros que se crían solos, con el computador, con el Tablet. ¿Tu alguna vez te has preguntado porque existe esta explosión tan grande de *youtubers*?"

Etnógrafo: personas que se sienten solas y cabros que los ven ¿o no?

Pedro: "que están solos todo el día y no tienen más compañía que ese tipo que está en youtube. El Rubius, el Vegeta, el German, Vardoc. Son su compañía. No hay padres que acompañen, que se sientan a jugar con ellos, a conversar. La labor de padre se perdió en Chile. No existe. Y ojo, no es un tema de pobres, es transversal. El niño rico también está solo. Yo te comparaba la sociedad chilena con Japón. Ellos están en el extremo bueno y nosotros en el extremo malo. Allá tienen intrínseco en su sociedad que tienen que ser buenos estudiantes, que tienen que respetar a sus profesores, que tienen que ser puros sietes, que las mejores universidades. ¿Y que provoca eso? Infelicidad. La tasa de suicidios en Japón es suprema. Hay un bosque llamado Aokigahara que está lleno de gente colgada, tú vas en cualquier mes del año y te puedes encontrar a alguien colgado adentro. Le dicen el bosque de los suicidios.

La sociedad en Japón es así, son respetuosos, pero en el extremo muy bueno es terrible. Y nosotros estamos en el extremo malo, los cabros no quieren estudiar. Acá las exigencias son mínimas para entrar a la universidad. Cualquiera entra a estudiar pedagogía. Los institutos privados son lo que mató todo. Todos saben que no tienen que tener ni una neurona para entrar a un IP, y más encima les pagan bien cuando salen. El "INCAPAZ" -haciendo referencia a INACAP- se está haciendo la América con eso. En Japón no hay IPs, solo universidad. Si no entra, cagó no más. Y la universidad es tan difícil en Japón y los cabros estudian, estudian, estudian, estudian en verano, estudian en invierno, se sacan la cresta y entonces los locos se matan. No quieren más, llega el minuto, estudian en invierno, se sacan la cresta y entonces los locos se matan".

Segunda parte de la conversación.

Profesor: “acá pones uniformes blancos y no po, todo seboso, sucio, porque más encima somos una sociedad de cerdos, ni siquiera se bañan. ¿Por qué? Porque eso ya no está instaurado. Cuando chico a mí me enseñaban “báñate en la noche, báñate en la mañana” tenis que lavarte los dientes, tenis que lavarte el pelo, cambiarte las calcetas, así cuando yo era chico y yo no tengo tantos años ¿Cuántos años tienes tú?

Etnógrafo: 23.

Profesor: yo tengo 27, no tengo muchos más que tú. Y estos cabros andan hediondos, cochinos, no se cambian la ropa, no se bañan, no están ni ahí. Y voy a caer en lo mismo, siempre en lo mismo. No hay familia, no hay padres, no hay educación cívica, civilizada. Partido del Colo con el Wanderers, nadie les enseño que no se pueden matar entre ellos, que no pueden romper las sillas, lo mismo con la Cato que salió segunda de nuevo y tirando las sillas pa abajo. Porque en este país no hay educación cívica. En este país les interesa más que el cabro sea bueno en las matemáticas más que ser humano, les interesa más el lenguaje que ser humano.

Etnógrafo: Sí... la estandarización se llevó consigo materias y aumentó el contenido de otras.

Profesor: De más, y ojo, que estándar no significa nada bueno. Cuando yo juego en el computador o la *play* tengo varios niveles por sobre el estándar. En orden esta *easy*, estándar, *hard* y *very hard*, que es como súper difícil. Y cacha, aquí todos quieren que responda en estándar, que SIMCE, que PSU, lo mismo, papita ¿y qué generas? Mentas estándar, facilitos, bien tontitos. En cambio, en otros países para entrar a la universidad tienes que redactar cartas, resolver preguntas en la misma entrevista, y buscan buenas respuestas, no te van a dejar entrar si respondes lo mismo que todos. Buscan respuestas inteligentes y creativas, porque ¿de qué les sirve más de lo mismo? De nada. Entonces aquí tenemos generaciones de flojos que lo único que hacen reclamar, reclamar, reclamar, que estudian gratis y que más encima no votan y no cambian nada”.

Como podemos ver, en la conversación anterior se dan a entender varias perspectivas sobre la educación que maneja el docente. En ese sentido, más allá de profundizar o criticar su discurso es necesario relevar ciertos elementos de éste. Uno de ellos es el tiempo que el docente destina para poder entablar relaciones más personalizadas con sus estudiantes. El profesor se siente presionado por la demanda de los estudiantes de tener “alguien” a quien contarles sus problemas y que los oriente, debido a una ausencia de la familia. Sería apresurado plantear que el docente cumple un rol de padre u otro pariente, pero en efecto termina supliendo en algunos casos ese rol, aunque a veces se presente como un amigo. También plantea una crítica no menos importante a lo que son los estándares que tiene que cumplir él y los estudiantes, donde se destinan horas a evaluaciones o cursos que él preferiría que se ocupara en otras actividades. Por último, un elemento que identifica al docente es la desvalorización

social de la profesión, la cual se expresa según el en la escasa autoridad que tienen los docentes actualmente y el desconocimiento por parte de distintos actores de las labores que realizan.

Continuando con el relato. Luego de la conversación anterior, en una clase donde el docente está revisando trabajos mientras los estudiantes realizan una actividad. El profesor bromea con un estudiante, y le dice: ahora los reggaetoneros cantan como minas “ah, vamos a la fiesta” y antes eran terrible rudos, con voz grave y todo. Siendo las 13:24, el profesor les dice a los estudiantes que la siguiente guía es para subir la nota. El profesor aprovecha de recordar que los estudiantes solicitaron una guía después de la prueba, donde a todos les fue mal. A continuación, el profesor explica, que si los alumnos no hacen esta guía, deben hacer una prueba especial. Un estudiante le comenta que la guía es más simple que la prueba. El profesor les dice que la prueba especial es global.

El profesor sale de sala para buscar un estudiante que estaba presente la clase anterior y que ahora no se encontraba en la sala de clases. Cuando vuelve un estudiante lo llama para preguntarle por un ejercicio de la guía. Le dice que ese ejercicio está bien, pero en de abajo se había equivocado. Ocupa la pizarra para explicarle a todo el curso como tenían que hacer una parte de la guía. Al fondo de la sala hay un par de estudiantes jugando FIFA, y comentando el partido que jugaban, el profesor se les suma, bromeando con ellos. Comienza a integrarse a esa dinámica y a jugar con los estudiantes. Otros estudiantes se le acercan para preguntarle por unas dudas que tenían, ante lo cual el docente les responde mientras juega. Después lo llama otro estudiante, y un compañero de este le dice que está jugando y que no lo moleste.

Luego de un rato jugando con los estudiantes, se para y va al pizarrón. Les dice que ahora pasaran a la segunda parte de la guía. Un alumno le dice inmediatamente que no, que necesitan su ayuda para terminar aún. Se acerca a un grupo de estudiantes a explicarles. En los siguientes minutos termina la clase.

La docente con un café biológico

Matilde es docente de biología, egresada de la UMCE. Lleva 1 año y medio trabajando en un colegio particular subvencionado selectivo, de la zona céntrica de la Región Metropolitana. Este colegio tiene una marcada orientación religiosa. Depende de la congregación de las Religiosas Franciscanas de la Inmaculada y cuenta con una parroquia en su interior. El Colegio es mixto y cuenta con 539 estudiantes. Este es el primer lugar donde trabaja Matilde. Hace clases de ciencias naturales a 7° y 8° básico, y de biología y química en la enseñanza media. Es profesora jefa de un 2° medio. Tiene 35 horas lectivas y 2 no lectivas.

Hoy Matilde tiene clases con el segundo medio. La profesora entra a la sala y saluda. Instala el proyector para mostrar una presentación *Power Point* con el contenido de la clase. Una vez que la deja lista, entrega notas de una prueba pasada. Hay bastante ruido en la sala, los estudiantes conversan entre ellos y con la profesora. A los minutos, Matilde comienza la clase explicando el tema y los objetivos esperados, y los escribe en la pizarra. En un instante entra una de las “hermanas” (monja) del colegio. Pregunta cuantos han hecho la primera comunión para poder comulgar. Varios levantan la mano. Le pide a la profesora que deje salir a cuatro estudiantes para leer un pasaje bíblico para la misa, a lo cual la docente accede. La hermana se retira y la profesora escoge rápidamente a los estudiantes, algunos reclaman porque no quieren salir.

Antes de empezar la clase, Matilde revisa el contenido de la clase anterior. Mientras tanto, algunos estudiantes conversan entre ellos y otros le piden que vuelva a explicar los temas que no se entendieron en la clase anterior. Para hacer más dinámica la clase realiza preguntas a los estudiantes sobre los contenidos que han sido tratados las últimas clases. Al parecer los estudiantes no los recuerdan cabalmente. Transcurridos los primeros minutos de la clase llegan varios estudiantes atrasados, a lo cual la profesora no presta mayor atención. Mientras los estudiantes copian en sus cuadernos los contenidos escritos en la pizarra, la docente se sienta al final del aula. Esta traspasando al libro de clases las notas de la última evaluación. Entra el inspector repentinamente para entregarle una circular con la asistencia del curso. Luego de su retirada, la docente se levanta de su asiento para continuar explicando los temas de la asignatura. Un par de estudiantes la interrumpen para preguntarle sobre el electivo de biología que se dictara el próximo año. Entre bromas y preguntas, conversan sobre esa asignatura. Se nota que hay varios estudiantes que estiman a la docente y tienen intenciones de aprender más con ella. Después de escribir en la pizarra, vuelve a sentarse al final de la sala para revisar el libro de clases.

Transcurrido unos minutos vuelve a entrar la “hermana” a cargo de la misa. Esta vez pide a dos estudiantes más para la lectura bíblica y dice que necesita retirarlos ahora. Se suman más estudiantes, y finalmente salen 6 para la actividad religiosa. Después que se retira la religiosa del aula, la docente entrega las pruebas a cada

estudiante. Varios estudiantes se dirigen inquietos hacia ella, y le piden subir las notas. En el mismo acto, la docente le dice a un estudiante que rehaga rápidamente el ejercicio para subir la nota. Le responde que no se acuerda de los contenidos, por lo que la profesora no le sube la nota. Luego plantea que solo los que tienen nota “roja” pueden usar las décimas de las tareas.

Después de la clase anterior, durante el desayuno, Matilde conversa con el profesor de matemáticas. Le pide a éste que se encargue del curso que le corresponde a ella en el siguiente horario, ya que ella debe asistir a la misa con su curso. También Matilde conversa con la profesora de historia, sobre un café literario que esta hizo en el curso electivo de historia. A la docente de biología le gusta esa idea, por lo que le comenta que realizará un café biológico.

En el trayecto a la sala de clases se le acercan tres estudiantes. Ellas preguntan: “¿Por qué no entregó la prueba?” La docente responde inmediatamente que tiene que hablar con ellos y que saben porque no tienen su nota aún. Las estudiantes preguntan qué hará con ellas, con un tono bastante preocupado y apenado. Ella responde que repetirá la prueba y después de hacerla volverán a conversar sobre el tema. Continúa su camino hacia el aula del 3° medio.

La clase en el 3° medio transcurre lentamente. La docente logra manejar los ritmos. Explica una diapositiva, la lee y los estudiantes anotan lo que ella comenta. Se sienta y entabla una conversación con un grupo de estudiantes, para posteriormente proseguir con la clase mostrando otra diapositiva. Les pregunta si pensaron en el experimento que les encargó. Algunos estudiantes responden que sí y comentan la idea que reflexionaron. Durante la conversación un estudiante dice una grosería bromeando, ante lo cual la profesora se molesta. Inmediatamente, él pide perdón.

Después de la conversación anterior, Matilde pregunta a una de las estudiantes que le ocurre, ya que la nota decaída y desmotivada en sus clases. La alumna conversa con la profesora sobre problemas personales y amorosos. La docente la aconseja para que esté mejor. Posteriormente entabla una conversación con un grupo de estudiantes sobre qué película pueden ver para clase de la próxima semana. Después cambia de tema y les pregunta a qué lugar van a ir en el fin de semana del 18 de septiembre.

Como se mencionó antes, a partir de una “café literario” que hizo la profesora de historia con su curso electivo, la docente de biología decide hacer lo mismo, pero de carácter científico. De vuelta al recreo le cuenta la idea al curso e inmediatamente uno de los estudiantes comienza a anotar a sus compañeros para que realicen un aporte (comestible o bebestible). La mayoría de los estudiantes se entusiasman con la actividad. Luego de que todos los estudiantes se anotaran con un aporte, el estudiante encargado le muestra la lista a la docente para que ella la apruebe.

Hoy la profesora tenía destinado un bloque del día para atender a los apoderados, pero no pudo ya que tuvo que cuidar al 4° medio. Esto ocurrió debido a que no asistió

el profesor de matemáticas. Tuvo que avisarles a los apoderados que no asistieran. Lo anterior también la perjudicó en su tiempo de revisión de pruebas y trabajos.

Durante el recreo la docente comenta con sus colegas la situación del 1° medio. Varios estudiantes fueron suspendidos porque lanzaron cuchillos a la pared. Justo el día anterior en el consejo de profesores, la profesora jefa de ese curso defendió a sus estudiantes, planteando que siempre se exageraban los castigos contra ellos. Camino a la sala, la docente comenta que los viernes son sus peores días, porque le corresponde con el 7° y 8°, los cuales son muy complicados. Señala que hablan mucho y no se quedan callados. Mientras sigue caminando, aparecen estudiantes de 7°, los que la saludan afectuosamente y la abrazan.

Los estudiantes continúan copiando la materia en su cuaderno, mientras la profesora resuelve dudas en los puestos de distintos estudiantes. Realiza una atención personalizada a estos. Luego vuelve a explicar el contenido de la diapositiva, subiendo en reiteradas ocasiones el tono de su voz, cuando se escuchan murmullos de los estudiantes. Mientras explica los contenidos, señala a modo de ejemplo el Mar Muerto para explicar un tema sobre las bacterias y su sobrevivencia en cualquier ambiente. Un estudiante le pregunta -riéndose- si el agua de ese mar tiene efectos mortales. Los estudiantes se ríen y la docente se integra a la dinámica de broma que predomina posterior al chiste. A medida que van terminando de hacer la actividad, los estudiantes se acercan a la docente para que revise la tarea y les otorgue décimas. Mientras tanto, un grupo de estudiantes canta en voz alta, lo cual incomoda a la profesora. Para calmar la situación, Matilde pide el cuaderno a los estudiantes que no han terminado. Inmediatamente un estudiante que estuvo trabajando personalmente con la profesora, le muestra su cuaderno. Lo felicita, ya que está sobresaliente la tarea encargada.

En relación a lo anterior surge el tema de la evaluación que realiza la jefa de UTP (Unidad Técnica Pedagógica). Matilde comenta que la jefa de UTP evalúa las clases de los docentes en pésimos horarios o momentos. Comenta: "le llaman acompañamiento pedagógico, pero de acompañamiento no tiene nada, es una evaluación". De todas formas, plantea que ella no tiene una mala relación con su jefa de UTP. Cuando fue evaluada recibió pocas observaciones y detalles, mientras que otras docentes fueron evaluadas negativamente. Lo anterior ocurrió, según ella, ya que fueron evaluadas el último o penúltimo día del semestre, cuando ya no había contenidos que revisar.

En el siguiente bloque de clases le corresponde con un tercero medio. Al llegar a la sala de clases algunas estudiantes le piden quedarse en esa sala terminando una obra, a lo cual les dice que pueden quedarse siempre y cuando se porten bien y vayan a su clase apenas terminen. Cuando entra a la sala de clases, un estudiante le dice que no hagan nada, suplicándole. Le responde que no puede, que tiene que pasar los contenidos. El estudiante le dice que no hay casi nadie y que es viernes. Le dice que el

próximo viernes es 18, y que después tienen salida al zoológico y la siguiente semana debe tenerles una nota, por lo que tiene que pasar los contenidos sí o sí. Mientras los estudiantes van entrando a la sala, la profesora les recuerda que se le quedó algo en la sala anterior y va a buscarlo. Cuando vuelve la docente, instala el proyector y escribe en la pizarra los objetivos y el tema de la clase. Cuando comienza con la clase, entran los estudiantes que se habían quedado en la sala de artes y luego salen a lavarse las manos. Ella continúa con la clase y vuelven a entrar los estudiantes. Le pide a un grupo de estudiantes que guarden silencio. Estos asienten callados, aunque siguen conversando. Les dice que la próxima vez que pidan quedarse más rato arriba, en la sala de artes, les voy a decir que no.

Una estudiante llama a la profesora para que le explique de nuevo. Esta se sienta a explicarle. Cuando se para para cambiar la diapositiva le vuelve a llamar la atención al grupo de atrás. Dice: silencio por favor. Usted siempre que se sienta ahí viene a puro molestar. El estudiante le responde: ¿me está diciendo que vengo a puro molestar al colegio, profe? Ella le dice: no, solo cuando te sientas ahí. Suena el timbre. La profesora decide quedarse en la sala. Varios estudiantes se quedan conversando con ella. Conversan sobre que harán en el 18 de septiembre. Mientras tanto completa el libro y sigue hablando con los estudiantes. Una vez que suena el timbre se pone de pie y va haciendo pasar a los que están afuera. Cambia de diapositiva y va explicando el contenido de esta. Pregunta: ¿todos copiaron ya? Los estudiantes le responden que sí. Mariel escribe una actividad en la pizarra, mientras tanto unos estudiantes se ponen a tocar guitarra. A los minutos, algunos estudiantes le van pasando el cuaderno a la profesora para que les corrija la actividad. Tocan la puerta y entra una profesora. Se dirige al curso, y dice: como ustedes saben hoy es un día complicado y las personas que hacen el aseo del colegio se quedan hasta las 7, 8. Como gesto de solidaridad les quería pedir que ordenen y limpien la sala para que las tías del aseo se puedan ir temprano, como gesto de solidaridad. Los estudiantes responden que sí. Posteriormente los estudiantes se paran a barrer y ordenar la sala. Una vez que esta la sala ordenada los estudiantes toman sus mochilas y se ponen detrás de la puerta esperando salir. La profesora les dice que aún faltan unos minutos y que esperen. Siendo las 5 de la tarde es el fin de la jornada. La docente va a la sala de profesores a buscar sus cosas. Antes de irse toma unas pruebas de tercero medio que tienen que terminar de corregir el fin de semana.

Una docente con el arte de improvisar.

En los siguientes fragmentos se narrarán las vivencias de María, una profesora de artes que trabaja en un colegio particular subvencionado (el mismo que Matilde). A las 9 de la mañana prende el computador personal y ordena algunas cosas para la clase que tendrá a las 11:00 horas. A veces olvidaba la llave de su casillero y no podía sacar el material que tenía preparado para las clases, por lo que se veía en la obligación de improvisar. Comenta que los estudiantes “notan cuando los profesores improvisan”.

María camina a la sala que corresponde la clase de la mañana. Espera afuera de esta que ocurra el cambio de bloque para poder ingresar. Señala que es un poco caótico lo del cambio de horario, debido a que el tiempo de la clase se ve acotado o reducido. Plantea que su tiempo se ve limitado porque cuando atiende apoderados los días lunes, tiene un momento reducido para hacerlo y los apoderados le cuentan muchos problemas y asuntos personales.

Una vez dentro de la sala, María pregunta: “Jóvenes, entonces, ¿quiénes son los que no han entregado el trabajo?”. Levantan la mano 15 estudiantes. Ella les dice que vean la imagen y la analicen en sus casas, a modo de tarea. Les dice: “hay compañeros que le sacaron fotos también. La imagen como concepto”. Al instante, un estudiante pregunta: “¿Cómo era profe?”. Ante eso ella responde: “Analicen la importancia de la imagen a nivel emocional y social, y como representación de la realidad”. Luego María pregunta: “¿El viernes qué tienen que traer?”. Al unísono los estudiantes responden: “sal, pegamento, y algo parecido a la silicona”. Señala que no les puede pedir silicona, debido a un estudiante que falleció por consumo de esta. A modo de broma, un estudiante grita: “*agorex*”, provocando la risa de sus compañeros.

Luego la profesora se dirige a una sala del primer piso. Entra y saluda al curso. Un estudiante pregunta si van a hacer “eso de la relajación”. Ella le contesta que sí. Un par de estudiantes proponen que sea en el mismo asiento, para no pararse. En ese momento realizan un ejercicio de relajación, el cual agrada mucho a los estudiantes. Luego la docente les pide que tomen los sombreros que habían hecho en la clase anterior. Los estudiantes salen raudamente a coger los sombreros que habían diseñado y se los colocan. María demanda que pongan su nombre en ellos. Ella se sitúa en la parte delantera de la sala de clases y se dispone a tomar una foto del grupo de curso. Pide que se ubiquen en el pizarrón para poder fotografiarlos. Algunos se mueven lentamente hacia allá. Estos dicen que no caben en el encuadre, pero ella los incita a que se ubiquen para la foto. Luego María camina hacia el centro del aula y resuelve dudas planteadas por los estudiantes. Conversa con dos de ellos y sigue caminando por el pasillo de la sala, inspeccionando la tarea que están haciendo los demás. Se detiene en el centro de la sala y dice: “Rojas”. Nadie contesta, ya que la mayoría de los estudiantes están conversando. María se dirige hacia la puerta. Un estudiante pide su

autorización para ir al baño. María responde afirmativamente. Él sale y cierra la puerta. María se mueve hacia su mesa. Llegó el momento de revisar trabajos.

La profesora se sitúa cerca del computador, con un estudiante sentado a su lado. Toca la puerta. Abre la profesora y dice: Sepúlveda se va. Sepúlveda comenta que está repitiendo por asistencia, mientras camina hacia la salida. La profesora se acerca a los estudiantes, mira el cuaderno y explica. Ahora se dirige cerca de otro grupo de estudiantes quienes le solicitan ayuda. María explica lo que tienen que hacer. Un estudiante le pregunta: “¿puede ser un collage?”. Ante lo cual ella asiente. Vuelve al computador y desde esa ubicación dice: “aprovechen de escribir”. Mira su computador, pero permanece de pie. Luego tocan la puerta, entra la inspectora y la profesora dice: “Brian, salga de la sala”. A los minutos la profesora coloca un video documental llamado “La ciudad de los fotógrafos”. Apaga la luz y pide silencio.

El video comienza a reproducirse. Mientras eso sucede cinco estudiantes están parados y la profesora conversa con un estudiante de pie, al lado del computador. El video se desconecta y vuelve inmediatamente a reproducirse. La profesora sigue conversando con el estudiante, le explica lo respectivo al trabajo. Un estudiante baila, mientras el video sigue. Tres estudiantes lo miran y sonríen. La profesora se sitúa al fondo de la sala, ahora la llama la estudiante que ha estado sentada acompañándola. Se acerca a ella y sigue conversando. La puerta se abre y sale un estudiante.

Un grupo de cinco estudiantes le preguntan algunas dudas en el centro de la sala. Vuelve adelante y camina hacia el centro. Una estudiante toma su mochila y le explica que se va. Se despide y sale de la sala. Vuelve a caminar hacia adelante y ahora se sitúa en el centro con un grupo de cinco estudiantes y dialoga con ellos. Camina hacia adelante y se queda con unos estudiantes mirando y conversando respecto a lo que están haciendo. Se dirige hacia atrás y coge un lápiz. Comienza a borrar un dibujo realizado por un estudiante en la pizarra de atrás.

Vuelve a caminar por el pasillo mientras mira lo que van realizando. Llega adelante y coge un par de sombreros. Luego se dirige a su mesón, a revisar su cuaderno. Le solicita a un estudiante que saque la cartulina para que comience a trabajar. Abre la puerta, y con el cuerpo fuera de esta y la cabeza asomada en la puerta da algunas instrucciones. Les da explicaciones a los estudiantes. Un estudiante desde afuera se asoma por la puerta. Los estudiantes están sentados en su mayoría. Después de un rato, se dirige hacia atrás y le pregunta a dos estudiantes que están jugando: ¿qué han hecho? Les pide que se sienten, y estos obedecen. Luego recoge el trabajo de dos estudiantes y conversa con ellos.

Suena la campana y dice: salgan y prenda la luz. Comienza a anotar en el libro de clases. Terminada la clase, la profesora se dirige al comedor a tomar desayuno. Se toma un café y come un pan. A las 10:25 tiene que volver a clases. Se para en la puerta esperando que los estudiantes entren. Van entrando a la sala. Cuando ya están todos adentro, apaga la luz. Inmediatamente, vuelve a prender la luz. Una alumna se para y dice: ¿me pueden pasar el trabajo de matemáticas? Se genera una conversación entre los estudiantes. La profesora deja de prestar atención a esa conversación. Abre la puerta, mira hacia afuera y cierra la puerta. Ahora mira el computador de su alumna ayudante. Apaga la luz y le pregunta a un estudiante si va entregar el trabajo. Se sienta en su mesa y cuenta a los estudiantes. Se percata que falta uno, pregunta por él y este responde que está en la sala. Sigue mirando el documental de pie y vuelve ahora su mirada sobre el computador. En algunos momentos dialoga con un estudiante. En un instante, pregunta: jóvenes, entonces, ¿Quiénes son los que no han entregado el trabajo? Levanten la mano. 15 estudiantes levantan la mano. La profesora les dice que lo vean y analicen en sus casas. Comenta: hay compañeros que le sacaron fotos también. Analícelo, la importancia de la imagen. La imagen como concepto. Un estudiante pregunta: ¿Cómo era profe? La profesora le responde: emocional, nivel social y como representación de la realidad ¿el viernes que tienen que traer? Sal, pegamento, algo parecido a la silicona. Porque no les puedo pedir eso, ¿se acuerdan del niño que se murió? Un estudiante, le dice en tono de broma: *agorex*.

Un estudiante le solicita que se acerque. Ella va y le explica. Comienza abrir las cortinas, le pide al resto de los estudiantes que le ayuden. Nuevamente se acerca a la estudiante que le había solicitado ayuda. Antes de lograr acercarse, reta a un estudiante que golpea a otro en la cabeza mientras se ríen. Siguen las risas en ese mismo grupo, por la profesora los vuelve a retar. A las 11:10 termina la clase, la profesora toma el libro y sale de la sala. Se dirige a la sala de profesores y va a comprar algo para comer.

La profesora se dirige a una sala del primer piso. Entran a la sala y saluda al curso. Un estudiante le pregunta si van a hacer “eso de la relajación”. La profesora le dice que sí. Otros estudiantes le dicen que sea sentado y la profesora asiente. Realizan un ejercicio de relajación. La profesora le dice que tomen los gorros que habían dejado la clase anterior. Los estudiantes salen rápidamente a coger los sombreros que ellos habían diseñado y se los colocan. Dice que le coloquen el nombre. Luego preguntan de quien era un gorro que no estaba tirado. Le responden que es de un estudiante que no estaba presente. La profesora está situada en la parte de delante de la sala. Ahora se traslada al centro. Los estudiantes están parados con los gorros y se dispone a tomarles una foto grupal con el celular. La mayoría esta adelante con sus sombreros, donde está el pizarrón, para tomarse la foto. Algunos estudiantes aun no van allá. Le dicen que no caben, ella los incita a ubicarse para la foto. Toma un par de fotos y ahora dice: los guardan. Conversa con un par de estudiantes y ahora dice: a ver, saquen sus materiales. Comienza a hablar con voz elevada, a dar algunas instrucciones. Camina

hacia atrás, conversa con un par de estudiantes. Arregla algunas sillas que los estudiantes dejaron desordenadas. La mayoría de los estudiantes ya se han sentado, mientras la profesora se pasea por los dos pasillos largos de la sala. Ahora se sitúa adelante y dialoga con dos estudiantes que están colocando sus sombreros sobre un estante de madera. La profesora se dirige hacia atrás a retar a algunos estudiantes que están jugando a golpearse. Continúa paseándose por la sala, preguntando a los estudiantes que harán. Verifica si tiene los materiales y los avances de las clases pasadas. Sigue hablando con un grupo de cuatro estudiantes mujeres. Les dice que tienen que diseñar un nuevo bailarín. Camina hacia adelante y conversa con otros dos estudiantes. Los estudiantes están sentados con los sombreros en sus mesas. Algunos recortan, otros dibujan, otros están ocupando pegamento. Se para adelante y dice: stop. Comienza a nombrar algunos estudiantes. Luego, se acerca a un estudiante de la mitad de la fila y coge el cuaderno y mira el dibujo que hay en el cuaderno. Luego le dice que trabaje.

Abre las puertas de la sala e inmediatamente las vuelve a cerrar. La profesora está situada al adelante, al centro, junto a un estudiante mirando lo que han hecho. Luego anota en el cuaderno de ella. Ahora llama a otro. Le responden los estudiantes que no vino. Después llama a otro estudiante y se dirige al centro de la clase y le solicita el sombrero. Le da indicaciones de cómo debe dibujar suave. Revisa varios sombreros de la mayoría de los estudiantes. Camina hacia el centro y explica algunas dudas de los estudiantes. Ahora conversa con dos estudiantes y sigue caminando hacia adelante por el pasillo. Se sitúa en el centro y dice: Rojas. Nadie contesta. Los estudiantes están conversando. Se dirige hacia la puerta, donde un estudiante le pidió salir. El estudiante sale y ella cierra la puerta. Luego dialoga con un estudiante. Vuelve a caminar hacia delante al centro, mira su cuaderno, comenta algo con una estudiante, la cual se para, y ahora va a abrir la puerta, entrando un estudiante. Conversan algo y la estudiante se va a sentar. Ella sigue al centro y mira su cuaderno. Ahora se va hacia la derecha y mira a un par de estudiantes. Les explica algo a dos estudiantes que están sentados adelante. Luego se sitúa en la esquina derecha y con compas dibuja un círculo en un cartón de un estudiante. Ahora vuelve a situarse adelante y mira el trabajo que están realizando los estudiantes de delante en el centro. Sigue revisando el trabajo que le muestra un estudiante que está parado al lado de ella. Camina hacia atrás por el pasillo y mira lo que están haciendo los estudiantes. Observa una figura hecha por los estudiantes. Dice: eso es tridimensional.

Un grupo de cinco estudiantes le pregunta algunas cosas en el centro de la sala. Vuelve adelante y a caminar hacia el centro. Una estudiante toma su mochila y le explica que se va. Se despide y sale de la sala. Vuelve a caminar hacia adelante y ahora se sitúa en el centro con un grupo de cinco estudiantes y dialoga con ellos. Camina hacia adelante y se queda con unos estudiantes mirando y conversando respecto a lo que están haciendo. Se dirige hacia atrás y coge un lápiz. Comienza a borrar un dibujo realizado por un estudiante en la pizarra de atrás. Vuelve a caminar por

el pasillo mientras mira lo que van realizando. Llega adelante y coge un par de sombreros. Luego se dirige a su mesón, a revisar su cuaderno. Le solicita a un estudiante que saque la cartulina para que comience a trabajar. Abre la puerta, y con el cuerpo fuera de esta y la cabeza asomada en la puerta da algunas instrucciones. Les da explicaciones a los estudiantes. Un estudiante desde afuera se asoma por la puerta. Los estudiantes están sentados en su mayoría. Después de un rato, se dirige hacia atrás y les pregunta a dos estudiantes que están jugando que qué han hecho. Les pide que se sienten, y estos obedecen. Luego recoge el trabajo de dos estudiantes y conversa con ellos.

Se comienza a parar algunos estudiantes. Dice: vamos terminando jóvenes. Lo dice desde el centro de la sala. Ahora camina hacia atrás y en el fondo de la sala dialoga con un cuarteto de estudiantes mujeres. Vuelve a caminar hacia adelante y se viene por el otro pasillo. Reitera que tienen que terminar el trabajo. Va adelante y llama a algunas estudiantes. Otros comienzan a abrigarse con sus respectivas parcas y chaquetas. La profesora observa mientras se desplaza por el pasillo izquierdo. Les dice que guarden sus cosas. Les dice que hay que ordenar la sala y que hay que dejar las sillas arriba de las mesas. Luego toma el libro de clase y comienza escribir en este. Después de eso les indica a los estudiantes que pueden salir de la sala. Termina su jornada laboral.

El teatro en la docencia

Rayen es profesora de un liceo particular subvencionado no selectivo de la comuna de Macul. El colegio es mixto, y tiene enseñanza pre básica, básica y media. El IVE en la enseñanza básica es de 84,26% y en la enseñanza media 80,50%. Cuenta con enseñanza humanista científico y técnico profesional. La mayoría de los estudiantes están concentrados en el primer tipo de enseñanza (204) y hay una minoría en la otra (50). Además el colegio cuenta con 49 docentes En este establecimiento Rayen hace un taller de teatro en enseñanza media. Desde hace 6 años que ejerce la docencia y de hace 3 que trabaja en este colegio.

Ella no tiene un curso fijo, ya que realiza una asignatura que se llama “Pedagogía teatral”, lo que cuenta como horas del Proyecto de Jornada Escolar Completa (J.E.C.). De todas formas debe cumplir con determinadas tareas administrativas, como todos los docentes. El primer curso que le corresponde hoy es un 1° medio. Entra a la sala de clases y la mayoría de los estudiantes están conversando. La docente se demora alrededor de 10 minutos en lograr que los estudiantes se silencien, para poder pasar la lista de asistencia. Durante ese tiempo estuvo de pie, en silencio, frente al curso. Mientras tanto los estudiantes recriminaban a quienes estaban conversando, aunque eso no tuvo un efecto inmediato. Algunos se reían con la situación y otros miraban con extrañeza.

Después de que Rayen logró pasar la lista de asistencia, el curso se separó pues los estudiantes debían asistir a sus respectivos talleres. En la sala solo se quedaron quienes harían teatro con ella. Ocho de ellos participaban de ese taller. Se cambiaron a una sala que está habilitada para hacer las actividades teatrales.

Lo primero que realiza la docente es dar a conocer las normativas para las actividades que harán. Rayen dice que se acabó la flexibilidad y que al cerrarse la puerta no entrará nadie más. La última norma que les reitera es que solo se pueden usar zapatos en la parte no alfombrada. Al poco tiempo, un estudiante rompe con esa regla y la profesora reitera la norma que dijo hace un momento. Les pide que cuiden el espacio. El resto de los estudiantes recriminan a quien pisó la alfombra, ante lo cual la docente dice que no se preocupen pero que ojalá no vuelva a ocurrir. Rayen pide que no conversen para comenzar bien la sesión de hoy. En ese instante suena un celular. La profesora le señala al estudiante que no conteste el llamado. Dice: “es necesario que dejen de lado los celulares para que estén concentrados en la clase”. Acto seguido, todos los aparatos electrónicos son depositados en la mesa de la docente. Transcurre un tiempo no menor, y Rayen reitera las reglas. En ese instante, los estudiantes van generando nuevas interrupciones: bromas entre ellos, no atienden las normas que les plantea la docente, y se demuestran desinteresados. La profesora repite por tercera vez las normas y dice: “si alguien no quiere estar en la sala, puede retirarse en cualquier momento”. Después de eso comienza la clase. Lo primero que realizan son movimientos corporales. Los estudiantes prestan poca atención y no están muy interesados con la actividad. La profesora realiza los ejercicios a modo de ejemplo, pero varios estudiantes están conversando y no escuchan las instrucciones. En ese

momento, Rayen vuelve a resaltar el carácter voluntario del taller de teatro. Ante esa advertencia los estudiantes se involucran lentamente. Por fin la docente logra realizar la dinámica que estaba planteando y los estudiantes quedan “activados”. Gritan, corren por la sala y se empujan entre ellos. Rayen tiene que nuevamente pedir silencio, esta vez lo hace gritando enérgicamente.

Mientras tanto siguen ocurriendo interrupciones por parte de los estudiantes. Conversaciones, chistes y empujones impiden que la docente logre instalar una dinámica regular durante la clase. Intentando realizar la actividad, la profesora aprovecha de interpelar a cada uno de los estudiantes que no la escuchan y los nombra responsables de cada uno de los tres grupos que formó para la nueva actividad. Cada grupo debe crear una improvisación donde se muestre un conflicto. En este momento de la clase se ha perdido un poco el objetivo que inicialmente tenía. La docente tuvo que improvisar con la actividad grupal, ya que en un inicio tenía planeado que los estudiantes hicieran un monólogo. Uno de los grupos no entiende las instrucciones y ella se acerca para clarificarles las normas de la actividad. No es primera vez que tiene que hacer eso, ya que recurrentemente ha tenido que explicar lo que deben hacer.

Transcurrido 10 minutos, los grupos están listos para presentar teatralmente la tarea. El primer grupo presenta una improvisación que no es comprendida por el curso. La profesora realiza preguntas sobre el tema de la clase, que son los conflictos. Los estudiantes responden negativamente ante las preguntas que Rayen realiza, y vuelven a desconcentrarse. Se nota bastante cansancio y mal humor en la profesora, quien está constantemente pidiendo silencio y respeto. Ante tanta interrupción, se impone alzando la voz.

Ahora le corresponde al segundo grupo presentar su improvisación. Un estudiante del primer grupo interrumpe en reiteradas ocasiones y la profesora conversa aisladamente con él. Mientras tanto el grupo desarrolla sin problemas la presentación. Luego ella retoma la dinámica grupal y realiza algunas preguntas sobre el conflicto y el drama. El primero grupo es quien le genera mayores dificultades pues estuvieron todo el tiempo molestando a los compañeros que presentaban. Conversa aisladamente con ese grupo. Les pregunta abiertamente si es que desean o no estar en la clase. El grupo le responde que sí y algunos se ríen, mostrándose incómodos. Le piden disculpas y le promete que no volverán a molestar.

El tercer grupo comienza la presentación de su improvisación. Ella hace algunas preguntas dirigidas a uno de los estudiantes del primer grupo, que se burló del grupo que estaba presentando. El estudiante insistió con las molestias pese a la conversación previa. La profesora tiene prácticamente toda su atención centrada en él, ya que lo corrige constantemente. El estudiante se da vueltas sobre la sala, a esta altura de la clase, desconsiderando todas las instrucciones. Ella le pide que se retire de la sala. El estudiante le responde que ahora si se sentara. Ante eso unas estudiantes le

gritan que deje de molestar. La docente suspira mirando hacia el techo, resignada ante lo que ocurrió.

Finalizadas las improvisaciones, ella invita al curso a formar un círculo. Todos se ponen de pie, menos el estudiante que no ha permanecido quieto en gran parte de la clase. No lo llama nunca por su nombre, pese a estar constantemente advirtiéndolo. Le pide a este estudiante que se pare y el responde positivamente. Les dice a todos que cantaran la canción de todas las clases, en distintos tonos. El grupo canta animosamente la canción en el tono indicado. Luego indica que se hará en un tono más bajo y el grupo la sigue. Luego bajan un tono más para después comenzar a subir hasta el tono de voz más elevado que puedan. El grupo está animado con la actividad, pero nuevamente el estudiante comienza a interrumpir. Los mismos compañeros lo hacen callar, ante lo cual el estudiante dice que se comportará. En el mismo momento, sigue la dinámica, pero él grita. Eso provoca risas en los estudiantes y en la profesora. De todas formas, le insiste en que respete las normas establecidas.

Posterior a eso, les propone una nueva actividad. Consiste en dar una caminata al ritmo que deseen dentro del espacio alfombrado de la sala de clases. Da las instrucciones, pero los estudiantes no atienden. Ella se pone de pie al centro de la sala y se mantiene por un minuto en completo silencio. Cuando los estudiantes se percatan que ella está ahí, rápidamente se ponen serios y cumplen con las instrucciones. Comentan que la profesora está enojada. Ella escucha eso y les dice que no está enojada, pero que ya no sabe qué hacer para que la escuchen. Vuelve a reiterar las instrucciones, pero antes de terminar de decirlas, detiene la actividad y confronta a todo el grupo, quienes no se muestran atentos a la sesión. Les pregunta: ¿Por qué están aquí?

Los estudiantes se quedan en silencio y un estudiante le responde: “ya tía, si...”. Ella les vuelve a preguntar: pero por qué están aquí, a que vienen, ¿les interesa? Yo necesito saber. Se genera tensión en la sala. Ningún estudiante le responde. La profesora está molesta con el curso, pero busca continuar con las actividades. Les comenta que tienen que aprovechar el espacio, por lo que es importante que sigan las instrucciones y que se centren en las tareas.

El curso reinicia la caminata por la sala. Salvo el mismo estudiante que ha interrumpido toda la sesión, quien se queda acostado en el piso. Los otros estudiantes realizan esta actividad siguiendo las instrucciones de la profesora. En esta caminata deben pensar en un personaje e ir modelando sus movimientos. Pasan 5 minutos y nadie todavía realiza lo que ella pidió. En esta actividad deben escoger un personaje y modelar sus movimientos. La profesora está molesta y les pregunta si es que es muy difícil lo que les pidió. Un estudiante se molesta y le responde que es difícil. Vuelve a repetir las instrucciones, pero en ese momento se percata que están en la hora de término. Les dice que la clase terminó. Los estudiantes salen de la alfombra para ponerse sus zapatos. Ella les pide que esperen y los reúne al centro de la sala. Vuelve

a preguntarles el sentido de su participación en este curso. Ningún estudiante responde. Se genera un silencio por varios segundos. Finalmente les reitera que no será más flexible con el ingreso tarde a la sala de teatro, y que se comprometan más con el curso. Los estudiantes se retiran de la sala.

La profesora comenta que la clase fue agotadora, debido al momento del año en que se encuentran. Tiene que realizar otras actividades extracurriculares en el colegio, de las cuales está a cargo. Además, menciona que no le molesta tanto el estudiante que no se comportaba, debido a que es un “caso especial”. A él se le murió su papá y mamá, por lo que ella lo entiende y busca que se integre a la clase. A las 16:30 tiene que volver a la sala para la realizar otra sesión, esta vez con otro curso.

Este curso lo realiza en conjunto con otra educadora. Ella está en la sala al momento de llegar. Participan 12 niñas y un niño. La otra educadora está a cargo del uso de materiales y la docente se encarga de manejar las dinámicas grupales. Al llegar las niñas se les indica que deben ir al baño y comer su colación en caso de tenerlas. La clase demora en comenzar, ya que la profesora les explica la regla de que no deben pisar la alfombra con zapatos. El curso sigue las instrucciones. Luego les dice que nadie puede salir de la clase. La clase comienza con movimientos corporales y realizan la misma actividad de los tonos de voz que hizo en el curso anterior. Las niñas siguen todas las instrucciones que da la profesora. Luego realizan una actividad, donde deben decir una palabra solo moviendo los labios, mientras que el resto intenta adivinar que está diciendo. Al finalizar el juego, una niña golpea al único niño que había en la sala. El niño intenta devolverle el golpe que recibió con una patada, pero la docente se interpone. Lo aísla del grupo y le dice que las agresiones generan más violencia. El niño decide retirarse de la sesión por el golpe recibido y porque hay solo mujeres. Se pone sus zapatos y se retira. Ella deja a la otra docente a cargo del grupo y sigue al niño para hablar con él. Conversa por cerca de 20 minutos con el fuera de la sala. Mientras tanto, en la sala decoraban unos títeres que habían construido en la sesión anterior. Las niñas siguen atentamente las instrucciones de la educadora. Luego entra la docente a la sala, para conversar con la niña que había golpeado al niño. Le pregunta si quiere continuar en el taller, ante lo cual ella dice que no, se pone sus zapatos, pisa la alfombra y sale de la clase. La profesora se acerca nuevamente a conversar con ella y le pregunta si quiere conversar en privado sobre lo ocurrido. Luego de estar fuera de la sala de clases por 15 minutos, vuelve a entrar a la sala. En ese momento la sesión termina.

La docente comenta que hoy se sintió más cansada y que su trabajo consiste en resolver conflictos, ya que estos altercados que hubo hoy ocurren siempre. Pero hoy la canso particularmente el desinterés de los estudiantes, lo cual ella atribuye a la época del año, donde hay varias actividades que la alejan de lo importante.

Una docente encantada con la historia

Victoria es profesora de historia y trabaja en un liceo particular subvencionado sin selección, al igual que Rayen. Desde hace 9 años que es profesora y hace 8 años que trabaja en este colegio. Hace clases desde 6° básico a 3° medio, y es profesora jefa del 6° básico "A". Trabaja 43 horas en el liceo, donde tiene 60% de las horas lectivas y 40% no lectivas. Su intención original era ser historiadora pero terminó dedicándose a la pedagogía. Hace un par de años atrás realizó un Magíster en historia en la USACH. Además de eso, está constantemente haciendo cursos de actualización.

Primera hora de clases (08:15), a Victoria le corresponde clases con el curso del cual es profesora jefe. Cuando entra a la sala hay pocos estudiantes. El resto va llegando con el transcurso del tiempo. La profesora comenta las dudas de la tarea que había encargado. Les dice a los estudiantes que recibió muchos mensajes vía *whatssap* el día domingo por parte de los padres y madres de los estudiantes (tienen un grupo). Comenta que es responsabilidad de ellos y no de sus padres. Posteriormente, conversa con los estudiantes que están cerca de ella, mientras espera que lleguen más. Luego se preocupa de instalar el proyector y conectarlo al computador, mientras los estudiantes conversan activamente. Después un largo proceso, no exento de dificultades, logra instalarlo. Como los estudiantes conversan mucho ella se impacienta y se nota nerviosa.

Luego de instalar el proyector, lo primero que tiene que hacer la profesora en este curso es revisar una tarea que encargó hace unos días atrás. Además tiene planeado hacer una actividad de orientación, pues ha habido problemas de conducta con algunos estudiantes. Ocurrió un robo de celular en el curso. Recoge la tarea y les recuerda a los estudiantes que esa actividad quedó como tal debido a que no trabajaron en clases. Los estudiantes tenían que construir la portada de un diario. Ante las constantes conversaciones de los estudiantes, tiene que alzar la voz para que no conversen. Victoria especifica que el grupo de *whatssap* es solo para informar a los apoderados. No puede ni debe ser utilizado para contestar preguntas específicas respecto de las tareas. Eso es responsabilidad exclusiva de los estudiantes.

Transcurrido varios minutos, ya hay 21 estudiantes en la sala. La profesora recoge preguntas sobre la tarea que se está entregando y va recibiendo los trabajos en su mesa. Pide los trabajos que faltan a cada estudiante. Varios se excusan, ante lo cual ella no sanciona, solo reprocha verbalmente. Ella, además les recuerda de una carpeta que están haciendo para Educación Física. Luego de media hora, comienza con la clase, preguntando a los estudiantes si recuerdan la clase pasada. Realiza preguntas al azar a algunos estudiantes con el fin de retomar los contenidos de esa clase, para posteriormente escribir los contenidos de la clase actual en la pizarra.

Durante el recreo, la profesora desayuna y comenta en términos generales cómo son los estudiantes y qué elementos han cambiado con el pasar de los años. Terminado el recreo, Victoria tiene que volver a hacer clases. El curso que le corresponde ahora es más pequeño, 20 estudiantes y solo hay 12 presentes. Están sentados formando un círculo. Antes de entrar a la sala, la profesora va a la UTP (Unidad Técnica Pedagógica) a buscar los apuntes o guías para esta clase. Comienza lentamente la clase. La profesora se dedica a conversar con los estudiantes que están cerca de ella. Luego abre el PPT. Inicia recordando los contenidos de la clase anterior, que son los periodos del Imperio Romano. Le plantea al curso una actividad en un mapa. Los estudiantes le dicen que no lo tienen. Ella había olvidado darles el mapa, por lo que va a la sala de profesores a buscarlo. Vuelve y reparte los mapas a cada uno de los estudiantes. Insiste en recordar la clase pasada. Los estudiantes se distraen y la profesora reta a dos estudiantes porque están interrumpiendo mucho. Luego saca a un estudiante de la sala y le dice: “vaya a dar una vuelta para que despierte”.

Después de unos minutos, el estudiante vuelve a asomarse a la puerta. La profesora habla con él y se queda en la puerta un rato. Utilizando el mapa, ella les señala que el objetivo de la clase es caracterizar el cristianismo y su difusión durante el Imperio Romano. La profesora expone los contenidos. En un momento se molesta y saca a otro estudiante de la sala, mientras alza su voz y le dice al curso que interrumpen constantemente y que no respetan a nada ni a nadie. Al igual que en la clase pasada, la profesora pone un video sobre el tema que está tratando. Los estudiantes no prestan mucha atención. Para incentivar la participación fomenta una discusión sobre la historia de Jesús. Un grupo de estudiantes presta atención y se motivan con la conversación. La profesora le dice a un estudiante que anote bien las fechas que está comentando. Finalmente, antes de terminar la clase y salir a recreo, reta a un estudiante que interrumpió la clase.

Otro día de trabajo de Victoria. Son las 9:30 AM de un día jueves, la profesora esta desayunando en la sala de profesores. Debe salir pronto ya que tiene que hacer clases. Suena el timbre que indica el fin del recreo y la profesora continua en la sala de profesores. Luego de unos minutos se percata que está atrasada y se retira del lugar para ir en dirección de la sala del 5° básico. Comenta que este curso es algo “complicado”. Antes de emprender rumbo definitivamente, una profesora la intercepta para comentarle una situación que tuvo con una apoderada. Hablan en un costado de la sala, ambas con cara de preocupación. Ella le dice: “no te preocupes, lo que hiciste está bien. Hay que ser muy claros con los apoderados, después hablamos”. La profesora comenta que es un problema pendiente que hay con una apoderada.

Continuando el rumbo a la sala de clases, se cruza con una estudiante y le dice: “acá está mi ayudante, ayúdeme a llevar estos materiales”. La docente comenta: “vamos a ver cómo sale el trabajo en grupo que quiero hacer, me animé a hacerlo porque viene la practicante, pero no ha llegado. Ojala no sea un desastre porque este

grupo requiere bastante apoyo.” Al parecer es un curso numeroso y desordenado, ante lo cual la profesora prefiere anticipar las situaciones que podrían ser problemáticas.

Parte 5

**¿Cómo caracterizar el trabajo cotidiano
de los docentes?**

Elementos que articulan la cotidianidad docente

Plantearse como objetivo caracterizar el trabajo cotidiano de docentes no es una tarea menor. Primero que nada, es necesario hacer alusión al carácter que tiene el trabajo docente y lo complejo que resulta su realización. Las diferentes dimensiones que lo caracterizan resultan fáciles de observar, pero complejas de interpretar y analizar. Debido a que este trabajo tiene múltiples aristas, se intentó realizar una descripción que incluyera la perspectiva de los y las docentes sobre su trabajo cotidiano y como éste se enmarca dentro de una cultura docente que esta cruzada por tradiciones históricas de la docencia, miradas críticas y los nuevos modelos de profesionalismo que buscan insertarse con el marco regulatorio inspirado en el NPM.⁷

Uno de los elementos centrales que permiten a los docentes ejercer su trabajo corresponde a los vínculos que estos establecen con los estudiantes, otros docentes y los distintos sujetos que se encuentran en la institución educativa. En ese sentido, el proceso de trabajo docente se centra principalmente en el vínculo que logran establecer cotidianamente con los estudiantes, para lo cual se requiere de astucia y saberes para que éste se logre establecer y concretar. Esto ocurre debido a que en el trabajo docente hay diversas interacciones cotidianas. Es así como se logra apreciar que los docentes utilizan distintos recursos para la construcción de dichos vínculos, desde conversaciones de pasillo, uso de bromas con estudiantes, flexibilidad con la normativa del colegio, preocupación por problemas emocionales y de convivencia escolar, entre otros. La mantención y concreción de los vínculos requiere de saberes cotidianos y de lograr comprender el contexto en el cual se despliega el docente y los estudiantes.⁸ Esto corresponde a una de las dimensiones invisibilizadas de la docencia, es decir, un saber que en muchas veces no está codificado ni formalizado, pero no por eso deja de ser menos importante para el trabajo docente. Este saber busca responder a la inmediatez de las distintas actividades que se le presentan a los docentes, recurriendo a su experiencia e historia profesional para lograr superar las adversidades cotidianas.

Las diferentes experiencias que viven los docentes, incluso antes de su formación profesional, durante esta y en el posterior ejercicio de su trabajo, van condicionando y desarrollando una inteligencia práctica que permite que estos logren realizar su trabajo⁹ En ese sentido, muchas prescripciones o exigencias que se les pide a los docentes que realicen no son cumplidas debido a la distancia entre estas y lo real

⁷ Cf. Núñez, 2004 y Sisto, 2011. Se plantea que en la profesión docente conviven distintos legados históricos que construyeron la identidad profesional de los docentes, los que han cambiado debido a las políticas educativas inspiradas en el NPM.

⁸ cf. Rockwell & Mercado, 1988.

⁹ cf. Dejours, 1998. Dejours alude a que en todos los trabajos se desarrolla una inteligencia práctica en los trabajadores, lo que les permite responder a la inmediatez de distintas demandas que se presentan.

que realiza el docente. Un claro ejemplo de esto corresponde al uso del “criterio” para adaptar la normatividad específica de la institución educativa en determinados casos.

Las dimensiones invisibilizadas hacen referencia a actividades tales como conversaciones con los estudiantes, apoderados, colegas, resolver conflictos al interior de un curso, motivar estudiantes para que estudien y lograr cumplir con las exigencias del colegio, así como con las del Ministerio de Educación. En esa línea resulta importante destacar un elemento de la inteligencia práctica, que corresponde al carácter de astucia y subversión que éste involucra. Esto se refleja en el sentido de criterio que tienen los docentes para reaccionar ante distintas problemáticas. Un ejemplo de esto es la adaptación de la normatividad disciplinaria que realizan según el caso y como esto logra tener un efecto concreto sobre los estudiantes. En relación a esto, resulta fundamental para los docentes el conocimiento que tienen sobre las distintas instancias sociales y de la situación con los estudiantes. Este conocimiento local, permite que se desenvuelvan en distintos aspectos e interacciones que en muchas ocasiones son inesperadas.

Sin tener la intención de simplificar el asunto, el arte de la docencia tiene su meollo en captar la atención de un grupo de jóvenes o niños que generalmente no tienen mayor interés por asistir a la escuela.¹⁰ Los elementos mencionados anteriormente son difíciles de estandarizar. Se trata muchas veces de procesos intangibles y/o de carácter emergente. Esta idea va en línea con que la docencia encierra en sí misma un proceso de producción y circulación en un mismo acto, como lo plantean las teorizaciones sobre los trabajos inmateriales¹¹ y a la vez conlleva un virtuosismo práctico que permite improvisar ante problemas inesperados.¹²

Pero, ¿Qué es lo que producen los docentes? ¿Cuáles son sus principales herramientas? Se podrían realizar diversas preguntas al respecto, pero es necesario recalcar el elemento afectivo y relacional que está presente en la docencia, sin importar el lugar donde ejerce el docente. Por lo mismo, es necesario comprender la docencia como un trabajo inmaterial, el cual está condicionado fuertemente por los sentidos del trabajo atribuidos a éste¹³ Como lo plantea Rockwell (2013, p. 423), el objetivo de la docencia es crear las condiciones de acercamiento entre los niños y los contenidos propuestos.

La multiplicidad de tareas y el tiempo escaso es otra de las características y problemas que tienen que resolver a diario los docentes. En su horario de trabajo, muchas veces los profesores deben someterse a rendiciones de cuentas y evaluaciones externas. No es casual que un docente plantee que tanto ellos como los estudiantes están “simceados” y que no se adjudica una importancia correcta a las

¹⁰ cf. Rockwell, 2013

¹¹ cf. De la Garza, 2011

¹² cf. Tenti-Fanfani, 2013

relaciones o vínculos emocionales necesarios entre los docentes y los estudiantes. El mismo cuestionamiento lo realiza Hargreaves (2000), problematizando que las evaluaciones estandarizadas han adquirido un rol relevante en la docencia mientras que el trabajo emocional pasa a estar en un segundo nivel, siendo invisibilizado o secundarizado. Por la misma razón es necesario plantear lo “invisible” en la docencia o este lado oculto que resulta ser un aspecto indispensable para el trabajo de las y los docentes.

En el trabajo de los docentes, no solo hay presencia de las regulaciones externas, también existen presiones o regulaciones internas, las cuales provienen principalmente de la UTP, que en diversas ocasiones insta meta o logros a los docentes los cuales son revisados cada cierto tiempo¹⁴. Por lo mismo es que se hace referencia a que existe una priorización de lo formal por sobre lo real en el trabajo docente. Procesos de trabajo real que son sumamente relevantes para el desarrollo de la educación, sin los cuales no podría ser llevado a cabo el acto educativo.

Otro elemento que es necesario considerar para la descripción del trabajo docente corresponde a los saberes docentes. Este conocimiento implícito pero presente resulta relevante para resolver problemas cotidianos e inusuales que se les presentan a los profesores. Los saberes docentes son apropiados, significados, interpretados por los docentes para otorgarle sentido a su trabajo y poder llevarlo a cabo (Rockwell, 2009). Este saber cotidiano, que también puede ser caracterizado como saber-hacer, responde a un mecanismo que desarrollan los docentes para lograr resolver diversas situaciones que se les presentan conflictivas. Es su saber experiencial pero que se transmite entre los mismos docentes y está marcado por sus historias personales. Los saberes docentes tienen un carácter de conocimiento local, es decir, responden a un contexto específico de aplicación.

Adentrarse en rescatar los saberes docentes es relevante para comprender los procesos internos que ocurren en la escuela. Esto se relaciona con documentar lo no documentado, con identificar y caracterizar el trabajo cotidiano que realizan los y las docentes, así como con los procesos de negociación entre ellos mismos y con los estudiantes, puesto en juego para poder ejecutar su trabajo. Si de algo hay claridad, es que los docentes no realizan todo lo que estipulan las prescripciones que regulan su trabajo. Por lo que surge el cuestionamiento: ¿por qué es así? Esto será abordado en los siguientes párrafos, con la intención de plantear ciertas líneas temáticas para el acercamiento a la cotidianidad y la cultura docente. A continuación se plantearán tres elementos constitutivos del trabajo docente, los que pretenden ser una caracterización contextualizada sobre lo que ocurre en su dimensión invisibilizada.

¹⁴ Un ejemplo de este caso corresponde a las “jornadas de evaluación” que destinan algunos colegios para la revisión de los resultados de la prueba SIMCE y PSU, y los posteriores planes de mejora que se generan al respecto

Actividades, problemas y saberes docentes en la cotidianidad

Identificar esos tres elementos permite realizar un acercamiento a las vivencias cotidianas que tienen los docentes. Realizar una descripción densa de esas prácticas que hacen en el día a día los docentes permite establecer cuál es su margen de acción y describir el trabajo real que llevan a cabo.

Por “tarea” se identifica al trabajo prescrito, a lo que está establecido por la normatividad que tienen que realizar los docentes. El cómo lo realicen, la actividad, corresponde al trabajo real que estos llevan a cabo. En palabras de Dejours (1998; 2013), trabajar corresponde a colmar la brecha entre el trabajo prescrito y el real. En esa misma línea, es que las tareas que tienen que realizar los docentes se ven condicionadas de distintas formas por las condiciones materiales que presentan las escuelas colegios, las cuales no son solamente los implementos materiales, sino que también consideran a las pautas de organización del espacio y tiempo en cada una de estas (Rockwell, 2013).

Las principales tareas que realizan los docentes en su cotidianidad corresponden principalmente a registrar asistencia, contenidos y evaluaciones en el libro de clases, recoger y guardar el libro de clases en la UTP o inspectoría, declarar los objetivos de la clase en la pizarra o verbalmente, realizar planificaciones o preparación de contenidos para las clases, revisión de pruebas y trabajos, ingreso de información a sistemas informáticos y preparar material didáctico y evaluaciones. Al nombrar estas tareas no se está reduciendo el trabajo cotidiano a estas, sino que son las que se presentan de forma más reiterativa. Esto a la vez se conjuga con las labores que tienen que realizar dentro de una sala de clases, como llamados de atención a estudiantes, conversaciones con ellos, dictar contenidos y realizar dinámicas participativas propias de una clase y según la especificidad de cada asignatura. En esa línea, se puede mencionar que los docentes en reiteradas ocasiones interactúan con los estudiantes, siendo su trabajo configurado por las demandas que instalan los estudiantes durante el tiempo de la clase. Por esa razón es que se plantea que la docencia es un trabajo afectivo e interaccional, ya que constantemente hay una construcción de un vínculo con los estudiantes. La realización de este exige creatividad a los y las docentes, y estar constantemente buscando estrategias para poder mantenerlo.

Lo mencionado anteriormente se conjuga con actividades emergentes¹⁵. Estas por lo general se realizan informalmente o en horarios que no corresponden al tiempo de trabajo docente. Estas pueden ser, a modo de ejemplo: coordinación con colegas o autoridades, actividades administrativas o de gestión, solucionar problemas con apoderados o estudiantes, o atender a estos últimos. El hecho que estas últimas tenga

¹⁵ Se podría plantear que corresponde a lo que realmente hace el docente tanto dentro como fuera de la sala de clases y también a las actividades inesperadas o que no estaban previstas.

un carácter inesperado, es lo que condiciona a que los docentes desarrollen un virtuosismo práctico¹⁶ en su profesión. Debido a que por muchos manuales o conceptos teóricos que manejen, estos no bastan para resolver distintas situaciones que escapan de lo cotidiano pero que forman parte del trabajo cotidiano. Se podría plantear que este carácter “emergente” de las actividades que realizan resulta ser una de las características principales, lo cual se evidencia tanto en el discurso de estos como en su práctica cotidiana.

Estas actividades se presentan de dos formas, como complementarias o paralelas. La primera es como un asunto problemático, es decir, que impide que este logre desarrollar lo que estaba planificado para la jornada laboral. Esto se relaciona principalmente con el elemento de problemas cotidianos. El segundo corresponde a las demandas que les plantean los estudiantes, las cuales no solo tienen un carácter de dificultad sino que también de desafío y reflexión para los/as profesores/as. Esto corresponde con lo que realmente tienen que hacer durante su trabajo, desde escuchar a un estudiante que tiene un comentario sobre X temas en el pasillo o bien organizar una determinada actividad con sus colegas.

Un segundo elemento que permite describir la vida cotidiana corresponde a los problemas que se le presentan a los docentes. Esto se pueden identificar debido a que también tienen un carácter emergente, pero son hechos que impiden que los profesores se desempeñen según planificado, tanto en sus tareas prescritas como en las actividades; es decir que cumplan un objetivo esperado. Un ejemplo de esto corresponde a falta de internet para subir evaluaciones a una plataforma virtual académica. Para ejemplificar más descriptivamente a que nos referimos con problemas, se presentara distintas categorías que permiten agrupar a los problemas según su origen y el efecto o consecuencias que tienen sobre el trabajo docente.

El primero de ellos corresponde al tiempo limitado o escaso que tienen los docentes para realizar todo lo que se les exige desde las prescripciones como las actividades inesperadas que se les presentan. El tiempo docente resulta ser un aspecto central para el desarrollo de las diferentes actividades que tienen que realizar y cumplir sus objetivos. Este tipo de problema tiene su génesis principalmente en las exigencias y regulaciones propias del NPM¹⁷ y en la dinámica del trabajo docente, ya que emergen actividades que no están consideradas y que deben ser resueltas. Por un lado, existe una concepción del tiempo -lo que deja entrever también como se concibe el trabajo docente- ligada a cumplimiento de determinadas metas en cierta cantidad de tiempo

¹⁶ Cf Tenti-Fanfani, 2013. Se plantea que las exigencias de la profesión docente permite que el docente desarrolle habilidades que le permiten responder a problemas inesperados.

¹⁷ Este paradigma de gestión, administración y modelos de desarrollo profesional aumenta la cantidad de evaluaciones, fiscalizaciones y establece un sistema punitivo de rendición de cuentas sobre los docentes, el cual configura el salario de estos (Sisto, 2011; Fardella & Sisto, 2015). Además, es necesario aludir a que las políticas educativas amparadas en ese paradigma tienen una concepción del tiempo empresarial, distinto al tiempo que manejan los docentes y estudiantes en la escuela (Martinic, 2015).

para lograr ser productivo. Esto se vincula cuando se plantea que existe una predominancia de un contexto de formas y que existe una política empresarial sobre los asuntos de la escuela pública. Pesa sobre los y las docentes una idea que mandata el deber de cumplir determinado estándar para lograr ser eficaz, lo cual se desvincula de los objetivos mismos del cuerpo docente. No solamente porque estos mandatos son externos a la realidad escolar sino que también porque no son sentidos como parte de los objetivos de la educación. Es así como se asocia a que las labores administrativas o bien determinadas jornadas de evaluación sobre el rendimiento de los estudiantes en pruebas estandarizadas es concebido como una pérdida de tiempo, el cual podría haber sido utilizado en otras actividades. Se podría plantear que a los docentes no le son tan relevantes las labores administrativas, en contraposición con los vínculos y relaciones que mantienen con los estudiantes para poder realizar su trabajo.

El elemento mencionado anteriormente no solo resulta ser problemático por un asunto meramente de tiempo, considerado como un aspecto cuantitativo sino que cualitativo. El hecho de que los y las docentes deben destinar parte importante de su tiempo a la realización de “labores administrativas o burocráticas”, también perjudica el tiempo que tienen destinado al trabajo pedagógico con estudiantes. Vale mencionar, que independiente que nunca se observó directamente la realización de una evaluación o fiscalización, estas siempre están presentes debido a la propia cultura de cada colegio. Esto se refleja en la preocupación en colegas que les corresponde ser evaluados o en las actividades derivadas de estas que tienen que realizar, como el “portafolio” de la evaluación docente. Se podría plantear que los docentes desean que se evalúen los elementos más preponderantes de su trabajo, en vez de planificaciones prescripciones que en ocasiones resultan ajenas al contexto escolar.

Por otro lado, un segundo aspecto que modifica sustancialmente el tiempo de trabajo docente, corresponde a la propia dinámica de este. Los y las docentes se ven constantemente exigidos a modificar o repensar sus planificaciones según como se presente el caso. Esta característica es propia del carácter cotidiano y de la dinámica sociocultural en la cual se enmarca la educación. Debido a esto los docentes deben recurrir a distintas estrategias que permitan reorganizar su tiempo en pos de cumplir con las distintas tareas planificadas. A la vez, hay problemas que limitan el tiempo de los docentes (pero que no se presentaron tan regularmente como los aludidos en los párrafos anteriores), como las condiciones materiales de cada escuela, conflictos entre docentes y/o estudiantes, problemas con apoderados, etc.

Un segundo tipo de problema, que se presenta constantemente en lo cotidiano de la docencia, corresponde a los que tienen con los estudiantes. Con esto no se hace referencia directamente a conflictos entre estudiantes y profesores, sino que también al desinterés que tienen los estudiantes por aprender o escuchar lo que el docente les plantea y al carácter involuntario de su presencia en la escuela. En ese sentido, una situación problemática que se les presenta a los profesores corresponde a tener que “captar la atención” de los estudiantes para que estos participen en la dinámica de la

clase. Una situación que si se presenta conflictiva corresponde a los momentos de ruido excesivo en la sala de clases, lo cual interrumpe lo planificado por el docente. Ante eso, en algunas ocasiones se apela al castigo o a la asignación de tareas extras para controlar la situación. Otro ejemplo de ocasión problemática corresponde a la preocupación que demuestran los docentes hacia los estudiantes por sus problemas personales o los de un grupo. Esto tiene como consecuencia que el docente se centre en resolver esos problemas con ese grupo o con un estudiante en particular, despreocupándose por el resto.

El tipo de problema descrito se vincula directamente con el lado emocional de la docencia, en cuanto esta involucra al docente como al estudiante en el proceso educativo. Este se evidencia como su “carácter colectivo o social”, en el sentido que la docencia no puede existir sin considerar al estudiante. Siguiendo la línea de Hochschild (2003), en todo trabajo emocional existe una regulación social de las emociones, donde la docencia no queda exenta de esta. Es así como los docentes demuestran determinados estados anímicos para relacionarse con los estudiantes. Con esto no se está señalando sean “manipuladores” o engañen a sus estudiantes, sino que su trabajo al ser emocional involucra que actúen de determinada forma para lograr acercarse y mantener un vínculo con los estudiantes. También existe una relación con las teorías de Goffman sobre la presentación de las personas en la vida cotidiana, donde el autor plantea que tal como en el teatro, se utilizan máscaras según las ocasiones que se nos presentan en la cotidianidad. Es así como los docentes se ven exigidos a ser creativos y estar constantemente reflexionando sobre su práctica y las dinámicas que logran instalar durante la realización de una clase.

A lo anterior se debe sumar la preocupación por la que tienen con los estudiantes, lo cual relaciona con la concepción de los y las docentes sobre su accionar y prácticas, lo cual no ocurre sobre una abstracción sino que siempre pensando en la relación con ellos. Esta concepción se vincula con la idea de futuro sobre ellos y ellas, donde se piensa la docencia y sus efectos en los estudiantes. Es así como en un contexto no selectivo y municipal se alude a que los estudiantes viven en una realidad muy cercana al narcotráfico y al consumo de drogas, por lo que para ellos un aspecto positivo sería que al terminar cuarto medio estos no siguieran los pasos del narcotráfico. Mientras que en un contexto selectivo y municipal se piensa que el estudiante debe ser un sujeto reflexivo y crítico, el cual tiene que ser un aporte a la sociedad y que aspire a la educación superior. Es decir, se establecen determinadas metas y proyecciones para los estudiantes, las cuales están permeadas por el contexto cultural en el cual está inserta la institución educativa.

El último tipo de problema que se puede identificar se relaciona con las condiciones materiales propias de cada colegio. Evidentemente no todos los colegios tienen las mismas características, por los que en algunos es necesario resolver determinados problemas mientras que en otro no hay mayores dificultades. Dos ejemplos grafican fielmente esa idea. Exigencias a los docentes para que suban las

calificaciones a una plataforma virtual, dentro de su horario de trabajo y mientras que el colegio no cuenta con una conexión a internet adecuada para que puedan realizar dicha tarea. Debido a eso tienen que realizar dicha tarea en su hogar. Otro ejemplo corresponde al hecho de no contar con proyectores en las salas de clases, ante lo cual una docente tenía que moverse entre los distintos cursos a los que les hacía clases con un proyector. Entre instalarlo y conectarlo se ocupaba un tiempo no menor.

Un último elemento a mencionar para caracterizar la vida cotidiana, corresponde al utilizado para la resolución cotidiana de los conflictos, de cómo enseñar e integrar a los estudiantes a la clase. Este corresponde a los saberes docentes. Aunque no sean expresados explícitamente, este conocimiento desarrollado en la cotidianidad es un saber fundamental para la realización de la docencia (Rockwell & Mercado, 1988). A través de los seguimientos etnográficos y el posterior análisis e interpretación de la información, se puede concluir que estos tienen como principal objetivo la construcción del vínculo emocional con los estudiantes, evidenciando el carácter afectivo y relacional del trabajo docente. En este aspecto es donde se demuestra el aspecto inmaterial de la docencia y su dimensión emocional.

De todos modos, este saber cumple una doble función, además de potenciar las relaciones entre estudiantes y docentes. En primer lugar, dentro de la sala de clases los docentes tienen un sinnúmero de problemas que resolver. Es en este espacio donde los saberes afloran, con resultados positivos como negativos, para poder responder a las distintas demandas que tienen que responder los docentes. El poder integrar a los estudiantes a la dinámica de clases, asignar una tarea y desarrollar trabajo grupal son algunos elementos que permiten evidenciar este saber cotidiano que desarrollan los profesores. Sin duda alguna este saber no es algo estático ni un conocimiento al cual recurran mecánicamente los y las docentes, sino que exige un grado de reflexividad y creatividad, y lograr comprender el medio en el cual se encuentran insertos tanto ellos como los y las estudiantes. Es así como el saber docente se presenta como un conocimiento relacionado con la experiencia y con el contexto local en el cual se lleva a cabo el trabajo docente. El desarrollo de este involucra que el docente se encuentre constantemente en un proceso de reflexión y conocimiento sobre quiénes son sus estudiantes.

Una segunda función del saber docente y derivado de lo señalado corresponde a la reorganización del tiempo. Anteriormente se planteó como problemático el escaso tiempo del que disponen los docentes para realizar múltiples tareas y actividades. La reacción de estos no es hacer las tareas lo más rápido posible, sino que también apelan a la administración de su tiempo, manteniendo una complicidad tanto con estudiantes como con docentes para poder aprovechar el tiempo limitado que tienen. En esa línea, es que los docentes no pierden tiempo cuando conversan con los estudiantes o cuando permiten que un docente ocupe un tiempo de su clase para entregar notas, sino que hay una reorganización del tiempo escolar, para poder cumplir los objetivos. Puede ser que un docente tenga que destinar tiempo de una clase para conversar con los

estudiantes y reforzar su relación con estos para que en una próxima clase estos se hagan partícipes de la dinámica de aprendizaje que este propone. En esas situaciones es cuando se evidencia el aspecto práctico del saber docente.

Los tres elementos mencionados no vienen a cerrar las concepciones de la docencia, sino que más bien a comprender un lado desconocido por la política oficial y que en muchas ocasiones no es valorizado como fundamental para la educación. En las siguientes páginas se espera desarrollar una descripción cabal sobre lo observado y vivido en las distintas experiencias etnográficas que fundamentan esta memoria de grado. Es así como el énfasis será principalmente comprender determinadas condiciones que construyen socialmente el trabajo docente, el lugar que tienen los saberes docentes para la comprensión de las actividades que realizan cotidianamente y caracterizar el lado oculto o invisibilizado de la docencia.

Condicionantes de las diferentes vivencias cotidianas: entre la selectividad y el género

Habiendo caracterizado el trabajo cotidiano de docentes, es necesario para la discusión de los matices de este trabajo, reflexionar sobre algunas diferencias que permitan abrir nuevos temas de investigación o categorías de conocimiento que generen una apertura sobre la realidad social. En ese sentido, resulta evidente que el trabajo docente es distinto según el contexto educativo. No es nuestra intención hacer una tipología de docente según colegio, sino que vislumbrar ciertas características transversales y propias de los docentes en un contexto de intensificación laboral. Lo que se planteará en los párrafos siguientes son elementos relevantes para comprender el proceso de trabajo docente, pero los cuales requieren de un nivel analítico más profundo y que quedan como temáticas pendientes a desarrollar en futuras investigaciones. Por lo mismo, es que se hace necesario plantear ciertas distinciones al respecto.

Se podría plantear que más allá del tipo de dependencia del colegio (Municipal o Particular Subvencionado, en este caso), lo que marca la diferencia es el nivel de selectividad de estos. En ese sentido, entra en juego un tema no menos relevante, que corresponde al rol que adquieren los docentes en cada contexto educativo. Una distinción clara, es que en los colegios selectivos la relación entre estudiantes y docentes está marcada por la poca cantidad de actos de indisciplina, donde hay apertura a tratar distintos temas, sobre todos los relacionados con el ámbito académico. En los colegios no selectivos, los docentes adquieren un rol similar a un familiar cercano a los estudiantes¹⁸. Los docentes que trabajan en esos colegios identifican que sus

¹⁸ Una idea similar fue planteada por Acuña (2014), en un estudio etnográfico sobre metáforas relacionadas con el rol de docentes en distintos contextos educativos.

estudiantes tienen “carencias afectivas” o bien sus familias están ausentes. Ante eso, emerge fuertemente el carácter emocional y afectivo del trabajo docente. Los profesores cumplen un rol no menor en la formación de los estudiantes, ya que vislumbran que no es posible solo realizar las clases planificadas, sino que también es necesario acercarse afectivamente a los estudiantes. Evidentemente esta relación no está exenta de problemas para los docentes, ya que supone una fuerte carga emocional.

Es así como en el futuro la investigación podría abocarse a las concepciones sobre los docentes que tienen los estudiantes según distintos contextos educativos. Esto, complementado con los saberes de los docentes, puede ayudar a comprender el rol y el ejercicio de la docencia en distintas instituciones educativas.

Otro elemento que también es necesario considerar corresponde a cómo viven cotidianamente su trabajo los/as docentes según género. En ese sentido, para caracterizar el trabajo docente masculino se pueden nombrar una serie de actitudes propias de estos, pero se relevarán las que tienen como objetivo la relación con los estudiantes. Un primer elemento a mencionar corresponde al uso de bromas por parte de los docentes masculinos. Estas bromas en muchas ocasiones tienen un carácter sexualizado y tienden a denostar a un estudiante en particular. Lo anterior está naturalizado por parte de los docentes, y es una estrategia para acercarse a los estudiantes hombres y lograr legitimarse ante ellos. Un segundo elemento en este caso corresponde al tipo de conversaciones que llevan a cabo, las cuales tienen como principales temas los deportes (fútbol principalmente), videojuegos y series. Esto se puede relacionar con la idea del uso de referentes culturales en la formación de los saberes docentes. En ese sentido, por parte de estos docentes no hay un uso tan notorio de la autoridad docente, sino que más bien se presentan como un sujeto similar a los estudiantes, pasando por los temas de conversaciones y el trato diario. Según lo anterior, se puede plantear que los docentes tienen una forma más “masculina” de acercarse a sus estudiantes, a través de bromas y conversaciones en torno a deportes masculinizados, como el fútbol.

En el caso de las docentes mujeres, un primer elemento a mencionar corresponde a la cercanía emocional que muestran con los estudiantes. Un concepto que viene al caso, es el de geografías emocionales (Hargreaves, 2000), el que permite dar cuenta de la cercanía y lejanía que mantienen los estudiantes con los y las docentes. Esto se puede apreciar en las formas que tienen para integrar a los estudiantes a la dinámica de la clase y al fomento del trabajo en clases mediante el apoyo de ellas. En esa misma línea, es que se aprecia que siempre que un estudiante acierta a lo que es requerido hay una aprobación, y en el caso contrario hay una motivación de por medio.

Un segundo aspecto a mencionar corresponde a las temáticas de las conversaciones entre profesoras y estudiantes. Como se plantea en los párrafos

anteriores, las conversaciones entre profesores varones y estudiantes responden generalmente a temas banales. A diferencia de esto, en el caso de las profesoras hay un énfasis por saber que está pasando con el curso, con el resto de la escuela o bien con los apoderados. Los principales temas bajo los cuales se dan las conversaciones entre profesoras y estudiantes giran en torno a la contingencia propia que vive el curso, próximas actividades y problemas internos del colegio. Se podría establecer que hay una preocupación por lo inmediato y la resolución de ciertos conflictos. En ese sentido, hay un proceso de negociación entre las docentes y los y las estudiantes, donde no se aplican directamente las normas, sino que se actúa con criterios de flexibilidad. Relacionado con eso, se puede apreciar que una de las estrategias comunicativas más comunes consiste en dar reconocimiento a los estudiantes cuando estos logran responder a las indicaciones o instrucciones que se dan en la clase. Esto resulta relevante, ya que si bien no hay en el caso de las profesoras el mismo uso del humor para acercarse a los estudiantes, tal como se observaba en el caso de los profesores, sí existe una conversación referida al apoyo en el proceso de aprendizaje donde se fomenta la participación de los estudiantes.

Lo planteado anteriormente se puede relacionar con lo señalado en los grupos focales por algunas profesoras en relación a que el objetivo de su trabajo está en el estudiante. Se alude a que ambas partes (profesores y estudiantes) conforman “algo que se hace en conjunto”. Al caracterizar ese algo, adquieren relevancia las relaciones afectivas que logran establecer con los estudiantes, las cuales son fundamentales para el proceso educativo.

Lo anterior se relaciona con lo planteado por O'Connor (2008) sobre los trabajos de cuidado, los que históricamente han sido roles femeninos aprendidos al alero de la figura de la madre. Es así como se puede comprender que las distintas formas que tienen las docentes de solucionar los problemas y buscar estrategias para acercarse a los estudiantes están vinculadas al rol de cuidado y bienestar de los estudiantes. De esta forma, se pretenden enmarcar el accionar de las docentes en cuanto al modo que establecen para acercarse a los estudiantes y el vínculo que establecen con estos. Según plantea Albornoz (2016) los conocimientos específicos ligados a las emociones y la afectividad, corresponden a habilidades específicas adquiridas en un ámbito personal y a la figura maternal. A la vez, esto se condice con lo planteado por Hochschild (2003), en cuanto a que la demostración de los afectos en el plano personal y público, ha sido atribuida históricamente y culturalmente a las mujeres.

Es posible plantear que las docentes adquieren notoriamente un rol familiar en la sala de clases, donde se evidencia el carácter de “trabajo de cuidado” de la docencia. El saber proceder de cierta manera da cuenta de una distinción asociada al género de los y las docentes. El desarrollo de este es más evidente en contextos vulnerables, donde tanto docentes hombres como mujeres evidencian su rol familiar en su cotidianidad con los estudiantes. Este aspecto resulta central en la caracterización del trabajo real y cotidiano.

Lo “emergente e invisible”¹⁹ en el trabajo cotidiano

Según lo mencionado anteriormente el trabajo docente en Chile, está condicionado por una serie de regulaciones que van configurando la cotidianidad. Dichas regulaciones están amparadas en el New Public Management y han afectado de diversas formas el trabajo de los docentes. A continuación, se presentarán distintos temas emergentes que no son considerados en las políticas educativas y que aparecen constantemente en el trabajo cotidiano.

Uno de los temas que se presentan en un docente corresponde a la complicidad que maneja con los atrasos y el inicio de clases. Los estudiantes y él tienen un acuerdo implícito en el cual no se presenta como un problema el ingreso tardío a clases. El docente utiliza el tiempo en el cual espera a los estudiantes, para revisar el libro de clases y relacionarse con los estudiantes presentes. En ese sentido, no hay un tiempo “perdido” ni desperdiciado, en cuanto a que el profesor muestra su preocupación por entablar un vínculo con los estudiantes. El profesor genera confianza para que los estudiantes ingresen tarde a clases, y los estudiantes le responden comportándose de manera adecuada. Debido a lo anterior, se podría plantear que existe un saber docente para utilizar el tiempo de clases, que va más allá de los contenidos que tiene que revisar el docente con los estudiantes.

El caso anterior no es una excepción, ya que en distintos momentos de los seguimientos etnográficos que fueron plasmados en el capítulo anterior, se denota que el elemento afectivo resulta de suma importancia para comprender el proceso de trabajo docente en su cotidianidad. Es así como el tiempo destinado para conocer a los estudiantes no se considera con un cronometro para hacer las otras tareas, sino como un aspecto central en el trabajo. Esto compone parte del trabajo real que realizan los docentes en la cotidianidad, donde las emociones y la afectividad afloran constantemente. De esta forma se rompe con la concepción mecánica y gerencial que tienen las regulaciones docentes. Si bien es cierto que la clase o el tiempo de trabajo es considerada en minutos u horas, la jornada laboral parece extenderse mucho más allá para los docentes, siendo este como un partido de fútbol que nunca termina y continúa el día siguiente.

Otro aspecto importante de mencionar es el uso de bromas constantemente, tanto en la dinámica de clases como fuera de esta, lo cual se puede categorizar también como un saber docente. La complicidad del atraso de los estudiantes, también se refuerza con las bromas y los temas de conversación que se manejan entre los docentes y los estudiantes. En ese sentido, hay una utilización de los referentes

¹⁹ Por esto se alude al trabajo no reconocido tanto socialmente como por las políticas docentes. Corresponde a la desvalorización de los elementos que hacen que el acto educativo sea posible

culturales juveniles por parte de los docentes, para poder relacionarse con los estudiantes (lo que se aprecia en conversaciones sobre videojuegos, deportes y temas contingentes propios de cada colegio). En las bromas se nos presenta como una forma en la cual los docentes logran romper ciertos esquemas de la autoridad pedagógica, donde estos se muestran como un sujeto válido frente a los estudiantes. En ese sentido, las bromas son bidireccionales, ya que no solamente los docentes las utilizan, sino que también los estudiantes. Las bromas permiten “romper el hielo” con los estudiantes y lograr validarse ante ellos.

Sumado a lo anterior, un elemento que está también presente en la cotidianidad pero con un carácter más bien negativo, son las evaluaciones y estándares que tienen que responder los docentes, tanto a través de pruebas individuales (evaluación docente) como con pruebas estandarizadas (SIMCE y PSU). En esa línea, a los docentes se les presenta como problemático ambas evaluaciones, debido a que no se evalúan los procesos educativos que hay detrás de su trabajo y lo que este involucra, es decir el trabajo real. No es casual que los docentes miren los estándares a los cuales tienen que responder como un elemento que cambia el foco de su objetivo personal en la docencia, donde sus propósitos morales entran en contradicción con responder a estos estándares. Cuando se menciona que los estudiantes y profesores están “simceados”, se da cuenta que se cambia el fin de la docencia -que para varios docentes corresponde a formar personas, enseñar habilidades para enfrentarse a la vida adulta, y saber reflexionar- por responder solo a un estándar, lo cual está directamente relacionado con la rendición de cuentas. En ese sentido, lo anterior resta tiempo a las diversas y múltiples labores que los docentes tienen que realizar, las cuales en muchas ocasiones están enfocadas en resolver lo “emocional” en la docencia. Un ejemplo de lo anterior se presenta cuando los docentes mencionan que deben destinar tiempo de trabajo en conocer a los estudiantes para saber bien como relacionarse con ellos, lo que les permita poder realizar una buena clase o bien pasar los contenidos establecidos en los planes de estudios.

Como se aludía en los grupos focales, los y las docentes entran en contradicción en su vida cotidiana en cuanto a qué priorizar, ya que todo no lo pueden hacer en un acotado margen de tiempo. El manejar esta contradicción ha resultado ser un elemento transversal a la docencia que forma parte de su cotidianidad. Es así como se cruzan distintos niveles de exigencias o demandas a los docentes, por un lado las regulaciones externas a la institución educativa provenientes del Estado y por otro las demandas de su trabajo ligadas a los estudiantes, apoderados y directivos.

Sin duda alguna los mecanismos de control del trabajo terminan perjudicando el ámbito emocional del trabajo que realizan los docentes en su cotidianidad, teniendo estos que reorganizar su tiempo para poder cumplir con los objetivos impuestos y su respectiva evaluación. La búsqueda de objetivos institucionales y personales exige que los docentes deban estar constantemente mostrándose y reinventándose para poder captar la atención de los estudiantes, lo que deriva en una permanente necesidad de

renovar sus saberes docentes. Anteriormente se mencionaba el uso de las bromas y la complicidad como un mecanismo para relacionarse con los estudiantes, también se puede mencionar que los profesores apelan en ocasiones a su autoridad pedagógica o llamados de atención, los cuales tienen como objetivo mostrarse dentro de la sala de clases. A la vez, estos están relacionados con integrar a los estudiantes a la dinámica de clases, haciéndolos partícipes de las distintas actividades que los docentes proponen. Para lograr la integración de los estudiantes a la dinámica de las clases, otro de los saberes utilizados, es plantear temas polémicos, contingentes a la realidad del país, los cuales también afectan cotidianamente a los sujetos que integran la escuela, para que estos se hagan partícipes del proceso educativo. Se puede apreciar que el conocer a los estudiantes también se complementa con cuestionar aspectos de su realidad sociocultural.

De todas formas, los docentes utilizan un sinfín de saberes que tienen en su repertorio o bien van adquiriendo con la experiencia o con sus compañeros de trabajo. Es así, como a veces se crean espacios que escapan de la clase -como jornadas de convivencia- para poder resolver problemas cotidianos que tienen los estudiantes. En ese sentido, en ocasiones los docentes reconocen que asumen diversos roles dentro de la sala de clases, los cuales se podrían asemejar a un familiar cercano al estudiante -padres, madres, tíos²⁰-, para suplir ciertas necesidades afectivas que los estudiantes tienen. Es así como las demandas que les plantean los estudiantes a los profesores no se relacionan exclusivamente con el ámbito académico, sino que en muchas ocasiones tienen que ver con problemas personales o sobre temas que escapan de lo que se habla en las clases.

Los docentes sienten que muchas de las tareas que realizan cotidianamente no son reconocidas ni por la política educativa ni por la sociedad. La multiplicidad de demandas a las cuales tienen que responder escapa en diversas ocasiones a lo que dice su contrato laboral y a las prescripciones propias de cada colegio y del MINEDUC. Ante esto los docentes sienten desvalorizado su trabajo. Esta desvalorización no tiene una relación directa con la remuneración salarial, sino que se vincula con el trabajo cotidiano que realizan con los estudiantes. Conocerlos, escucharlos, aconsejarlos y enseñarles son aspectos que resultan más relevantes que hacer una prueba.

Otro elemento a mencionar corresponde a la colegialidad que se genera entre los docentes, donde uno de los principales temas de conversación que estos tienen es como resolver sus problemas cotidianos, principalmente cómo relacionarse con los estudiantes o cómo acercarse a ellos. Este elemento es propio de la cultura docente, pero adquiere un rol importante al momento de intercambiar saberes que les permitan desarrollar su trabajo, sobre todo en la sala de clases.

²⁰ No es casual que en algunos colegios se refieren a los/as docentes como tíos o tías, apelando a un sustantivo de familiar.

Los elementos anteriores, que conjugan tareas, problemas y saberes, tienen como intención profundizar en la caracterización sobre la cotidianidad docente. Durante el proceso investigativo se logró reflexionar en torno a un aspecto fundamental sobre esta, que corresponde al saber docente ejercido para poder lidiar con las distintas aristas que tiene el trabajo. Debido a esto es que en los siguientes párrafos se profundizará en el despliegue de estos “saberes invisibles”.

La docencia invisible o el lado oculto del trabajo: saberes y cultura de los docentes

Un primer elemento a mencionar corresponde a la relevancia que adquieren los saberes docentes en el trabajo cotidiano. Ante un sinfín de problemas y trabas institucionales que se les presentan a los docentes, la forma que estos tienen para responder y lograr seguir ejerciendo la docencia corresponde a la utilización de esos saberes. Estos en muchas ocasiones no son conscientes, sino que son resultados de experiencias que operan a través del ensayo y error. En ese sentido, los saberes docentes también son utilizados para forjar vínculos con los estudiantes, los cuales son indispensables para el proceso pedagógico y de enseñanza. Este aspecto del saber docente se relaciona con la dimensión emocional que es intrínseca en un trabajo como la docencia.

Ante un contexto que prioriza las formalidades (medición a través de estándares, responsabilización individual y planificaciones ajenas al contexto educativo) por sobre las relaciones sociales que se originan tanto dentro como fuera de la sala de clases, los docentes se ven enfrentados a una disyuntiva que aparece en sus discursos. Optar por lo formal, lo prescrito, o el trabajo real que los profesores realizan. A través de la inteligencia práctica se intenta disminuir dicha brecha para lograr cumplir con los objetivos planteados por las regulaciones y por ellos mismos. En esa línea, la reorganización del tiempo emerge como un elemento fundamental para poder disminuir la distancia entre las tareas y las actividades. Esta brecha en diversas ocasiones se presenta como una disyuntiva, donde optar por una de las dos es algo conflictivo. En relación a lo anterior, otro de los objetivos claros que tienen los saberes docentes corresponde a organizar de determinada forma las clases.

A pesar que durante los seguimientos etnográficos en ningún momento se logró registrar una ocasión en la que los profesores fueran evaluados o fiscalizados, se puede plantear que las regulaciones externas de las políticas educativas siempre están presentes en la cotidianidad laboral de los docentes, debido a que estas son pensadas y significadas constantemente por los mismos docentes. Se puede plantear que un aspecto de la intensificación laboral corresponde a la constante presencia –explícita o implícita- de las políticas educativas del NPM, en la cotidianidad de los docentes.

Más allá de definir teóricamente los saberes docentes, es necesario apelar a como estos les son útiles a los profesores. En esa línea se identifican tres objetivos de estos saberes, los cuales se ven como una constante en el trabajo cotidiano. Un primer objetivo corresponde a la construcción de vínculos emocionales con los estudiantes. Según lo mencionado con anterioridad, ese elemento es central para la docencia y los procesos de aprendizaje. Por lo mismo es que los docentes desarrollan un conocimiento tácito sobre como relacionarse con los estudiantes. Tenti-Fanfani (2013) plantea que los docentes despliegan un virtuosismo práctico sobre cómo desarrollar estos saberes. No porque sean prácticos dejan de tener un lado intelectual o abstracto, sino que estos dependen del contexto histórico, social y cultural en el cual están inmersos los docentes. Por lo mismo, se hace relevante destacar que en muchas ocasiones los docentes recurren a conocimientos cotidianos o temas contingentes (desde series televisivas, eventos deportivos, contingencia política o problemas sociales) a través de los cuales se busca establecer un puente con un "otro". Ese otro (los estudiantes) tienen temas comunes con los docentes, por vivir en una misma sociedad, pertenecer una misma institución educativa y desarrollar elementos culturales propios de ese contexto. A la vez, los docentes despliegan una doble relación con este otro, en tanto jóvenes y en tanto estudiantes (Macera, 2011). En el sentido los jóvenes en su condición de estudiantes plantean diversos problemas o temáticas que tienen que tratar los docentes.

Como jóvenes, los estudiantes presentan temas propios de su edad y condición social. Es así como estos están sumergidos en una serie de disyuntivas sobre su vida, las cuales les plantean en distintos momentos a los docentes. Debido a eso se presentan temas tales como las relaciones amorosas, los problemas con los padres, los conflictos entre los propios estudiantes, qué hacer después de finalizar la enseñanza secundaria, etc. Los docentes se ven exigidos no solamente a tratar los temas atinentes a los planes de estudio, sino que también a asuntos personales de los estudiantes como jóvenes. Así, los saberes docentes cumplen una misión para sobrellevar las inquietudes de estos, adquiriendo los y las docentes distintos roles asociados a figuras familiares o consejeros.

En cuanto estudiantes, los jóvenes presentan diferentes demandas relacionadas con el ámbito académico. Pero es en este caso cuando los docentes apelan a conocimientos ligados a saber organizar un grupo y desarrollar trabajo individual con los estudiantes.

Resulta necesario relevar el rol que juega la escuela como institución social. En la cotidianidad de esta conviven diversos procesos que son compartidos y vividos por los actores sociales que están involucrados. La trama cultural propia de la escuela otorga un contexto propicio para que ocurran determinados procesos socioculturales, los cuales dan sentido a los conocimientos propios que desarrollan los docentes sobre su quehacer cotidiano. Allí es donde radica el carácter de conocimiento local de los

saberes docentes, los cuales permiten que se logren desplegar y moverse en determinado contexto.

Un segundo objetivo de los saberes docentes corresponde a la respuesta que dan los profesores en su cotidianidad a la política educativa amparada en el *managerialismo* y la lógica empresarial. Se podría plantear que estos generan una forma de resistir al impacto cotidiano de la política educativa. Como se mencionaba con anterioridad, sobre los problemas que viven los docentes y el impacto del modelo de desarrollo profesional que se ha instaurado en su trabajo, los docentes no son meros receptores de la política educativa, sino que también la interpretan y la traducen. Los saberes docentes, que permiten que los profesores ejerzan su trabajo – creando vínculos emocionales con estudiantes, reorganizando su tiempo, trabajando con apoderados- dan cuenta de un fuerte sentido del deber por parte de los docentes para lograr cumplir los objetivos del proceso educativo escapando de los parámetros propios del *managerialismo*. Obviamente, esta resistencia no es total, sino que involucra un grado de negociación cultural con la institución. De todas formas, se utilizan los saberes docentes para evadir y lograr trabajar. Siguiendo la línea teórica de Dejours (1998), es necesario recordar que trabajar es colmar la brecha que existe entre el trabajo prescrito y el trabajo real. Por lo mismo, el foco de los saberes docentes está en desarrollar el trabajo real y en responder a las demandas propias de la institución escolar y de los actores que la conforman. Ellos mismos son los que reconocen y otorgan como objetivo a la docencia algo que está más allá de las prescripciones, y que corresponde - intentando sintetizar las diversas posturas al respecto- a un objetivo más trascendental que solo hacer clases. Este objetivo se relaciona con la formación para la vida y el aporte que pueden hacer los sujetos a una sociedad. Ahí es donde radica la importancia de destacar la relevancia de los saberes docentes, los que muchas veces permiten resolver los problemas de tiempo que tienen los docentes -evidentemente no en su totalidad- para que estos logren cumplir con las prescripciones y a la vez con los objetivos que ellos mismos destacan en la docencia, otorgándole sentido al trabajo cotidiano.

A través de distintos códigos, los docentes van forjando un conocimiento que tiene su génesis en la experiencia, pero también en la acumulación de saberes adquiridos. Estos códigos se objetivaban y permiten que los saberes tengan una matriz común, pero que varían según las circunstancias. Su relevancia en el despliegue cotidiano permite que los docentes puedan trabajar y evadir de cierta forma la política educativa. Esta evasión se expresa en organizar las tareas y actividades según los requerimientos del curriculum, situación que ante la duda de priorizar “lo administrativo o la vida”, se terminan inclinando está última. Es así como logran reorganizar su tiempo, intentando cumplir con las distintas exigencias y demandas cotidianas. Aunque no se logre hacer cabalmente, el despliegue de esto permite a los y las docentes realizar su trabajo.

Un tercer objetivo a destacar corresponde a los propósitos morales. Los saberes docentes de distintas formas permiten que los profesores otorguen un sentido a lo que hacen cotidianamente, que supera el mero cumplimiento con los estándares y metas que establecen las instituciones. La superación de los distintos problemas a través de los saberes permite que los docentes logren trabajar, no solamente cumpliendo con lo que requieren las prescripciones, sino que también teniendo un propósito moral y trascendental respecto de lo que están haciendo. A la vez, es necesario mencionar la colegialidad docente, donde muchos de estos saberes se comparten implícitamente y explícitamente entre los profesores. Como se menciona en el objetivo anterior, esto es parcial ya que de una u otra manera termina afectando la vida cotidiana.

Realizada ya una sistematización de la vivencia cotidiana de los docentes, resulta necesario también plantear una visión panorámica sobre lo que realmente es el trabajo cotidiano de los docentes. Una primera característica a destacar sobre el trabajo docente corresponde a que es un trabajo demandante en términos temporales, emocionales y afectivos. Según lo observado los docentes viven sometidos a distintas demandas todos los días. En la sala de clases, a las demandas de los estudiantes; afuera de esta, a las demandas de sus colegas, de los inspectores y de los docentes directivos. Además de lo anterior, los profesores deben responder a las demandas del MINEDUC y las prescripciones que esta institución establece. Es necesario destacar esta característica del trabajo docente, ya que estas demandas se mueven en distintos niveles, por lo que su resolución no es algo inmediato. Algunas tienen respuestas más rápidas y certeras, mientras que otras requieren de un tiempo prolongado y de procesos bastante extensos y complejos. Los docentes movilizan distintos usos concretos y prácticos de los saberes docentes para responder a estas demandas a distintos niveles

Lo primero que es necesario mencionar es el saber docente necesario para organizar un grupo. Ya se ha mencionado anteriormente que es un objetivo que pretenden cumplir los docentes y que estos apelan a distintas formas para poder lograrlo. Se podría plantear que un elemento básico corresponde al uso de la autoridad del docente, a través de llamados de atención y retos a los alumnos. Esto podrá funcionar un par de veces, pero los docentes optan generalmente por realizar dinámicas dentro de la clase -preguntas a estudiantes, exposiciones, interrogaciones, actividades grupales y manuales- para poder integrarlos a la dinámica de esta. Este elemento es sumamente relevante ya que se puede ver que se pretende hacer participar a los alumnos en el desarrollo de la clase. Lograr integrar a los alumnos a la clase depende del despliegue de saberes docentes específicos, orientados a que la clase sea desarrollada de forma óptima. Este aspecto cobra relevancia ya que permite contraponer la postura que entiende a los docentes como recursos humanos o “pasadores de contenidos”, ya que ellos trabajan con personas las que tienen distintas características y que no tienen la misma disposición en la clase todos los días. Debido a esto es que el saber docente se reinventa y recrea constantemente.

Un segundo elemento corresponde a saber docente involucrado en conocer y comprender las prioridades de los estudiantes y sus intereses que varían según la edad, contexto social e historia personal. Ahí es que radica la razón por la cual los docentes se interesen por conocer profundamente a los estudiantes en términos personales. Evidentemente, en cursos numerosos lo anterior se presenta como una tarea sumamente difícil y que requiere mucho tiempo. El conocer los elementos mencionados anteriormente permite apropiarse de conocimientos y construir saberes que permitan lograr una cercanía propicia para construir un vínculo afectivo con los estudiantes. Es decir, hay un interés implícito por conocer contextualmente a los estudiantes. Esto les otorgaría la capacidad de plantear temas relevantes para estos en la clase y lograr captar su atención para de esa forma hacerlos partícipe de la clase.

El tiempo que ocupan los docentes en conocer a sus estudiantes es considerable, debido al largo proceso involucrado. Este proceso no consiste solamente lograr conocer a los estudiantes, sino que además en muchas ocasiones se necesita conocer a la familia y al entorno social más cercano al estudiante. Desde luego, la figura del apoderado representa la principal fuente de información relevante respecto del estudiante. Es así como el tiempo destinado no solo corresponde al de la clase, sino que también considera al tiempo extra dedicado a esta tarea, como las conversaciones de pasillo con los estudiantes y reuniones extras con los apoderados.

Otro elemento que no puede quedar excluido, es el saber apoyar el trabajo individual de los estudiantes. Prácticamente en todos los seguimientos se logró apreciar que los docentes responden a la principal demanda inmediata que le entablan los estudiantes dentro de la sala de clases, que corresponde a la resolución de dudas sobre los contenidos que se están revisando o bien a las tareas que el docente encomienda a los estudiantes. El apoyo del docente en dicho proceso resulta sumamente importante para los estudiantes, su proceso de aprendizaje y la construcción del vínculo entre ambos. La cercanía que demuestra un docente con sus estudiantes le otorga mayor facilidad para poder desempeñarse en el trabajo en el aula.

El proceso de apropiación y el uso de saberes docentes es algo que constantemente los profesores están ejerciendo dentro y fuera de la sala de clases. En ese sentido, un recurso que cobra relevancia para la construcción de la relación entre profesores y estudiantes corresponde a los referentes sociales y culturales que conozcan y compartan. Este elemento conjugado con los intereses personales de los estudiantes, permiten que los docentes construyan determinado saber docente sobre los estudiantes. Un saber que permite se basa en un conocimiento íntimo del estudiante, de sus problemas y contexto social. Este saber le permite responder a las distintas demandas que le plantean los estudiantes, las que como se ha mencionado anteriormente, no solamente se relacionan con el aspecto académico. De todas formas, el responder estas demandas es parte constituyente de su trabajo, y resulta fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es necesario aclarar que el trabajo docente no es mera reproducción pasiva de la formación profesional o de las prescripciones ministeriales²¹. El trabajo docente requiere de la reinención de esos conocimientos y prescripciones en cada contexto y caso particular en el cual se desenvuelven. Esta reinención corresponde a un trabajo no siempre reconocido socialmente.

²¹ cf. Rockwell & Mercado, 1998, p.70

Parte 6

Conclusiones

El trabajo invisible y no considerado en la docencia

Adentrándonos en las páginas finales de esta Memoria de Título, es necesario volver a destacar un tema relevante: las políticas educativas y su escasa relación con los procesos de trabajo docente que se viven en distintos contextos educativos. En los siguientes párrafos y a modo de conclusión, y en base la evidencia investigativa presentada tanto en los relatos etnográficos y en el análisis de estos, se hará referencia a los distintos tipos de consecuencias de la política educativa en el trabajo docente. Estas consecuencias aparecen como nudos. Imaginemos un cordón de un zapato atado con un nudo muy fuerte, difícil de desatar. O no se puede sacar el zapato o bien hay que cortar el nudo. Para efectos de esta Memoria, resulta importante contrastar las políticas prescriptivas del trabajo docente con los resultados del estudio de la cotidianidad de los profesores. La descripción de la cotidianidad de los docentes permite reflexionar respecto de tres nudos problemáticos que están presentes en el día a día: la valoración del tiempo, la presión constante que sientan los docentes debido a las evaluaciones que deben responder y las interacciones cotidianas que tienen los docentes con los estudiantes. Estos tres nudos adquieren distintas expresiones según contexto educativo, edad de los docentes, género, el ramo que dictan, la carga entre trabajo lectivo y no lectivo, entre otras características. De todas formas, lo que se pretende reflexionar está orientado con la cotidianidad de los docentes, enfocado principalmente con las tareas, problemas y saberes docentes.

El primer nudo corresponde a un problema clásico de la docencia, pero que se intensifica considerablemente debido al aumento de las tareas administrativas o burocráticas que tienen estos. Este nudo problemático corresponde a la valoración del tiempo. La política educativa refleja que hay una concepción del tiempo *managerializado*, a través de una lógica empresarial que asimila el tiempo de trabajo como si la escuela fuera una empresa.²² El tiempo docente es un asunto mucho más complejo, que incluye muchas tareas que no son consideradas por las evaluaciones, fiscalizaciones y otras tareas burocráticas que deben realizar los docentes. Se documentó que los docentes destinan una cantidad relevante de su tiempo de trabajo en establecer relaciones vinculares afectivas con los estudiantes, atender apoderados, revisar pruebas y planificar clases. Evidentemente el tiempo lectivo que tienen los profesores no solo lo utilizan para poder realizar clases, sino que también ven como una necesidad generar un vínculo con los estudiantes, el cual les permitirá desarrollar de mejor manera la clase y transmitir los conocimientos.

Un segundo nudo problemático corresponde a la presión que sienten los docentes debido a la mirada evaluativa de las políticas educativas. A pesar de que en ningún seguimiento etnográfico se logró observar el momento en que un docente era evaluado por las instancias formales, sí existe una presión constante en los docentes.

²² cf. Martinic, 2015

Es un tema cotidiano que emerge a partir de que los docentes están permanentemente preocupados por este proceso evaluativo, que los involucra a ellos y/o sus “colegas”. Un claro ejemplo de esto corresponde a las horas de clases destinadas para la preparación de pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU. Recordemos que, en el caso de la primera prueba, hay una asignación de dinero a los colegios que logren determinado puntaje (Ley SEP), por lo que los docentes además de la evaluación propia, tienen que responder por los puntajes que obtienen los estudiantes en dichas pruebas estandarizadas. Debido a esto la institución educativa establece como objetivos el mejorar el rendimiento en estas pruebas. Esto afecta de distintas formas tanto a los y las estudiantes como a los y las docentes, sumando más horas lectivas a la preparación de estas y presionando a los profesores para la obtención de resultados que significan una mejora en la subvención., Lo anterior corresponde al modelo de profesionalismo amparado en las lógicas del *management* ha buscado construir un docente eficaz y que responda ante ciertas evaluaciones, instalando lógicas de trabajo perjudiciales para la docencia²³. Cotidianamente, los docentes viven pensando bajo un “paradigma del castigo”, donde hay una presión implícita sobre su trabajo. Eso afecta de diversas formas su desempeño y las prioridades que establecen para todos los días.

El último nudo problemático corresponde a las interacciones cotidianas con los estudiantes, las que permiten la organización de los cursos y a la realización de las clases. El trabajo docente consiste en captar la atención de jóvenes que no asisten voluntariamente a clases, sino que están en buena medida obligados a ello, pero no tienen mayor interés en participar de las dinámicas de las clases. La capacidad más relevante puesta en juego por los profesores consiste en captar el interés de los estudiantes hacia los contenidos curriculares. Esta capacidad no es algo que se aprenda espontáneamente, sino que es un proceso que requiere trabajo y voluntad por parte de los docentes. Involucra también un sentido del trabajo y propósitos morales. Se necesita también perseverancia ya que muchas veces ese vínculo no sea crea inmediatamente o solamente en la sala de clases, sino que es un trabajo que requiere una fortaleza emocional titánica para que se pueda realizar. Este es parte del llamado trabajo real que realizan los docentes. Sin duda alguna es la parte de la docencia que muchas veces no se ve, pero que es la más relevante.

Los puntos planteados anteriormente permiten abrir nuevos temas de investigación, a la vez que se pretenden proponer desafíos para la indagación sobre la vida cotidiana de los docentes. Es así, como un aspecto que no se consideró en esta Memoria de Título corresponde al impacto en la vida familiar de la intensificación del trabajo de los docentes.

²³ cf. Sisto & Fardella, 2014

El aporte de los estudios antropológicos – etnográficos.

A modo de reflexión final, aunque se evidenció en distintos momentos que los efectos de las políticas educativas son muy similares a lo descrito por otros autores e investigaciones (Rockwell, 2013), resulta interesante comprender cómo se expresa en cada contexto educativo y cómo se desenvuelven los docentes en su trabajo cotidiano, considerando otras variables del contexto educativo. Al finalizar este proceso investigativo se abren distintas preguntas que deben ser abordadas para comprender a cabalidad el proceso de trabajo docente.

Finalmente, es necesario plantear reflexiones orientadas al trabajo etnográfico sobre el estudio de la docencia en la actualidad. Esto se menciona, ya que esta Memoria de Título pretende enmarcarse en una línea de investigación antropológica sobre los estudios del trabajo docente, por lo que aspira a ser un aporte para abrir nuevas preguntas de investigación sobre la docencia.

En cuanto a las reflexiones sobre el trabajo de campo etnográfico, es necesario destacar una frase de la antropóloga Elsie Rockwell (2009, p. 45), la que nos plantea que “el objetivo de la investigación etnográfica corresponde a documentar lo no documentado, en hacer visible lo que está invisible y en dar cuenta de esos conocimientos que se producen desde abajo”. En un contexto de intensificación del trabajo, los y las trabajadores y trabajadoras no son meros receptores de las nuevas regulaciones que se les imponen, sino que también interpretan y traducen las políticas a su cotidianidad de distintas formas. Por lo mismo, es que el valor del enfoque etnográfico radica en que se hace necesario registrar, describir, interpretar y producir un conocimiento sobre los procesos de trabajo real que están llevando a cabo los docentes hoy en día. Dentro de éste, se producen distintas negociaciones y apropiaciones por parte de los docentes, las cuales ocurren cotidianamente según las demandas a las que tengan que responder. En el mundo cotidiano de los docentes ocurren gran cantidad de acciones que son necesarias de comprender en su contexto. Estas no obedecen directamente a las prescripciones, sino que se encuentran en un margen de creatividad con el que cuentan los docentes en su trabajo.

El proceso investigativo etnográfico exige apertura en el campo. Esto se traduce en un “saber antropológico o etnográfico” que permita moverse al investigador en las distintas circunstancias y desafíos que presenta el trabajo de terreno. Esto hace referencia a no tener un esquema teórico predefinido al momento de realizar el trabajo etnográfico, sino que aceptar las distintas concepciones de quienes participan de la institución educativa. Lo anterior permite que los y las docentes interpreten lo que es su trabajo bajo sus propios términos, y no según etiquetas o manuales que buscan construir un “buen docente”.

La escuela es un lugar en el cual conviven muchos mundos cotidianos de los y las distintos/as actores que lo componen. En ella ocurren distintos procesos sociales y

culturales, los cuales a su vez pasan a formar parte de quienes conviven en ese espacio. El conocimiento que producen los sujetos que componen la escuela, para significar la realidad interna de la esta es sumamente importante para reconstruir lo que realmente está ocurriendo con los cambios educativos en el siglo XXI. En razón de eso, es que la antropología tiene mucho que estudiar en el área de la educación, sobre todo en temáticas como la cultura escolar y la cultura docente. Si bien es cierto que esta Memoria no pretende ser una caracterización minuciosa sobre la cultura de los profesores en Chile, si intenta describir los saberes y conocimientos que producen en su vida cotidiana los docentes.

Aunque se ha planteado en forma reiterada la importancia del saber docente para el trabajo cotidiano de los profesores, resulta curioso que éste es un elemento poco considerado en la formación inicial y en la formación continua de los profesores. Tal vez sea un tema que está comenzando a considerarse, a través de otras etiquetas como habilidades o competencias, pero que no tiene la importancia que debiese tener.

Considerando el nivel descriptivo que tiene esta investigación sobre la vida cotidiana de los docentes, surge la idea de incorporar teorías sobre los trabajos emocionales y teorías de género, para comprender dos aspectos: la desigualdad en torno a las actividades que realizan docentes masculinos y femeninos, y por otro lado comprender más profundamente la dimensión emocional del trabajo docente. En ese sentido, aunque fue considerada la dimensión emocional de la docencia en el marco teórico, es necesario considerar más preponderantemente la idea de trabajo de cuidado (O'Connor, 2008) y de las reglas sociales del uso de las emociones (Hochschild, 2003). En base a lo anterior, un tema que emerge para ser indagado corresponde al saber sobre lo emocional. Como plantean las teorizaciones sobre el saber docente (Mercado, 2002,1991; Tardif, 2001), entendiéndolo como un conocimiento que surge de la experiencia, el conocimiento local y la historia de vida, emerge la inquietud sobre los conocimientos relacionados con la labor emocional que los profesores realizan. Es decir, como se desarrolla, aprende, aplica un saber sobre lo emocional que permite a los docentes llevar a cabo una clase, entablar vínculos con los estudiantes y solucionar los distintos problemas cotidianos.

Otro elemento que podría ser considerado importante de profundizar es la relación de los docentes con los apoderados y/o docentes directivos. Sería interesante dar cuenta de las vivencias y relaciones que tienen con sus colegas y sobre todos con quienes tienen la tarea de administrar la institución educativa y velar por el cumplimiento de los estándares. A la vez, la relación que establecen los profesores con los apoderados adquiere distintas aristas, siendo una de estas el nexo que se construye entre los profesores y los estudiantes por medio de los apoderados.

Post scriptum metodológico

El enfoque etnográfico no es una receta ni manual para investigar, sino que más bien corresponde a un estilo que se arma con distintas herramientas metodológicas para aproximarse al sujeto de estudio. En esta investigación se utilizó un cuaderno de campo para registrar de manera sistemática la cotidianidad de los profesores. Así mismo, se realizaron distintas entrevistas y conversaciones informales para profundizar en ciertos elementos que generaban dudas. No obstante lo anterior, la suspicacia y astucia del etnógrafo resultan fundamentales para ir más allá de lo observado y escuchado, para comprender las actividades cotidianas de forma situada y no como una mera descripción descontextualizada. Rockwell (2009), plantea que este enfoque permite identificar el conocimiento local (Geertz, 2003) que forma parte del entramado cotidiano que se vive en la escuela. En ese sentido, se busca realizar una descripción de los saberes, relaciones y actividades que realizan cotidianamente los docentes en diferentes tipos de escuelas. Esta descripción tiene como objetivo central dar cuenta del conocimiento local de un determinado espacio, en este caso los procesos no documentados que ocurren en la escuela, en concreto con el trabajo cotidiano de los docentes (Rockwell, 2009). En ese sentido, no basta solo con observar el quehacer cotidiano de los docentes sino que también es necesario comprender cómo estos atribuyen determinados significados a las tareas que realizan en su trabajo. Por lo mismo se hace necesario complementar la observación de los procesos cotidianos con la perspectiva de los y las docentes sobre lo que ellos y ellas realizan, poniendo énfasis en los núcleos conflictivos y como estos resuelven las problemáticas que se les presentan a diario.

La presencia de un sujeto externo a la institución educativa es algo sumamente incómodo. Por lo tanto, el generar confianza es un ámbito que siempre debe ser considerado y no solamente en un primer momento. Como fue descrito en los fragmentos, el tiempo de los y las docentes es escaso. Esto provoca que el investigador tenga que adaptarse a los distintos momentos y ritmos del trabajo docente. No es posible, a diferencia de los trabajos etnográficos clásicos, instalarse a vivir en la escuela. En el caso de esta investigación, seguimos durante entre 5 a 6 días a cada docente y de esta experiencia proceden los datos que hemos utilizado para construir nuestros argumentos interpretativos. Como era de esperar este seguimiento etnográfico a los y las profesores/as se tradujo en una enorme cantidad de datos, observaciones y registros. Los argumentos interpretativos son el fruto de la selección realizada por el investigador entre los materiales disponibles, considerando lo extensos que fueron estos.

Seguimiento etnográfico (*Shadowings*) para el estudio del trabajo docente

Esta investigación no corresponde a una etnografía en el sentido clásico. La técnica utilizada corresponde al “seguimiento etnográfico” (que se conoce en inglés como *shadowing*). El primer antecedente de este enfoque investigativo se encuentra en el antropólogo H. Wolcott (1973), uno de los precursores de la etnografía escolar. Aunque Wolcott no se planteó directamente hacer un seguimiento etnográfico, los investigadores actuales del tema identifican uno de sus trabajos como el principal antecedente de esta técnica etnográfica. Este investigador, siguió durante dos años a un director de una escuela urbana de clase media, indagando en las distintas interacciones, mediaciones y roles que cumplía el director. El objetivo de su investigación era comprender las distintas actividades que cumplía el director, y los distintos problemas con los que tenía que lidiar cotidianamente.

Es posible destacar que desde los años 2000 a la fecha ocurrió un aumento de las investigaciones sociales que ocupan esta técnica y de autores que se han dedicado a sistematizar las principales características de esta (Hamada, 2018; Trouille & Tavory, 2016; Tulowitzki, 2017). Esto se puede evidenciar en el estudio de distintas áreas, donde vuelve a destacar la educación (Wilks & Ross, 2014; Roan & Rooney, 2006). Estas investigaciones se sitúan dentro del enfoque etnográfica, planteando que además se enmarcan dentro de la metodología de estudio de caso (Stake, 1999). Un trabajo similar a un seguimiento etnográfico, pero que se asimila más a una etnografía prolongada a un sujeto, corresponde a los trabajos realizados por M. Zembylas. El investigador ha realizado diversos estudios etnográficos a docentes, los cuales han durado entre 2 y 4 años (2004, 2005, 2007) y que han tenido como objetivo indagar en la dimensión emocional de la docencia y en los conocimientos emocionales que desarrollan los profesores en su trabajo cotidiano.

El proceso de investigación en terreno

El proceso investigativo constó con el respaldo del equipo de investigación del Proyecto FONDECYT de iniciación 11130244: *La complejidad de los procesos reales de trabajo docente: vínculos laborales y sentidos atribuidos al Trabajo en la vida cotidiana de docentes de distintos contextos educativos*. Gracias a este se logró acceder a los colegios y docentes participantes de la investigación. Además, en el marco de ese proyecto, se realizó un informe de contexto por cada colegio, siguiendo los planteamientos del caso de estudio (Stake, 1999). Así, cada colegio (en este caso contexto educativo), se entiende como un caso. Stake señala que el estudio de casos corresponde al estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para de esta forma comprender su actividad en circunstancias importantes (1999, p.11).

Las fases de terreno investigativas se desarrollaron a través de los siguientes momentos. En primer lugar hubo un acercamiento preliminar, en el cual se presentó el proyecto de investigación en los consejos de profesores de cada colegio participante.

Luego de esa instancia se realizaron cuatro grupos focales en cuatro colegios distintos, los que contaron con 8 docentes. De los docentes participantes en los grupos focales, se siguieron a dos de cada colegio ocupando la técnica de seguimiento etnográfico (*shadowing*). Los docentes fueron acompañados en 5 a 6 ocasiones durante su jornada laboral en el segundo semestre del año 2015 y en el primer semestre del año 2016, momentos en los cuales se documentó lo no documentado de su trabajo y cotidianidad. Esto implicó seguir a los y las profesores desde el inicio de su jornada laboral hasta el final de este, involucrándose en las distintas dinámicas cotidianas de la docencia. En algunas ocasiones, los y las docentes pidieron que no fueran acompañados/as a instancias más íntimas o personales, como por ejemplo reuniones con otros docentes. Aun así, se logró acceder principalmente a la sala de clases, pasillos, sala de profesores, comedor y laboratorios. De esta forma se logró compartir con los y las docentes instancias más allá de su trabajo en aula, como por ejemplo las dinámicas que acontecidas en la sala de profesores, las actividades realizadas en las horas no lectivas, conversaciones con docentes y directivos, entre otras. Los seguimientos etnográficos fueron complementados con distintas entrevistas etnográficas, las que se realizaron previamente al seguimiento, durante y al final, con el objetivo de indagar sobre determinadas acciones de los profesores.

El proceso de análisis: interpretar, reconstruir y contextualizar.

Para analizar los grupos focales, se utilizó análisis de contenido, realizando una codificación emergente e inductiva (Coffey & Atkinson, 2003). De esa forma se identificaron los principales temas bajo los cuales los docentes identifican los tres ejes de esta memoria: tareas/actividades, problemas y saberes. El análisis de los grupos focales permite encontrar determinados focos que son centrales de observar en el trabajo cotidiano.

En el caso de los seguimientos, el análisis etnográfico realizado en esta investigación apunta a relaciones y no a elementos. *“Las relaciones son lo que no es observable en la realidad estudiada, son justamente lo que se tiene que construir, lo que permite articular de manera inteligible los elementos observados”* (Rockwell, 2009, p. 72). Siguiendo a Rockwell, nuestro análisis tuvo un carácter inductivo, ya que desde los registros etnográficos se armaron relatos que permitieran evidenciar la complejidad del trabajo docente, a partir de un trabajo de interpretación, reconstrucción, contextualización de la actividad cotidiana de los profesores. Complementando lo anterior, el análisis también se siguió la perspectiva del análisis dialógico. En ese tipo de investigación y análisis, la producción de los datos e información recolectada es construida a través de un constante diálogo entre el investigador y el sujeto de estudio, a través del cual se hayan reconstruidos ciertos momentos de la realidad social. *“La investigación debe ser un encuentro entre sujetos, no el análisis fonológico de cosas muertas, en que el único que tiene voz es el investigador (sus instrumentos, sus percepciones, sus categorías)”* (Sisto, 2008: 114).

El trabajo analítico interpretativo tuvo dos momentos principales. El primero correspondió a la revisión de los cuadernos de campo. Luego de los tres primeros seguimientos etnográficos, se procedió a revisar los registros de la cotidianidad docente, para identificar ciertos focos. Como lo plantea Wilcox (2007), aunque en la etnografía se registra todo lo que ocurre, inevitablemente se encuentran ciertos temas que son relevantes para comprender los fenómenos observados. Luego de esta revisión, se comentó con los docentes participantes de la investigación lo que se había registrado y las dudas que generaban extrañeza en el etnógrafo, siguiendo la técnica de entrevista etnográfica de Spradley (1979). Posteriormente, se continuó con el segundo momento de los seguimientos, en el primer semestre del año 2016. Finalizado este se volvió a realizar una entrevista sobre los principales elementos registrados.

Para la construcción de los relatos sobre la cotidianidad docente, se seleccionaron distintos fragmentos de los registros que permitían describir y graficar el trabajo cotidiano de los docentes. De esta forma, algunos fragmentos presentan actividades, problemas y saberes, mientras que otros contienen uno o dos de estos elementos. La elección de este formato de presentación se debe a que permite reconstruir determinados pasajes de la cotidianidad docente, rescatando los elementos más significativos del proceso analítico. Un segundo motivo corresponde a la cantidad de material resultante, el cual debió seleccionarse para cumplir tanto con las exigencias formales de la Memoria de título como de los objetivos de la investigación. Esta presentación del material etnográfico se puede encontrar también en otras investigaciones, como por ejemplo en Mercado (2002) y Zembylas (2007a, 2004).

Es necesario mencionar también la complementariedad que construimos entre el seguimiento etnográfico, comprendiéndolo como la técnica investigativa principal, y el grupo focal, entendiéndolo como una técnica secundaria. El uso de las ambas técnicas permitió enriquecer los resultados por un lado, en el sentido que se lograron tematizar distintos aspectos sobre el trabajo cotidiano tanto como con el grupo focal como con el seguimiento etnográfico. Además, el análisis de los grupos focales permitió vislumbrar ciertos focos sobre la cotidianidad docente. Al momento de realizar el trabajo etnográfico, se consideraron estos elementos para poder describir densamente lo que ocurría realmente.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. *Cuadernos de formación docente, Universidad nacional de Rosario*.
- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianidad de dos escuelas municipales chilenas: la metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas, Vol. 13, N° 1*, 46-55.
- Acuña, F. (2012). *La visión de los docentes sobre los programas de evaluación del desempeño e incentivos económicos individuales del Ministerio de educación. Memoria para optar al título de antropólogo social*. Santiago: Universidad de Chile.
- Acuña, F. (2015). Incentivos al trabajo profesional docente y su relación con las políticas de evaluación e incentivo económico individual. *Estudios pedagógicos XLI, N°1*, 7-26.
- Albornoz, N. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios pedagógicos XLIII, N°2*, 7-25.
- Albornoz, N., Cornejo, R., & Assaél, J. (2017). Condicionantes estructurales del vínculo entre profesor y estudiante: un análisis de los discursos docentes en el contexto actual de reforma educativa en Chile. *Forum: Qualitative Social Research, Volumen 18, N°3, Art. 15*.
- Alvear, M. (2016). Entrevista con Stephen Ball: su contribución al análisis de las políticas educativas. *Archivos analíticos de políticas educativas, Volúmen 24, Número 24*, 1-19.
- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi, *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (págs. 73-120). Buenos Aires: Unesco.
- Anderson-Levitt, K. (2013). *Anthropologies of education: a global guide to ethnographic studies of learning and schooling*. Oxford: Berghahn Books.
- Anderson-Levitt, K., & Rockwell, E. (2017). *Comparing ethnographies: local studies of education across the Americas*. Washington: American Educational Research Association.
- Apple, M. (1989). *Maestros y textos*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2007). Education, markets and an audit culture. *International journal of educational policies, Vol.1 (1)*, 4-19.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R., & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa. *Educ. Soc., v. 32, n° 115*, 305-322.

- Assael, J. (2009). Políticas educativas de estandarización y control: sus efectos en la gestión democrática y calidad de la enseñanza en Chile. *Tercer congreso interamericano "Derechos humanos y ciudadanía, desafíos para las políticas públicas y la gestión democrática de la educación"*. Vitoria.
- Assaél, J. (2014). Las políticas educativas en el contexto latinoamericano: el lugar de los docentes. En D. Andrade Oliveira, & M. Feldfeber, *Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social*. Lima: Fondo editorial Universidad de ciencias y humanidades.
- Assaél, J., & Valdivia, A. (2018). *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía escolar en Chile*. (J. Assaél, & A. Valdivia, Edits.) Santiago: Universitaria.
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos XXXVI, N° 1*, 235-263.
- Bajtín, M. (1989). *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- Ball, S. (1993). La gestión como tecnología moral. En S. Ball, *Foucault y la educación* (págs. 155-168). Madrid: Morata.
- Ball, S. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal education policy, Vol. 18, No.2*, 215-228.
- Ball, S. (2011). Política social y educativa, empresa social, hibridación y nuevas comunidades discursivas. *Propuesta educativa. FLACSO(36)*, 25-34.
- Batallán, G. (2007). *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Ben-Peretz, M. (2011). Teacher knowledge: What is it? how do we uncover it? what are its implications for schooling? *Teaching and teacher education 27*, 3-9.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia.
- Bustos, C., & Cornejo, R. (2014). Sentidos del trabajo en docentes de aulas hospitalarias: las emociones y el presente como pilares del proceso de trabajo. *Psicoperspectivas 14 (2)*, 186-197.
- Campos, H., Landeros, C., Mera, J., Soto, R., & Sisto, V. (2013). Metáforas que construyen la política de evaluación e incentivo al desempeño docente en Chile. *Teoría & Sociedade n°21.1*, 36-57.
- Cerletti, L. (2017). Antropología y Educación en Argentina: de condiciones de posibilidad, preocupaciones en común y nuevas apuestas. *Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, año 23, n.49*, 123-148.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquía: Universidad de Antioquía.

- Coffey, A., & Delamont, S. (2000). *Feminism and the classroom teacher. Research, praxis and pedagogy*. London: Taylor & Francis.
- Comber, B., & Nixon, H. (2009). Teacher's work and pedagogy in an era of accountability. *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education* 30, 333-345.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institucion escolar. *Revista de Psicologia*, 9-24.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Educacion y sociedad, Campinas, Vol. 30, N° 107*, 409-426.
- Cornejo, R. (2014). Nuevas subjetividades docentes en el Chile neoliberal: un analisis psicosocial sobre el malestar, los sentidos del trabajo y las condiciones laborales de los docentes de educacion secundario de Santiago. En D. Andrade Oliveira, & M. Feldfeber, *Políticas educativas para América Latina*. Lima: Fondo editorial Universidad de ciencia y humanidades.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Casteñada, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernandez, R., . . . Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas. Vol. 14 N° 2*, 72-83.
- Czarniawska, B. (2014). Why I think shadowing is the best field technique in management and organization studies. *Qualitative research in organizations and management an international journal*, 90-93.
- Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research* 37, 677-692.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and teacher education* 17, 403-415.
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21, 563-577.
- De la Garza Toledo, E. (2000). El papel del concepto de trabajo en la teoria social del siglo XX. En E. d. Garza, *Tratado latinoamericano de sociologia del trabajo*. Mexico: FCE.
- De la Garza Toledo, E. (2011). Más allá de la fabrica: los desafios teoricos del trabajo no clasico y la produccion inmaterial. *Nueva sociedad*, 50-70.
- De la Garza, E. (2010). *Hacia un concepto ampliado de trabajo. Del concepto clásico al no clásico*. México: Anthropos.

- Dejours, C. (1998). Inteligencia práctica y sabiduría práctica: dos dimensiones desconocidas del trabajo real. En D. Dessors, & M.-P. Guiho-Bailly, *Organización del trabajo y salud: de la psicopatología a la psicodinámica del trabajo* (págs. 233-265). Buenos Aires: Trabajo y sociedad-PIETTE/CONICET-Lumen/Humanitas.
- Dejours, C. (2009). *Trabajo y desgaste mental*. Humanitas.
- Dejours, C. (2013). *Trabajo Vivo. Tomo II Trabajo y Emancipación*. Buenos Aires: Topia.
- Estrada, P., & Mercado, R. (2008). Procesos de negociación de significado en una escuela normal mexicana. *Psicología & sociedade*, vol. 20, n°3, septiembre diciembre, 391-401.
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N., & Fernandez, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 26(1), 1-13.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en Argentina*. Santiago: Unesco OREALC.
- Ezpeleta, J. (1992). El trabajo docente y sus condiciones invisibles. *Nueva Antropología*, vol. XII, N° 42, Julio, 27-42.
- Fardella, C., & Sisto, V. (2013). El despliegue de las nuevas formas de control en la profesión docente. *Estudios de Biopolítica*. N°7 - tomo 2, 133-146.
- Fardella, C., & Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade* 27 (1), 68-79.
- Feldfeber, M. (2007). La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa" en América Latina. *Edu. Soc., Campinas*, vol. 28, n°99, 444-465.
- Fullan, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gobierno de Chile. (2004). *Sobre evaluación docente. Ley de la República 19.961*.
- Gobierno de Chile. (2011). *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización. Ley de la República 20529*.
- Gobierno de Chile. (2012). *Proyecto de ley que establece el sistema de promoción y desarrollo profesional docente del sector municipal. Mensaje 456-359. Valparaíso: Biblioteca del Congreso*.
- Grimson, A., & Tenti Fanfani, E. (2015). *Mitomanías de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Hamada, Y. (2018). Shadowing: What is it? How to use it?. Where it ill go? *RELC journal*, June, 1-8.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed Emotions: teacher´s perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education´s*, 16, 811-826.
- Hargreaves, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Morata.
- Heller, Á. (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península.
- Hochschild, A. (1979). Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, Vol. 85, N°3, Noviembre, 551-575.
- Hochschild, A. (2003). *The Managed Heart. Commercialization of human feeling*. California: University of California Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Jackson, P. (2010 (1991)). *La vida en las aulas*. Morata.
- Jociles, M. (2007). Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de Antropología Social* 16, 67-116.
- Levinson, B., & Pollock, M. (2011). Introduction. En B. Levinson, & M. Pollock, *A companion to the anthropology of education* (págs. 1-8). United Kingdom: Wiley-Blackwell.
- Macera, I. (2011). Cosas de la escuela. Aproximaciones a la vida cotidiana escolar. *Ciencia, docencia y tecnología*, XXII, 155-169.
- Martinez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. *Latin American Studyes Association XXIII internacional congress*. Washington.
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar. La experiencia de la extension de la jornada escolar en Chile. *Revista Brasileira de Educação. Volumen 20, Número 61, Abril-Junio*, 479-499.
- Martinic, S., & Vergara, C. (2007). Gestion del tiempo e interaccion profesor-alumno en la sala de clases en establecimiento de jornada escolar completa en Chile. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educacion*, Vol. , 3-20.
- Mcdonald, S. (2005). Studying actions in context: a qualitative shawdowing method for organizational research. *Qualitative Research*, 455-473.
- Mejia, M. (2006). Cambio curricular y despedagogizacion en la globalizacion. *Docencia n° 28*, 40-53.

- Mejía, M. R. (2014). Naturaleza y sentido del trabajo del maestro y la maestra en el siglo XXI. En D. Andrade Oliveira, & M. Feldfeber, *Políticas educativas para América Latina. Praxis docente y transformación social*. Lima: Fondo editorial Universidad de Ciencias y humanidades.
- Mercado, R. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Revista Infancia y aprendizaje, N° 55*, 59-72.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Nieto, R. (2017). Trabajos emocionales y labores afectivas. *Alteridades 27 (53)*, 35-46.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Docencia, N° 23*, agosto, 65-75.
- O'Connor, K. E. (2008). "You choose to care": Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and teacher education 24*, 117-126.
- OCDE. (2015). *Reformulando la carrera docente en Chile. Evidencia internacional seleccionada*. OCDE.
- Ogbu, J. (1981). School ethnography: a multiplelevel approach. *Anthropology and education quarterly, Vol. XII, No.1*, 3-29.
- Oliveira, D. A. (2006). La nueva regulación educativa en América Latina a nivel de escuelas y de los docentes.
- Oliveira, D., Gonçalves, G., & Melo, S. (2004). Cambios en la organización del trabajo docente. *Revista mexicana de investigación educativa. Vol. 9 Número 20*, 183-197.
- OPECH. (2009). Tensiones de la profesión docente y sus políticas de desarrollo. En OPECH, *Documento de Trabajo*. Santiago.
- Quinlan, E. (2008). Conspicuous invisibility. Shadowing as a data collection strategy. *Qualitative inquiry 14*, 1480-1499.
- Reyes, L., Miranda, C., Santa Cruz, E., Cornejo, R., Núñez, M., Arévalo, A., & Hidalgo, F. (2014). Subjetividades y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios pedagógicos, Vol. XL, Número especial 1*, 183-203.
- Roan, A., & Rooney, D. (2006). Shadowing experiences and the extension of communities of practice: a case of study of woman education managers. *Management learning*, 433-454.
- Rockwell, E. (1986). Cultura como conocimiento y como modo de vida. En M. Díaz, O. García, A. León, & M. Núñez, *Un pretexto para reflexionar sobre nuestro hacer educativo* (págs. 92-98). Madrid: Colegio de Madrid.

- Rockwell, E. (1986). De huellas, vardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela. En E. Rockwell, & R. Mercado, *La escuela, lugar del trabajo docente* (págs. 10-33). Mexico: Centro de investigación y estudios avanzados del Instituto Politecnico Nacional.
- Rockwell, E. (1987). Desde la perspectiva del trabajo docente. *Ser maestros: problemas y reflexiones*. Casa de la cultura del maestro mexicano.
- Rockwell, E. (1993). La etnografía ¿Para qué? *Panorama Educativo, año 2 enero-junio*, 2-10.
- Rockwell, E. (1995). En torno al texto: tradiciones docentes y prácticas cotidianas. En E. Rockwell, *La escuela cotidiana* (págs. 198-222). México: Fondo de Cultura Económica.
- Rockwell, E. (2001). Cambios y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina. *Cuadernos de antropología social* N° 13, 53-64.
- Rockwell, E. (2005). *La investigación etnográfica realizada en el DIE (1980-1995)*. Departamento de investigaciones educativas, CINVESTAV.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura de los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (2013). *El trabajo docente hoy: Nuevas huellas, bardas y veredas*. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Rockwell, E., & Ezpeleta, J. (2003). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México: Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y de estudios avanzados del Instituto politecnico nacional.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*. N° 4, 65-78.
- Salgueiro, A. (1997). La práctica docente cotidiana en el aula: el proceso de negociación. *Investigación en la escuela*, n°31, 63-71.
- Salgueiro, A. M. (1998). Referentes para el estudio de la cotidianidad desde una perspectiva etnográfica. En A. M. Salgueiro, *Saber docente y práctica educativa. Un estudio etnográfico* (págs. 25-60). Barcelona: Octaedro.
- Sanchez, M., & Corte, F. (2014). Un estudio sobre la intensificación y la extensión de las jornadas de trabajo. El caso de los maestros de español en Tlaxcala. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, vol. XLIV, núm. 2, 73-117.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica. *Psicoperspectivas, Volumen VII*, 114-134.
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de "profesionalización" para la educación en Chile. *Signo y pensamiento*, XXXI(59), 178-192.

- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *PSYKHE* vol. 21, N 2, 35-46.
- Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios, Sorocaba, SP*, v. 37, n.1, 123-141.
- Sisto, V., & Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas - Modelando docentes en el contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação* 49, 3-23.
- Sisto, V., Montecinos, C., & Ahumada, L. (2013). Disputas de significado e identidad: La construcción local del trabajo docente en el contexto de las políticas de evaluación e incentivo al desempeño en Chile. *Universitas Psychologica* V12, N1.
- Soto, R., Mera, J., Nuñez, C., Sisto, V., & Fardella, C. (2016). Entre la efectividad y los afectos: nuevos docentes en tiempos de nuevo management público. *Athenea digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, vol. 16, núm 3, noviembre, 3-19.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Orlando, Florida: Holt, Rinehart and Winston.
- Stake, R. (1999). *La investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2009). *Los saberes docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: NARCEA, S.A. de Ediciones.
- Tenti Fanfani, E. (2013). Riqueza del oficio docente y miseria de su evaluación. En M. Poggi, *Políticas docentes. Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional* (págs. 121-141). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO.
- Tenti, E. (2007). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti, *El oficio docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (págs. 119-142). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Tovar, T. (1989). *Ser Maestro. Condiciones del trabajo docente en Perú*. Santiago: UNESCO OREALC.
- Trouille, D., & Tavory, I. (2016). Shadowing: Warrants for intersituational variation in ethnography. *Sociological method and research*, 1-27.
- Tsang, K. (2015). Sociological Research on teachers' emotions: four approaches and the shared themes. *Journal of sociological research*, 150-168.
- Tsang, K. K. (2014). A review of current sociological research on teacher's emotions: the way forward. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science* 4(2), 241-256.

- Tulowitzki, P. (2017). Shadowing school principals: what do we learn? *Educational Management*, 1-19.
- UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Van Praag, L., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education* 66, 393-401.
- Vanlommel, K., Van Gasse, R., Van hoof, J., & Van Petegem, P. (2017). Teachers' decision making: data based or intuition driven? *International journal of educational research* 83, 75-83.
- Velasco, H., & Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- Velasco, H., Garcia, J., & Diaz de Rada, Á. (2007). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- Wilcox, K. (2007). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En H. Velasco, J. García, & Á. Díaz de Rada, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (págs. 95-126). Madrid: Trotta.
- Wilks, J., & Ross, K. (2014). The most valuable thing you can do: threading informal classroom experiences into secondary pre-service teacher education. *Teacher education quarterly*, Vol. 41, No.2, 93-106.
- Willis, P. (1978). *Apriendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de la clase obrera*. Madrid: Akal.
- Wolcott, H. (1967). Anthropology and education. *Review of education research*, Vol. 37, No.1, 82-95.
- Wolcott, H. (1973). *The man in the principal's office. An ethnography*. Altamira press.
- Wolcott, H. (1975). Criteria for an ethnographic approach to research in schools. *Human organization*, Vol. 34, No.2, 111-127.
- Wolff, C., Jaradozka, H., & Boshuizen, H. (2017). See and tell: Differences between expert and novice teachers' interpretations of problematic classroom management events. *Teaching and teacher education* 66, 295-308.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zembylas, M. (2004). The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher. *Teaching and teacher education* 20, 185-201.

- Zembylas, M. (2007a). Emotional ecology: the intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and teacher education* 23, 355-367.
- Zembylas, M. (2007b). Theory and methodology in researching of emotion in education. *International journal of research & method in education*, 57-72.
- Zemelman, H. (1992). La educación como construcción de sujetos sociales. *La Piragua. Revista Latinoamericana de Educación y Política*, N°5, 12-18.
- Zemelman, H. (1997). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social*. Mexico: Anthropos.