



# UNIVERSIDAD DE CHILE

**La Autonomía en el Trabajo Docente en Chile: Una Revisión a la luz de los Aportes  
de la Clínica de la Actividad y los Conceptos de Género y Estilo Profesional.**

Memoria para optar al título de psicóloga

**Autora:** María José Guajardo Soto

Una firma manuscrita en tinta negra que dice "Paulina Castro".

**Prof. Patrocinante:** María Paulina Castro

**Resumen:** Este trabajo de memoria de título tiene como objetivo realizar una revisión de los antecedentes de la autonomía en el trabajo docente en Chile, a la luz de los aportes de la Clínica de la Actividad y los conceptos de Género y Estilo Profesional. Para lo anterior se realiza una revisión bibliográfica recopilando los principales antecedentes del trabajo docente y el estudio de su autonomía en el contexto chileno, para luego explicar la perspectiva teórico-metodológica de la Clínica de la Actividad, señalando sus principales postulados, propuesta metodológica, y dispositivos metodológicos, así como sus aportes en el campo de la educación y la docencia. También se explican los conceptos de Género y Estilo Profesional, acuñados dentro de esta perspectiva. Se discute y se reflexiona sobre las relaciones entre los conceptos de Género y Estilo Profesional y la autonomía del trabajo docente en Chile, de igual forma se consideran relaciones entre ésta última y otras proposiciones metodológicas de la Clínica de la Actividad. Se concluye que los conceptos de Género y Estilo Profesional pueden ser útiles para la comprensión de la autonomía docente.

**Palabras clave:** trabajo docente, autonomía docente, clínica de la actividad, género profesional, estilo profesional.

## Índice.

Introducción .....	4
Metodología.....	9
1. Sobre la Autonomía en el Trabajo Docente en Chile.....	13
1.1. La Autonomía Profesional.....	13
1.2. La Autonomía Profesional Docente.....	14
1.2.1. La Naturaleza y Particularidad del Trabajo Docente. ....	14
1.2.2. Las Particularidades de la Autonomía Docente y la Profesionalización de la Docencia.....	15
1.3. La Autonomía Docente en el Contexto Chileno.....	19
1.3.1. Leyes y Marco Regulatorio.....	19
1.3.2. Estudio de la Autonomía Docente desde la práctica docente.....	24
2. Sobre la Clínica de la Actividad, Género y Estilo Profesional.....	31
2.1 La Perspectiva Histórico-Cultural.....	31
2.2 La Clínica de la Actividad.....	34
2.2.1. La Actividad.....	36
2.3. El Género y el Estilo Profesional.....	41
2.4. Sobre la metodología de la Clínica de la Actividad y sus dispositivos.....	46
2.4.1. Algunas consideraciones importantes respecto a la metodología.....	48
2.5. Clínica de la Actividad y Docencia.....	49
3. Discusión de resultados y conclusiones.....	61
3.1. Sobre la importancia de la naturaleza del trabajo docente para su comprensión como profesión, así como para la comprensión de su autonomía.....	61
3.2. Sobre la importancia metodológica de la Clínica de la Actividad al momento de investigar e intervenir en el Trabajo Docente.....	63
3.3. Sobre el género y estilo profesionales y sus aportes e implicancias para comprender la autonomía en el contexto en el que los y las docentes realizan su actividad.....	66
3.4. Consideraciones finales.....	69
REFERENCIAS.....	72

## Introducción

El trabajo docente, enmarcado en el interés por estudiar todos aquellos procesos que conforman y dan vida al sistema educativo y escolar, ha sido un tema de estudio y análisis importante en los últimos años a nivel internacional (Cornejo, 2018). Específicamente en América Latina, diversos estudios sobre las transformaciones del trabajo docente colocan como elemento central de las características y cambios que ha tenido en el último tiempo la profesión, a las reformas educativas implementadas en la década de los años 90, bajo el modelo de la Nueva Gestión Pública, reportando nuevas demandas hacia los docentes (Cornejo y Quiñones, 2007, Oyarzún y Cornejo, 2020, Cornejo et al., 2015). Dichas demandas, basadas en la instalación de la lógica de mercado, administrativa, burocrática y gerencialista instalada en los sistemas capitalistas imperantes en nuestros días (Cornejo, 2018), contemplarían, gracias a la introducción de esta lógica gerencial a la escuela, diversos efectos para la profesión docente, como lo son la despedagogización, la pauperización de las condiciones laborales y la desprofesionalización (Mejía, 2008).

En relación con este último efecto; la desprofesionalización; este es un fenómeno que ha sido puesto sobre la palestra como un problema que debe ser abordado, en tanto se trata, a grandes luces, del debilitamiento de la autonomía organizativa y profesional necesaria para poder desenvolverse adecuadamente en su actividad, teniendo que actuar siempre ceñido o guionizado por numerosas regulaciones y evaluaciones externas altamente estandarizadas, y que son introducidas a la escuela (Molina, 2017, Viñao, 2018). Volviendo sobre el tema de la autonomía, diversas investigaciones han ligado, además, esta pérdida de control y autonomía sobre el propio trabajo con los niveles de bienestar/malestar presentes en los docentes, de modo que la presencia o aumento de esta autonomía jugaría un papel en la promoción/protección de la salud (Cornejo y Quiñones, 2007, Cornejo, 2009, Cornejo, 2012, Zanella, 2018). De igual forma, aquella restricción o pérdida de autonomía afectaría al desenvolvimiento social e institucional de la profesión (Molina, Ramos y Sáenz, 2017), tratándose de un inminente problema estructural que debe ser atendido.

Con esto, queda en evidencia la urgencia de poder realizar acciones, desde los distintos sectores disciplinarios (Zanella, 2018) con el fin de poder mejorar la situación del trabajo docente en Chile, en relación con los aspectos antes mencionados y con la forma

en que estos factores influyen en la autonomía y, ésta, a su vez, en la salud y bienestar de los y las docentes.

Con respecto a esto, considero que lo principal para tener en cuenta y así poder comenzar a aventurarnos en cambiar y mejorar estos escenarios es intentar comprenderlos, considerando todos aquellos elementos que, de manera compleja, la constituyen -sobre todo entendiendo que hay una multiplicidad de escenarios donde la experiencia de ser docente puede variar, de acuerdo con otros múltiples factores-. De igual forma, urge preocuparse porque las acciones realizadas realmente tengan un sentido e impacten en transformaciones significativas para los y las docentes y sus prácticas.

Así, a modo de síntesis, estaríamos ante un escenario en el cual el trabajo docente se ve permeado y atravesado por un sistema y una estructura del sistema educativo que afecta en el desarrollo y desenvolvimiento de su autonomía, trayendo consigo distintas consecuencias tanto en lo profesional como en la salud y bienestar docente.

En línea con el objetivo de investigar y comprender el trabajo docente y el cómo se da y se desarrolla su autonomía, buscando, para ello, aportar desde los distintos campos disciplinarios -en el caso de esta memoria, desde la psicología-, me surge la inquietud y necesidad por ahondar en diversas perspectivas teóricas y metodológicas de la psicología que pudiesen ser un aporte para lograr dicho objetivo. En relación con lo anterior, existe una perspectiva teórico-metodológica en la psicología, denominada psicología histórico-cultural, según la cual lo humano o la actividad humana se comprende y se desarrolla a partir de las relaciones entre las personas y su entorno o medio social (Vygotsky, 1978), poniendo en el centro una visión comprensiva, situada y dialéctica, en donde las acciones se encuentran siempre e inevitablemente mediadas por los elementos que le rodean (Wertsch, 1998).

Me parece pertinente, a estas alturas, mencionar el recorrido investigativo que realicé a propósito de la realización de esta memoria y de experiencias vividas durante mi práctica profesional, con el fin de justificar tanto el origen del interés por la temática de la autonomía en la docencia, como la elección de los elementos teóricos a discutir respecto a ésta.

Originalmente, esta memoria estaba planeada como una memoria empírica a realizarse en mi lugar de práctica profesional -un programa de salud mental implementado en el contexto escolar-, a propósito de mi interés por comprender cómo los y las docentes beneficiarios del programa se estaban apropiando de las actividades realizadas - principalmente talleres- y cuál/es eran los significados que les estaban otorgando a dichos espacios, dado que muchas veces la asistencia y adherencia a dichas actividades no era muy alta. Desde aquí, ya tenía las influencias de la perspectiva histórico-cultural como base teórica para mi investigación.

Ante esto, busqué gestionar espacios a través del programa en el que realicé la práctica profesional, para trabajar con los y las docentes, más me fue muy difícil lograr concretar algo, principalmente bajo el argumento de que los docentes “no tenían tiempo” o estaban demasiado ocupados o “cargados” con otras actividades. Dado que el panorama no parecía muy alentador, me decidí por cambiar mi memoria hacia una memoria teórica, pero conservando la temática del trabajo docente e incorporando la situación y dificultades a las que me había enfrentado hasta ese momento, esto es, la falta de tiempo y una presunta falta de interés de parte de los docentes hacia las actividades propuestas hacia ellos externamente, tanto en el contexto de mi práctica profesional como de la realización de esta memoria.

Fue de esta forma que, con apoyo de mi profesora patrocinante, opté por utilizar la perspectiva teórico metodológica de la Clínica de la Actividad como sustento teórico pertinente para revisar y reflexionar en torno a la situación del trabajo docente en Chile, elevando como tema central el tema de la autonomía ya que, según la reflexión que se expondrá a continuación, respecto a la situación enfrentada en mi proceso de realización de mi memoria de título, así como la revisión de los principales antecedentes respecto al estudio del trabajo docente en Chile, esta temática sería una de las principales problemáticas que se busca abordar con el fin de mejorar las condiciones de trabajo y salud de estos profesionales.

El psicólogo Ives Clot, principal elaborador de la metodología de la Clínica de la Actividad, realiza una lectura particular de la teorización de Vygotski en el marco de la teoría histórico-cultural, elevando elementos ligados a la conciencia como actividad en constante relación con el entorno y con uno mismo, relación que se sustenta en la

utilización del instrumento y el signo lingüístico -la enunciación, la palabra- como medio a través del cual la conciencia puede estudiarse y “hacerse viva” (Clot, 2014a). Sería a través del lenguaje que la conciencia puede llegar a “explicarse”, y la palabra enunciada - el signo- se enriquece a través del significado que cada persona, de acuerdo con sus propias experiencias y relaciones experimentadas, le otorga (Clot, 2014a). De esta forma, por un lado, se establece en esta perspectiva un alto nivel de complejidad respecto al análisis de la actividad humana, particularmente al nivel de la conciencia y el cómo, a través de un proceso relacional social, mediado por el lenguaje, se van otorgando diversos significados a los distintos elementos presentes en la cotidianidad -en este caso, ligada a lo laboral y lo profesional- de manera que cada sujeto se apropia de distinta forma del mundo que le rodea.

Por otro lado, dentro de la perspectiva de la Clínica de la Actividad son propuestos conceptos tales como el Género y el Estilo profesional (Clot, 2017, Fernández y Clot, 2007). A través de estos conceptos, se aporta, a grandes rasgos, la idea de que las acciones realizadas por los trabajadores de un determinado campo o profesión son guiadas por una “memoria” transpersonal compartida, de la cual los trabajadores se apropian y lo cual les permite realizar sus acciones de acuerdo con este criterio profesional, asimilando y configurando en su acción las exigencias externas de manera particular, mediante el proceso de estilización de la actividad. El proceso antes mencionado nos daría una posible explicación respecto a lo que podría estar ocurriendo con respecto a la autonomía del trabajo docente en Chile, por lo que resulta un aporte teórico sumamente útil e interesante de analizar en torno a este fenómeno.

Así, es que resulta pertinente preguntarnos cuáles son los aportes que podría entregarnos la perspectiva de la Clínica de la Actividad para poder comprender la realidad del trabajo docente en Chile, poniendo el énfasis en poder comprender de mejor manera el lugar de la autonomía en dicho espacio, con el objetivo de acompañar y aportar a su fortalecimiento como profesión y, al mismo tiempo, al bienestar de los y las docentes.

Así, la pregunta que guía esta investigación es ¿Cuáles son los aportes que puede entregar la perspectiva de la Clínica de la Actividad y los conceptos del género y estilo profesional a la investigación y comprensión de la autonomía en el trabajo docente en Chile?

Teniendo en cuenta la pregunta anterior, el objetivo de este estudio será hacer una revisión sobre cuáles son las proposiciones teóricas y metodológicas que entrega la Clínica de la Actividad y cuáles son los aportes que esta perspectiva puede entregar a la investigación y comprensión de la autonomía en el trabajo docente en Chile.

Para lograr estos objetivos, se utilizarán como guía los siguientes objetivos específicos.

- Conocer los principales antecedentes en torno a la autonomía en el trabajo docente en Chile, abarcando aproximadamente desde el año 2010 hasta el presente.
- Conocer y comprender los conceptos de género y estilo profesional, así como sus principales aportes teórico-metodológicos, propuestos por la Clínica de la Actividad.
- Discutir la relación entre los conceptos de género y estilo profesional con los hallazgos encontrados respecto al estudio de la autonomía en el trabajo docente en Chile.



### **Metodología.**

Para cumplir los objetivos de este estudio de revisión, se realizó una búsqueda bibliográfica que permitiría, en una primera instancia, levantar y contextualizar la información presente en la literatura respecto a las temáticas que resultan relevantes para este trabajo, para, posteriormente, realizar un análisis y rescatar aquellos elementos que servirían para la concepción de nuestro referencial teórico, a partir del cual se obtendrán las reflexiones, hipótesis y conclusiones pertinentes (Ramos & Romanowski, 2014). La forma específica en que se realizó esta búsqueda bibliográfica, así como los criterios utilizados en las distintas etapas, se detallan a continuación.

En primer lugar, se realizó una primera búsqueda con el fin de poder recopilar y sistematizar los principales antecedentes, presentes en la literatura, sobre la autonomía en el trabajo docente en Chile. Se procuró los textos utilizados -en su mayoría<sup>1</sup>- no tuviesen una antigüedad mayor a 10 años, con el fin de obtener una base de antecedentes lo más actualizada posible. Para la realización de esta búsqueda, se utilizaron las bases de datos: Scielo, Redalyc.org, Google Académico, ResearchGate, Dialnet, además de la herramienta de búsqueda de la Biblioteca Digital de la Universidad de Chile. Se utilizaron para la búsqueda los términos “autonomía docente”, “autonomía trabajo docente”, seleccionando, en su mayoría, trabajos que estudiaran esta temática en el contexto chileno (8) y, según resultara pertinente, se seleccionaron estudios que estudiaban dichas temáticas pero en el contexto de otros países latinoamericanos, y desde donde se utilizaron ciertos antecedentes que aportaran para la comprensión de la autonomía docente; en este caso, estudios realizados en el contexto escolar de Brasil (Zanella, 2018) y México (Molina, Ramos y Sáenz, 2017), y también que analizaran temas pertinentes y atingentes a la autonomía docente a propósito del escenario educativo internacional (Molina, 2017, Bazán y González, 2007, Viñao, 2018). La pertinencia de la selección de los artículos a utilizar se basó en que la información encontrada sirviera para responder ¿Cómo ha sido abordado el estudio de la autonomía docente en el contexto educativo chileno? Así, a su vez, se fueron dilucidando diversas temáticas que, a raíz del

---

<sup>1</sup> Se realizó una excepción con el texto de Bazán y González (2007) dado que es un texto cuyos aportes y planteamientos continúan vigentes, siendo retomados en estudios actuales respecto al trabajo docente y su autonomía.

interés por investigar la autonomía docente en Chile, han sido abordadas en la literatura con el fin de proveer un entendimiento mayor de dicho fenómeno.

De esta forma, a la par que se iba analizando y recopilando la información para responder la pregunta antes señalada, se fueron estableciendo categorías que permitieran una mejor síntesis y sistematización según la información encontrada, facilitando su comprensión y entendimiento para después poder analizarla a la luz de los aportes de la perspectiva de la Clínica de la Actividad. Dichas categorías fueron: (1) La Autonomía Profesional, incorporando aquellos textos que entregaron información, aportes y discusiones útiles para comprender el concepto de autonomía profesional; (2) La Autonomía Profesional Docente, incorporando aquellos textos que, específicamente, tratan y discuten aquellos elementos que caracterizan la autonomía profesional de los docentes; (3) La Autonomía Docente en el Contexto Chileno, incorporando aquellos textos que abordan y estudian la autonomía de los docentes específicamente en el contexto escolar chileno. De acuerdo a lo encontrado, esta categoría se dividió en dos subcategorías; (a) Leyes y Marco Regulatorio; recopilando estudios que revisan antecedentes presentes en las leyes y prescripciones del sistema educativo chileno que estuviesen relacionados con la autonomía de los y las docentes, y (b) Estudio de la Autonomía Docente enfocado desde la práctica docente; incorporando aquellos textos donde se estudia la autonomía docente desde la práctica de docentes en el contexto escolar chileno. Estas mismas categorías fueron utilizadas para organizar la escritura de este apartado

En segundo lugar, se realizó una búsqueda con el fin de poder recopilar y sistematizar las proposiciones teóricas y metodológicas de Clínica de la Actividad, y sus conceptos de género y estilo profesional. De igual forma que en el apartado anterior, se procuró utilizar publicaciones con una antigüedad no mayor a 10 años. Así, se utilizaron las bases de datos: Scielo, Redalyc.org, Google Académico, OpenEdition, ResearchGate, Dialnet, además de la herramienta de búsqueda de la Biblioteca Digital de la Universidad de Chile. En una primera instancia de búsqueda general, se utilizaron los términos “teoría/perspectiva histórico cultural”, “clínica de la actividad”, “género profesional” y “estilo profesional”. A partir de los resultados obtenidos, se escogieron 19 artículos y 8 libros para utilizar en la revisión, basándose en la pertinencia que el contenido de estos textos ofrecía para la comprensión y sistematización de la perspectiva de la Clínica de la

Actividad, es decir, que tuviesen información relevante para responder ¿Qué es la Clínica de la Actividad? ¿Desde dónde surge o cuáles son las ideas que le dan origen? ¿Cuáles son sus principales postulados y dispositivos, tanto teóricos como metodológicos? Esto, con el fin de permitirnos un entendimiento suficiente sobre lo que propone la perspectiva y los conceptos que se pretenden abordar.

De esta manera, a medida que se iba relevando la información, se fueron identificando y organizando distintas categorías que facilitarían la comprensión de la perspectiva, y que fueron la guía para organizar la escritura de este apartado en el presente texto. Estas categorías fueron: (1) Teoría o Perspectiva Histórico-cultural, retomando en esta categoría aquellos textos que aportaran las ideas o fundamentos de la perspectiva en cuestión, dentro de la cual se vería enmarcada la Clínica de la Actividad y que, por tanto, nos ayudaría para comprender más a fondo las ideas de esta propuesta teórico-metodológica; (2) Clínica de la Actividad, incluyendo, dentro de esta categoría, aquellos textos que contuvieran información respecto a la propuesta. Dentro de esta categoría y para poder organizar mejor la comprensión de la propuesta y todos sus elementos, se organizaron las siguientes categorías, cada una incluyendo aquellos textos que aportasen para su comprensión específica: (a) el concepto de la Actividad, (b) Género y Estilo Profesional, (c) Dispositivos Metodológicos de la Clínica de la Actividad y (d) Consideraciones Metodológicas Importantes.

De igual forma, durante la búsqueda se encontró un nexo investigativo entre la Clínica de la Actividad y la educación, y particularmente con la docencia, presente en determinados artículos de los antes mencionados, por lo cual, de manera más específica y ya más avanzada la búsqueda, se hizo un énfasis en reconocer la información aportada por dichos estudios, con el fin de poder analizarla y obtener aportes útiles para nuestro objetivo, considerando aquello como un antecedente importante de los aportes de la Clínica de la Actividad al estudio de la docencia. Así es como se incluyó una última categoría referente a la Clínica de la Actividad y la Docencia, donde se buscó dilucidar y sintetizar, a partir de lo observado en las distintas investigaciones: ¿Cuáles son algunas de las conclusiones más importantes respecto a la docencia bajo la luz de la Clínica de la Actividad? Este apartado fue organizado en base a las distintas investigaciones encontradas, relevando los aportes más importantes de cada uno y que resultasen pertinentes para la comprensión de la autonomía desde la Clínica de la Actividad, de

manera que fueron presentadas cada una de las investigaciones con sus aportes más relevantes para dicho objetivo.

Finalmente, en un apartado conclusivo, se procederá a exponer las distintas reflexiones, ideas e hipótesis obtenidas a propósito del análisis de la información obtenida en la búsqueda bibliográfica, realizado con el fin de establecer los nexos pertinentes entre los aportes teórico-metodológicos de la Clínica de la Actividad y cuáles son aquellos que pueden resultar más relevantes e interesantes para el estudio e investigación de la autonomía en el trabajo docente en Chile. De igual forma, se establecerán posibles invitaciones a perpetuar acciones y/o investigaciones al respecto, utilizando las conclusiones obtenidas.

## 1. Sobre la Autonomía en el Trabajo Docente en Chile.

### 1.1. La Autonomía Profesional

El concepto o la noción de autonomía ha sido un tanto compleja de abordar, en tanto existen diversos campos disciplinares que han aportado a su definición o construcción. Para ir desde una base más general, que nos permita contextualizar y aclarar lo que se entiende cotidianamente como tal, la palabra autonomía es definida por la Real Academia Española, en su segunda definición, como “Condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (Real Academia Española, s. f.). Otras definiciones incluyen “Condición y estado del individuo, comunidad o pueblo con independencia y capacidad de autogobierno” (WordReference, s. f.) y “Facultad de la persona o la entidad que puede obrar según su criterio, con independencia de la opinión o el deseo de otros” (Oxford Languages, s. f.). Se señala respecto a este concepto que, pasando desde la filosofía, por la psicología y hasta la sociología, la noción de autonomía dependerá de la perspectiva epistémica y dimensión teórica desde la cual se construya (Molina, Ramos y Sáenz, 2017). Teniendo en cuenta lo anterior, y retomando el rumbo respecto a los elementos teórico-metodológicos considerados para nuestro posterior análisis, resulta importante retomar lo que se señala en la literatura, respecto a que la autonomía no debiese ser abordada únicamente desde una perspectiva individualista<sup>2</sup>, en tanto se trata de un ejercicio que cada persona realiza en el momento en que se relaciona con su entorno social. La autonomía, así, más que tratarse sólo de una característica o una cualidad que poseen los sujetos de manera individual, se trata, también, de la manera en que los individuos se constituyen por la forma en que se relacionan, pudiendo conducirse autónomamente en estas relaciones (Molina, Ramos y Sáenz, 2017).

Relacionando lo anterior con el mundo del trabajo, y más con el profesionalismo o la profesionalización, la autonomía se posiciona, también, como una característica importante del “ser profesional”, en tanto es referida como la capacidad de decisión que tienen los sujetos profesionales respecto a materias que les competen, y que remite, a su vez, a cuestiones de responsabilidad, conocimiento y experticia, distinción y legitimidad

---

<sup>2</sup> Resulta importante destacar que esto no quiere decir que una mirada individualista sea rechazada, más bien, se señala que no debe ser la única forma de ver la autonomía.

social (Fernández, 2017, Bazán y González, 2007). Así, la autonomía ha sido considerada como un elemento central a la profesionalización, en tanto permite el autocontrol y el auto discernimiento de acción, de acuerdo con el propio criterio, frente a la actividad específica que se ejerce y la legitimidad que socialmente se establece frente a la propia preparación y especialización respecto a dicha actividad (Bazán y González, 2007).

## **1.2. La Autonomía Profesional Docente.**

### **1.2.1. La Naturaleza y Particularidad del Trabajo Docente.**

Según se señala en la literatura, el trabajo docente tendría ciertas características particulares que lo diferencian y distinguen de la mayoría de las profesiones (Zanella, 2018). En primer lugar, se señala que el trabajo docente y su proceso se articulan desde los intercambios emocionales y el vínculo que se genera con los y las estudiantes (Cornejo, 2018). Es decir, se trata de una práctica que se destaca por poseer una dimensión afectiva y vincular que es importante no sólo por sus consecuencias para los docentes -su subjetivación, identidad y profesionalización-, sino porque es aquello que está a la base de que pueda ocurrir un aprendizaje significativo en los estudiantes, así como del desarrollo de sensibilidades y sentimientos de atención, cuidado, y preocupación por el bienestar de los demás, que serán necesarios para llevar a cabo este aprendizaje significativo y que requiere de una comprensión emocional por parte del docente (Cornejo, 2018, Fernández, 2017, Zanella, 2018).

En segundo lugar, otra característica importante que se le atañe al trabajo docente en la literatura tiene que ver con el presunto sentido o carácter político del trabajo educativo:

Mientras el educador enseña el contenido de su disciplina debate, aclara e ilumina la lucha que existe en la sociedad, las contradicciones del mundo, por ende, la vida en la escuela no puede abstraerse de la vida social. El trabajo educativo tiene a la base, de manera implícita o explícita, una concepción del ser humano, de sociedad, de vida buena, de convivencia deseable, y por cierto una teoría del conocimiento (Cornejo, 2018, p. 4).

En la misma línea, desde las teorías o pedagogías críticas se comprende la autonomía como parte importante de la práctica docente, precisamente por la inherente relación que se le atribuye con el sentido político y social presente en la escuela, espacio en el que se dan las condiciones de transformación hacia una sociedad más justa y democrática (Fernández et al., 2016). Así, se rescata y da énfasis, también, a la dimensión reflexiva e intelectual de los docentes sobre su propia práctica pedagógica, asumiendo el hecho educativo en toda su complejidad; su dinamismo y singularidad, su naturaleza contextualizada y la conjugación de aquellos elementos valóricos e instrumentales que se dan en ella, abriendo espacios para la curiosidad, la investigación y la búsqueda, a la vez que se va construyendo el propio saber pedagógico a partir de dichos espacios de reflexión (Fernández et al., 2016, Bazán y González, 2007).

Finalmente, una última característica que resulta muy importante destacar, sobre todo en relación con los objetivos de esta investigación, es que aquella distancia entre el trabajo prescrito y el trabajo real -que se da con una relativa normalidad en todo tipo de trabajos debido a la arbitrariedad de condiciones que a veces se presentan en la realidad, y que puede llegar a cambiar lo que originalmente estaba prescrito por la organización- se agranda aún más en el trabajo docente, a diferencia de otro tipo de trabajos (Cornejo, 2018). Dado lo anterior, los docentes tendrían que desarrollar, al lidiar en la cotidianidad con esta brecha, un saber concreto y situado, que ha sido destacado como un elemento importante a estudiar con el fin de comprender cómo se da el trabajo docente en el día a día (Cornejo, 2018).

### **1.2.2. Las Particularidades de la Autonomía Docente y la Profesionalización de la Docencia.**

Tal como se señaló en el apartado anterior, el trabajo docente se distingue de la mayoría de las profesiones dadas sus características y especificidades, lo que, a su vez, hace que la autonomía docente no pueda categorizarse, interpretarse y significarse de la misma forma que en otras profesiones o categorías profesionales (Zanella, 2018). También, de acuerdo con lo que se señaló en apartados anteriores, la autonomía profesional se posiciona como un elemento central a la profesionalización o profesionalidad, distinción que es sumamente importante en el escenario moderno, otorgando legitimidad y estatus social a quien la ejerce (Bazán y González, 2007).

A la par de lo anterior, la profesionalización de la docencia y, con ello, el desarrollo de su autonomía profesional, aparecen en la actualidad como temáticas fundamentales en todo discurso pedagógico y social. De igual manera, se entiende que la autonomía profesional esconde diversos significados y entendimientos que deben ser dilucidados y estudiados, con miras a ir hacia una dirección que entienda la autonomía profesional de la docencia como un proceso dinámico y de construcción permanente, congruente con las ideas o la epistemología que subyace a la labor educativa (Bazán y González, 2007).

Específicamente en el escenario de la Nueva Gestión Pública, los debates actuales se hacen cargo de los nuevos tipos de profesionalismo que van surgiendo y, con ello, del lugar que ocupa la autonomía de los trabajadores en dicho profesionalismo (Bezes et al., 2012). Siguiendo esta línea, por ejemplo, la socióloga Julia Evetts eleva una distinción entre dos formas típicas de profesionalismo que se dan en este escenario: profesionalismo organizacional y ocupacional (Bezes et al., 2012). La primera tipología de profesionalismo refiere a formas de regulación externas y basadas en la legalidad, en las que existe una forma jerárquica de responsabilidades y autoridad. Por otro lado, en el segundo tipo de profesionalismo esta autoridad se encontraría colegiada, es decir, en manos de los mismos profesionales, contando con un juicio y criterios de discrecionalidad propios (Bezes et al., 2012).

Siguiendo con esta temática acerca de los significados o concepciones que se debaten respecto de la autonomía profesional, según señala también la literatura, es posible distinguir, dentro de un continuo, una concepción de autonomía profesional que va desde una concepción más eficientista y positivista hasta una concepción más práctico-hermenéutica, que considera también elementos crítico-sociales (Bazán y González, 2007).

Con respecto a esta primera concepción de autonomía profesional, y tomando en cuenta también cómo ésta se ha ido desarrollando dentro del trabajo docente en su proceso de profesionalización, se señala que se basa en una racionalidad que pone el énfasis en un interés técnico e instrumental, basado en la capacidad de sobrevivencia y control (Bazán y González, 2007). Así, desde este modelo de profesionalismo, se ha establecido la idea de que la práctica profesional es una solución instrumental en tanto permite obtener resultados eficientes mediante la aplicación de ciertos procedimientos (Fernández, 2017). Una noción importante identificada en este modelo es que existiría



una separación y una relación jerárquica entre el conocimiento y la práctica profesional; entre quién produce el conocimiento y quien lo aplica, de modo que quien elabora el conocimiento pedagógico es considerado epistemológicamente superior a quien aplica este conocimiento; en este caso, los y las docentes (Fernández, 2017, Viñao, 2018). En el caso de la elaboración del conocimiento o saber pedagógico se ha establecido, incluso, que ni siquiera se produce plenamente dentro del mundo universitario o de investigación pedagógica, sino que recae en intereses y criterios que se encuentran al margen del oficio y que son establecidos por organismos alineados con organismos que poseen intereses socioeconómicos imperantes y su agenda (Fernández, 2017, Viñao, 2018).

En síntesis, la concepción de autonomía profesional antes mencionada, de carácter técnico-instrumental y eficientista -podríamos decir que en sintonía con la concepción de un profesionalismo organizacional-, deja a la práctica pedagógica y, en sí, a la labor del pedagogo como un elemento de segundo orden -o menos importante en comparación a quienes “elaboran” el conocimiento pedagógico- y al profesorado como un “aplicador” o “ejecutor”, cuya autonomía queda reducida a la aplicación de las directrices técnicas que le llegan desde fuera, limitándose a reinterpretar dichas directrices de acuerdo con el contexto, cuando le parece pertinente y cuando tiene el espacio para hacerlo (Viñao, 2018). Frente esta concepción, se señala que estaríamos ante una autonomía ilusoria y engañosa, pues el poder de decisión y juicio sobre la propia práctica quedaría reducida a reglas que provienen y dependen de otras instancias superiores; de la autoridad unilateral del “experto” (Contreras, 2001, citado en Fernández, 2017). Según se señala en la literatura, la autonomía docente se habría estado limitando a ciertos modelos de profesionalismo restringido o post-profesionalismo, que darían pie al fenómeno de la despedagogización docente, en tanto fomenta una reducción de la práctica docente a la ejecución de técnicas para la enseñanza (Mejía, 2008, citado en Cornejo, 2018, Fernández et al., 2016).

Si retomamos aquellos elementos antes mencionados respecto a la naturaleza del trabajo docente y sus particularidades, podemos darnos cuenta de que, ante esta concepción de autonomía docente de orden más eficientista y positivista, elementos como la dimensión afectivo-vincular y la reflexión sobre la propia práctica quedan en un segundo plano. Ante esto, se señala en la literatura la importancia de sacar a relucir estas cuestiones que son cruciales cuando queremos entender la autonomía docente como

parte del proceso de profesionalización docente, y a su vez, entender la profesionalización docente más allá de las demandas de profesionalización ya existentes, que se enmarcan en esta mirada más positivista y tecnocrática (Bazán y González, 2007). En dicho escenario, se propone un cuestionamiento sobre las miradas y racionalidades que subyacen lo que se entiende por profesionalización y por autonomía profesional, estableciendo una resignificación de la profesionalización y de la autonomía docente respecto de la mirada antes mencionada, y que trae consigo, también, un cuestionamiento y levantamiento de las corrientes ideológicas que subyacen las distintas miradas sobre autonomía y que se hacen presentes de manera importante en el campo educativo (Bazán y González, 2007, Fernández, 2017).

En esta línea, se destaca fuertemente en la literatura, tal como mencionamos con anterioridad, la naturaleza política de la educación, dentro de la cual los y las docentes se posicionan como agentes legítimos de transformación y desarrollo moral dentro del espacio educativo, como profesionales críticos y creativos que participan activamente en la formación de estudiantes autónomos y reflexivos, desarrollando un sentido ético en la escuela y en la sociedad (Bazán y González, 2007). De acuerdo al postulado anterior, la autonomía docente y su importancia adquirirían un sentido específico en relación con la naturaleza de la educación y la complejidad del mismo trabajo docente, más que en relación sólo con las demandas de profesionalización que actualmente existen y se imponen en la sociedad moderna, es decir, se propone, desde este extremo, el establecimiento de la autonomía como cualidad educativa del trabajo docente, con distancia del debate por la profesionalización o profesionalismo, o de las características profesionales definidas sociológicamente (Contreras, 2001, citado en Fernández, 2017, Contreras, 2012, citado en Zanella, 2018).

De esta manera, encontramos, a contraposición de la concepción de autonomía eficientista antes presentada, y buscando ir, incluso, más allá, de las distinciones de profesionalismo mencionadas en un principio -organizacional y ocupacional- esta concepción de la autonomía práctico-hermenéutica, que se basa en la noción de un profesional que se caracteriza por ser reflexivo, crítico y creativo, y que va en la línea de realzar la cualidad y responsabilidad moral del trabajo del docente, contemplando la complejidad de la práctica educativa (Fernández, 2017). Asimismo, esta concepción pone

el énfasis en considerar los contextos y procesos de transformación históricos y sociales como parte de la complejidad del trabajo educativo, con el fin de poder contribuir hacia una transformación y construcción colectiva de un nuevo proyecto de sociedad (Bazán y González, 2007).

### **1.3. La Autonomía Docente en el Contexto Chileno.**

Con la finalidad de poder comprender más específicamente el escenario de la autonomía docente en Chile, es que este apartado se dividirá en dos sub apartados, que ofrecen distintas perspectivas acerca de cómo se considera el trabajo docente y cuál es el lugar de la autonomía en su quehacer, por un lado, desde la legislación educativa chilena y los objetivos y prescripciones que desde allí son establecidos y, por otro lado, desde la realidad del trabajo docente en el contexto escolar chileno, es decir, cómo los y las docentes llevan a cabo su labor en la cotidianidad, de acuerdo a estudios realizados a este respecto.

#### **1.3.1. Leyes y Marco Regulatorio.**

Según señalan distintas investigaciones (ver Oyarzún y Cornejo, 2020), existe un modelo de gobernanza que ha sido promovido internacionalmente y que actualmente opera en varios países latinoamericanos, que se basa principalmente en la instalación de una lógica o ideología de mercado, y que tiene como objetivo optimizar el rendimiento de las instituciones públicas mediante la aplicación de técnicas de gestión de la empresa privada. Por esta razón, este modelo de gobernanza es llamado Nueva Gestión Pública o Gerencialismo (Oyarzún y Cornejo, 2020). La instalación de este modelo se llevaría a cabo mediante programas de reforma del funcionamiento del sector público, comprendiendo una serie de medidas como lo son la estandarización de prácticas, metrización de resultados, accountability o rendición de cuentas de alto impacto, flexibilización laboral, incentivos salariales asociados al desempeño, entre otros (Oyarzún y Cornejo, 2020).

De forma más específica, se hace un énfasis en estudiar y revisar la aplicación de este modelo en el contexto escolar chileno, dada su particularidad respecto al resto de casos internacionales; por un lado, al tratarse de un modelo de corte empresarial que se

instala en un contexto educativo que ya se encontraba altamente privatizado y regido por políticas de mercado y, por otro lado, al tratarse de elementos que se han ido instalando y consolidado mediante leyes que, paradójicamente, pretendían desmercantilizar la educación escolar en Chile (Oyarzún y Cornejo, 2020).

Retomando lo anterior, en el contexto escolar chileno, entre los años 2008 y 2012 se pusieron en marcha distintas iniciativas legislativas con el fin de responder a las demandas sociales que cuestionaban el modelo educativo privatizado y mercantilizado que se había instalado a partir de la década del 80, conformando, así, un nuevo marco regulatorio de la educación escolar (Fernández et al., 2016, Cornejo et al., 2015). Se trata de un conjunto de leyes que contarían con un alto grado de homogeneidad discursiva y consistencia entre sí, en tanto se mantienen alineadas y en congruencia con el discurso del modelo de la Nueva Gestión Pública y de sus principios orientadores, sobre todo respecto a la estandarización del acto educativo, la medición permanente de resultados y la cultura de auditoría y rendición de cuentas o *accountability* (Ramírez-Casas, 2019, Cornejo et al., 2015, Fernández et al., 2016). Cabe destacar que, pese a que estas leyes se instalan como un intento de reformar las realidades escolares, no pareciera haber un cambio sustantivo, manteniendo los criterios y las lógicas gerencialistas que subyacen al modelo gerencialista (Assáel, Albornoz y Caro, 2018).

En relación con las regulaciones o políticas que rigen y orientan específicamente a la docencia, se señala en la literatura que se trataría de un escenario algo confuso, en tanto no ha existido una perspectiva común que integre de manera coherente y sin contradicciones las distintas acciones y políticas orientadas a los y las docentes (Cornejo et al., 2015, Oyarzún y Cornejo, 2020). Desde la promulgación del Estatuto Docente, que buscaba mejorar las condiciones laborales respecto a la extrema desprotección sufrida por el gremio en épocas de dictadura, se han ido estableciendo diversas modificaciones que, si bien pretenden solucionar o mejorar las condiciones del trabajo docente, van en la línea de la evaluación de desempeño y la consiguiente flexibilización laboral, bajo el alero de un enfoque gerencialista (Cornejo et al., 2015, Oyarzún y Cornejo, 2020, Fernández et al., 2016).

Específicamente en Chile, las diversas políticas y legislaciones existentes van en la línea de promover una versión o una imagen unidimensional del docente y de su trabajo

-excluyendo cualquier otra visión alternativa de la docencia-, basada en una perspectiva técnica y fuertemente estandarizada orientada al cumplimiento de objetivos y resultados medibles, y cuyo desempeño sería regulado mediante recompensas y sanciones, amparada y resguardada en las leyes presentes en el marco regulatorio de la educación escolar, así como en sus distintos mecanismos de acción (Oyarzún y Cornejo, 2020). La promoción de esta noción de la docencia se establecería indirectamente, a través de distintas prescripciones presentes en el marco regulatorio respecto del trabajo docente y sus objetivos y que, según es señalado, implicarían, de alguna u otra forma, la prescripción de algunos elementos que conforman el proceso mismo del quehacer docente (Cornejo et al., 2015, Oyarzún y Cornejo, 2020). Así, el contexto de estandarización educativa promovido por los lineamientos de la Nueva Gestión Pública se empezarían a consolidar no sólo a un nivel macro del sistema educativo, sino también en los espacios más cotidianos, estableciéndose prescripciones que impactan directamente en la gestión pedagógica, refiriéndose a los objetivos de la docencia, a las formas de hacer el trabajo y su evaluación mediante la medición intensiva, teniendo como mecanismos de acción protagonistas el accountability y la centralización del currículum (Assáel, Albornoz y Caro, 2018, Medina y Rodríguez, 2018).

Así, estas dinámicas estarían trayendo consigo, según indica la literatura, una reestructuración del rol docente, resultando en la individualización, estandarización y homogeneización de las acciones, que se relaciona con un ejercicio técnico e instruccional, basado en la ejecución de un abanico de prácticas concretas y específicas a partir de las cuales se será evaluado y, por ende, de las cuales es complejo salirse (Ramírez-Casas, 2019; Cornejo et al., 2015, Molina, 2017). Lo anterior traería consigo, además, una tendencia a restringir el rango de decisiones curriculares de los docentes, además de asimilar una lógica gerencial que enfatiza el ordenamiento de la información relativa al desempeño en el trabajo, cuyos efectos van en desmedro de la construcción de aprendizajes situados y la adaptación a los ritmos de aprendizaje de los estudiantes (Cornejo et al., 2015, Assáel, Albornoz y Caro, 2018). De igual forma, según señala la literatura tanto internacional como nacional, en un contexto como el antes señalado, constreñido por el cumplimiento de metas y objetivos estandarizados, se daría una disminución de la autonomía en el ejercicio profesional de la docencia, al menos prescriptivamente (Assáel, Albornoz y Caro, 2018) así como procesos de

desprofesionalización, también derivados de las prescripciones de este tipo de políticas y de sus efectos de tecnificación y estandarización de la labor docente, a raíz de los cuales la docencia comienza a concebirse como un oficio que, además de comenzar a concebirse como un mero aplicador de técnicas, aplica políticas que son diseñadas por expertos externos a la escuela (Oyarzún y Cornejo, 2020, Assáel, Albornoz y Caro, 2018).

Me llama la atención, hasta este punto, el cómo elementos presentes en la legislación escolar chilena y que guían prescriptivamente la labor de los y las docentes en Chile, se condicen en gran medida con una de las nociones de autonomía profesional expuesta en un anterior apartado; aquella basada en una idea de autonomía técnico-instrumental, eficientista y positivista, donde lo importante es llevar a cabo aquellas prácticas que son establecidas desde fuera, con el fin de lograr determinados objetivos.

Asimismo, me llama también la atención el que este tipo de “autonomía” sea concebida como tal, encontrándose múltiples alusiones a la autonomía en un escenario lleno de distintos sistemas y mecanismos que se encargan de monitorear y evaluar permanentemente los procesos de aprendizaje y sus resultados, cumpliendo un objetivo casi “oculto” de regulación y control del sistema escolar y, más concretamente, de la acción pedagógica, de modo que la autonomía se traduce más que nada en una responsabilización individual por los resultados y el desempeño de sus estudiantes y de la escuela en general (Molina, 2017, Medina y Rodríguez, 2018, Fernández et al., 2016), lo cual tendría consecuencias de alto impacto en las condiciones, la estabilidad, la precarización y la flexibilización laboral del trabajo docente (Cornejo et al., 2015).

Con respecto a la alusión específica a la autonomía docente en los discursos del marco regulatorio escolar chileno, un estudio concluyó que, si bien este concepto no está presente de manera explícita en dichos discursos, sí se aprecian múltiples disposiciones legales que “(...) sin nombrar a los maestros, condicionan y limitan la autonomía docente prescribiendo un trabajo subordinado al cumplimiento de resultados y bases curriculares” (Fernández et al., 2016, p. 297). Con respecto a lo anterior, existe en la literatura una propuesta respecto a la concepción de la autonomía docente que la comprende en torno a dos dimensiones, dentro de las cuales se puede identificar un mayor o menor grado de autonomía: una dimensión institucional y otra dimensión “en servicio”, la primera referente a un cuerpo profesional de docentes y aquellos derechos y deberes que les provee el

Estado -comprendiendo la finalidad o resultados esperados del proceso educativo-, y la otra referente a la práctica docente en el aula y la escuela -comprendiendo el proceso educativo; las formas y metodologías utilizadas- (Wärmke, 2015, citado en Fernández, 2017).

Se señala que, por lo general, en aquellos sistemas escolares donde existe una autonomía restringida en el ámbito institucional, la autonomía “en servicio” debería encontrarse más extendida, en tanto la forma o las metodologías que utilicen los y las docentes para lograr la finalidad están dentro de su propio control y dominio (Wärmke, 2015, citado en Fernández, 2017). Dentro de este tipo de sistemas escolares, según lo examinado hasta ahora, se podría posicionar al sistema escolar chileno, en tanto se aprecia que desde el marco regulatorio la única finalidad del trabajo docente gira en torno a cumplir con los resultados esperados y con las bases curriculares establecidas, dándose, en este ámbito, una autonomía restringida o limitada, teniendo en cuenta que el cuerpo docente no incide ni participa en la definición de estos resultados o finalidades. Sin embargo, a diferencia de lo planteado recién, la autonomía en servicio tampoco se encontraría tan extendida, dada la examinación constante a la que se encuentra sometida la práctica docente mediante mecanismos externos a la escuela, y que buscan cerciorarse de que el trabajo apunte hacia las finalidades establecidas, buscando tener un control, también, sobre el cómo los y las docentes hacen su trabajo (Fernández et al., 2016, Fernández, 2017).

Más bien, y retomando una idea antes expuesta, aún contando con una extendida autonomía “en servicio”, ésta se trataría de una autonomía “ilusoria”, en tanto la decisión y el juicio profesional deben girar en torno a reglas que dependen y son establecidas en otras instancias y por otros sujetos, situación que, tal como se señaló anteriormente, ocurre mucho en aquellas prácticas que se ejercen desde una racionalidad más técnica y eficientista, y donde la autonomía, también, es construida desde este mismo paradigma (Fernández, 2017).

Bajo este contexto, y según señala la literatura, como resultado de este proceso que sigue a la lógica empresarial, la pérdida de autonomía se traduciría no sólo en procesos de fragmentación y pérdida de control de trabajo docente, sino también en la desorientación en torno al contenido y al modo de organizar la práctica educativa, así

como de las orientaciones ideológicas y del sentido que los y las docentes le otorgan a su propio quehacer, cosa muy relevante si retomamos la naturaleza de la educación y la relevancia de su carácter político (Fernández, 2017, Zanella, 2018). Así es como todos estos elementos ligados al control externo, tanto del proceso como de la finalidad de la práctica educativa, que se traducen en la burocratización y racionalización de la docencia, terminarían por llevar al docente a la pérdida de su ejercicio reflexivo y al individualismo, en pos de la priorización del logro de resultados y de cumplir con los estándares establecidos (Zanella, 2018).

### **1.3.2. Estudio de la Autonomía Docente desde la práctica docente.**

Hasta ahora, la información recopilada nos ha entregado un cúmulo de antecedentes respecto a lo que sería la autonomía en el trabajo docente desde las prescripciones descritas en políticas educativas presentes en el marco regulatorio chileno. Sin embargo, en la literatura revisada existe un amplio consenso respecto a que es necesario investigar más allá de dichas prescripciones para comprender el escenario y el desenvolvimiento del trabajo docente en el contexto escolar chileno, en tanto éstas prescripciones no se implementan de forma lineal, sino que se promulgan siguiendo un proceso en el cual los diversos agentes educativos hacen propias y re-interpretan dichas normas, según los distintos condicionantes culturales y sociales presentes en el entorno en el que se desenvuelven (Molina, 2017). A modo de paréntesis, aquí podemos evidenciar el proceso de mediación descrito por la teoría histórico-cultural, en tanto se pone el énfasis en que, en este caso los docentes, actúan como mediadores resignificando su contexto, y que, a nivel investigativo, al menos hasta las líneas que he alcanzado a plasmar en este estudio hasta ahora, se encuentra presente y es importante en el entendimiento y el estudio del trabajo docente y su autonomía.

Además, se señala que es importante estudiar de manera más compleja y detallada los efectos que ha tenido la implementación de este marco regulatorio en la labor cotidiana y situada de los y las docentes, de modo de poder saber cómo se contextualizan las políticas y los cambios que éstas conllevan para su quehacer en el día a día (Fernández et al., 2016, Fernández, 2017).



Siguiendo lo anterior, también en diversos estudios se señala la ya antes mencionada “distancia” entre el trabajo prescrito y “lo real” (Cornejo et al., 2015, Cornejo, 2018, Oyarzún y Cornejo, 2020), distancia generada dada una necesaria transgresión hacia lo prescrito por el marco regulatorio para poder realizar bien el trabajo, ya que en todos los procesos de trabajo existen una gran y diversa cantidad de incidentes o anomalías pertenecientes a la cotidianidad, y que obligan a salirse de los márgenes prescritos dentro de los cuales dichos incidentes no están contemplados (Cornejo, 2018). Incluso, esto adquiere una especial importancia ante el antecedente de que algunas investigaciones han señalado que dicha distancia es mayor en el trabajo docente que en otros trabajos (presuntamente debido a la intensificación laboral), razón por la cual aquel saber concreto y situado que es desarrollado para lidiar con esta brecha se torna más complejo, y urge más el poder conocerlo para así conocer la realidad del trabajo docente, poniendo un énfasis en conocerlo en la cotidianidad de dicho trabajo y desde la mirada de los y las docentes (Cornejo, 2018, Fernández, 2017).

Así, por las razones antes expuestas, los distintos autores ponen sobre la palestra la necesidad de que futuras investigaciones se adentren en estudiar la traducción de las prescripciones contenidas en las políticas educativas en las acciones cotidianas y en el trabajo real realizado por los y las docentes, mediante el replanteamiento de enfoques etnográficos u otros enfoques que permitan adentrarse en el trabajo de las y los docentes, en su cotidianidad y su complejidad (Cornejo et al., 2015, Cornejo, 2018, Fernández et al., 2016), dando pie, también, para lograr un mayor entendimiento de los espacios de autonomía y las tensiones que recaen sobre ella en el trabajo cotidiano, a propósito de tener que lidiar con las prescripciones establecidas y con las distintas variantes contextuales (Fernández, 2017).

Así es como en la búsqueda realizada se identificaron dos estudios realizados en Chile que siguieron esta propuesta, uno que tuvo como objetivo analizar, desde un enfoque sociocrítico, el Accountability o mecanismo de rendición de cuentas desde la mirada de los y las docentes, utilizando la técnica de Producciones Narrativas (Medina y Rodríguez, 2018). El otro estudio fue realizado bajo un enfoque de tipo etnográfico, con el objetivo de describir las dimensiones del trabajo docente en las que se tensiona la autonomía y la toma de decisiones (Fernández, 2017). A continuación, se describirán a

grandes rasgos algunos de los hallazgos más importantes encontrados en los resultados de estos estudios, a propósito de los objetivos del nuestro.

Con respecto al primer estudio, realizado por Medina y Rodríguez (2018), si bien en los objetivos no especifica el análisis de la autonomía docente como tal, sí se vislumbran en el desarrollo del estudio ciertos elementos relacionados al control externo de la docencia y a dificultades en la toma de decisiones a propósito de este control, el cual surge en el trabajo docente a partir de la instalación del mecanismo de accountability. Respecto a lo anterior, los resultados del estudio señalan que:

(...) en muchos casos, los docentes se sienten atados a un sistema educativo que les impide tomar decisiones propias sobre cómo liderar las clases. La interacción del docente con el sistema está mediada casi siempre por el establecimiento educativo en el que trabajan, y está especialmente definida por el interés que tenga éste por cumplir con los indicadores impuestos y ceñirse a los estándares sugeridos por los programas del Ministerio de Educación. (Medina y Rodríguez, 2018, p. 141).

De igual forma, de la narración de los y las docentes se desprende que el problema no estaría en el currículum central, el cual sería reconocido como flexible y basado en el desarrollo de habilidades, sino en la interpretación que hacen de este los establecimientos y los agentes fiscalizadores (Medina y Rodríguez, 2018). El mayor apego que tendrían las distintas instituciones educativas por intentar cumplir objetivos estandarizados, sobre todo en establecimientos más vulnerados, dificultarían el logro de esta flexibilidad y potenciarían aquel efecto de estrechamiento o empobrecimiento curricular que se da a propósito del accountability y sus distintos mecanismos fiscalizadores, haciendo que los y las docentes pongan énfasis o prioricen aquellos contenidos que serán evaluados mediante dichos mecanismos, como lo son, por ejemplo, las pruebas estandarizadas de alto impacto (SIMCE y pruebas de admisión para la Universidad), prestando poca o nula atención a otros contenidos y objetivos presentes en el currículum, que remiten a una formación más integral (Medina y Rodríguez, 2018).

A partir de estos resultados se señala, también, que los docentes “(...) se sienten atrapados bajo un sistema que les da poca libertad para explorar, equivocarse y aprender, y que poco propicia los espacios de reflexión crítica individual o colectiva sobre el quehacer pedagógico” (Medina y Rodríguez, 2018, p. 145), debido a las presiones ejercidas hacia los docentes por el cumplimiento de este currículum estandarizado, con el fin de evitar consecuencias tanto directas como indirectas. Sin embargo, cabe destacar nuevamente la percepción señalada por algunos docentes, respecto a que las principales limitaciones no serían debido a las evaluaciones por sí mismas, sino por la forma en la que son utilizadas por los agentes fiscalizadores y el cómo han reconfigurado la interpretación de los procesos educativos, dejando muchas veces en segundo plano la preocupación por los procesos de enseñanza y la integralidad del aprendizaje en comparación con la preocupación existente por rendir en los instrumentos de medición estandarizados (Medina y Rodríguez, 2018).

Por su parte, el estudio realizado por Fernández (2017), tal como señalamos anteriormente, busca describir las dimensiones, tanto del proceso como de las finalidades del trabajo docente en Chile, en las cuales se tensiona la autonomía. Los resultados de este estudio organizan las dimensiones del trabajo docente en aquellas relativas al proceso y a la finalidad del trabajo. Respecto a las dimensiones del proceso en las que se tensiona la autonomía docente, se señala que existen tres; la configuración y desarrollo de la clase, la definición de normas y sanciones y las decisiones en torno a calificaciones y evaluaciones. Dentro de cada una de estas dimensiones se entremezclan los objetivos e ideas de los docentes, los elementos del contexto (mayormente ligadas a restricciones institucionales) y los intereses de los estudiantes (Fernández, 2017). Como principales conclusiones de este apartado, en el estudio se señala que la autonomía de los docentes se conduce y despliega principalmente en torno a los elementos de la relación docente-estudiante, configurando su actuar en relación con el conocimiento que se tiene respecto a cómo son y cómo han sido estos estudiantes: “Los problemas que enfrentan los estudiantes forman un núcleo para planear clases y actividades y para flexibilizar o modificar normas de sanción y criterios de evaluación” (Fernández, 2017, p. 75), de tal modo que, a pesar de la existencia de un currículum que presuntamente dejaría poco espacio para el cuidado, puede hacerse notar que la enseñanza no estaría dissociada de estos elementos vinculares de la docencia, existiendo una búsqueda casi natural de parte

de los y las docentes por abordar más que sólo los contenidos, así como de modificar normas y evaluaciones a partir de este conocimiento sobre los estudiantes. Además, estos objetivos se mezclan, también, con la individualidad de los docentes, esto es, con sus intereses y características propias, con su subjetividad, de modo que, por ejemplo, no podemos dejar fuera que, de acuerdo con cada docente y su particularidad, puede existir un interés más o menos marcado por abordar más allá que los contenidos, que se reflejará en cómo va a estructurar su clase (Fernández, 2017).

Esta autonomía docente, que se despliega en el proceso de enseñanza y se basa en las metas o prioridades establecidas por los docentes, vinculadas estrechamente a los estudiantes, entra en tensión con algunos aspectos institucionales, como lo son las evaluaciones de desempeño estandarizadas a las que se somete la escuela, la existencia de mecanismos de acompañamiento -y podríamos decir control- del proceso de enseñanza, como los son las planificaciones, y el ajuste al currículum y sus contenidos (Fernández, 2017). Por un lado, se señala algo muy importante que dice relación con la forma en que los elementos antes mencionados “controlan” o influyen en el trabajo docente cotidiano; se trataría no de un control directo, ya que no existen prohibiciones explícitas respecto a realizar otras actividades, modificar metodologías o variar los contenidos, sino que, debido a que el proceso de enseñanza se ve inmerso en el contexto de rendición de cuentas y cumplimiento de resultados, los y las docentes muchas veces ordenan y priorizan sus objetivos en torno a las exigencias de este contexto, debido a la presión que este ejerce en su trabajo cotidiano y que se hace notar con más fuerza durante ciertos períodos del año escolar (Fernández, 2017). Además, paradójicamente, se señala que algunas exigencias institucionales que pretenden mejorar la educación, como lo son las planificaciones, terminan siendo una pérdida de tiempo, significando el sacrificar momentos de reflexión y atención sobre lo que está ocurriendo concretamente en la sala de clases, trasladando esto último a un segundo plano (Fernández, 2017). Sin embargo, también se señala que, en menor medida, los aspectos institucionales pueden transformarse en una herramienta para la autonomía docente, como lo es el caso de aquellos contenidos que son utilizados, incluso, con algún grado de apropiación por los docentes para desplegar su clase de acuerdo con sus objetivos -teniendo como principal influyente, como ya dijimos, a los y las estudiantes y las características propias de los y las docentes- (Fernández, 2017).

En relación con aquellas dimensiones de las finalidades de trabajo docente, tal como hemos podido dilucidar hasta ahora y como el estudio señala, aquellas finalidades que son esbozadas por los y las docentes sobre su propio trabajo se abren espacio en la cotidianidad, a pesar de que existen finalidades definidas por fuera de éstos y prefijadas por otros, como lo son las pruebas estandarizadas y mediciones de calidad y los proyectos educativos del establecimiento educacional (Fernández, 2017). Estas finalidades (traducidas en los resultados esperados) impuestas desde fuera tensionan la autonomía en tanto tienen efectos en cómo se desarrolla el trabajo docente en el día a día, es decir, en el proceso de enseñanza, debido a que la naturaleza de la medición deja establecidas las vías para llegar a estos resultados esperados (Fernández, 2017). Hasta aquí, cabe recalcar que no es que las finalidades externas muchas veces sean contrarias a las finalidades que los docentes persiguen, sino que tensionan el orden de las prioridades de los docentes, es decir, nuevamente se trata de la dinámica y la forma en que las finalidades externas se adhieren e imbrican en la escuela, de una forma que busca controlar ampliamente tanto los objetivos como el proceso de enseñanza, en lugar de dar espacios de libertad y reflexión a los y las docentes (Fernández, 2017).

Me llama la atención, entonces, que en este contexto de alta burocratización de la escuela, y donde la gran mayoría de decisiones sobre la docencia y aquellos elementos que la conciernen se toman fuera de la escuela y sin consultas, los y las docentes mantienen ciertos espacios de autonomía, especialmente en aquellas dimensiones relativas a la cotidianidad de la clase; sin embargo, según señala la autora

Esto no quiere decir que estos espacios estén lejanos de la vigilancia y la direccionalidad de los otros. Más bien da cuenta del reducido lugar que tiene la autonomía docente en la escuela con un notorio carácter individual y de decisiones “sobre la marcha” (Fernández, 2017, p. 82).

Además, se concluye que la autonomía y la toma de decisiones presente en la cotidianidad del trabajo docente no descansa ni en la colegialidad o responsabilidad del cuerpo docente, ni del todo en la rendición de cuentas, sino que descansa en una

responsabilidad moral que es netamente individual y que recae sobre el docente, apelando a una comprensión educativa y emocional a la base (Fernández, 2017).

Así, las principales conclusiones a las que llega el estudio a partir de los resultados obtenidos se muestran bastante interesantes; se aprecia que la autonomía docente se despliega en un ámbito de gran conocimiento de los profesores respecto de los alumnos y, en tanto la autonomía profesional se remite a la capacidad de los docentes para decidir aquello que les compete como profesionales, ¿sería este conocimiento sobre los estudiantes, esta comprensión de lo educativo y comprensión emocional, aquello que les compete como profesionales? Así, se abre una puerta a cuestionamientos respecto a qué es realmente lo que le compete a los y las docentes como profesionales, y quién define cuáles son esas competencias. De igual forma, abre la invitación para que los y las docentes hagan colectivo su conocimiento profesional en espacios tanto dentro como fuera de la escuela y que, como vimos, implica mucho más que seguir los lineamientos curriculares y cumplir con las evaluaciones y parámetros estandarizados establecidos: *“(...) la defensa por este ámbito del trabajo no ha dejado de tener sentido pues reconoce la sensibilidad intransferible que profesores y profesoras construyen diariamente en torno a la lectura de los contextos, las situaciones y de sus estudiantes”* (Fernández, 2017, p. 86). Lo anterior, con el fin de lograr terreno en la legitimidad profesional, generando confianza y demostrando la responsabilidad con que los y las docentes se plantean su trabajo (Fernández, 2017).

Finalmente, se señala que las políticas educativas relativas a la autonomía docente pueden entenderse como un elemento presente en la escuela pero que no constriñe la esencia del trabajo cotidiano de los profesores ni de su autonomía. Más bien, se trataría de un marco que no controla pero sí configura límites que, como vimos pueden presionar y reorganizar el trabajo docente, de modo que sí puede llegar a modificarse la cotidianidad escolar, pero esto no significa que los y las docentes no transiten por ámbitos más significativos durante su quehacer o en ciertos períodos de éste (Fernández, 2017).

## **2. Sobre la Clínica de la Actividad, Género y Estilo Profesional.**

### **2.1 La Perspectiva Histórico-Cultural.**

Para poder entender a cabalidad la Clínica de la Actividad y los conceptos de género y estilo profesional, primero debemos comprender aquella perspectiva que da origen a sus postulados teórico-metodológicos: La perspectiva de la psicología histórico-cultural.

La perspectiva histórico-cultural, presentada como tal y elaborada en base a las investigaciones de Vygotsky, teniendo como algunas de sus influencias a Marx y Engels (Perinat, 2007), se establece como una base teórica y metodológica que puede servir de apoyo para lograr comprender el trabajo docente en los términos que nos interesan, ya que busca exponer y explicar las relaciones entre la acción humana y los contextos culturales, institucionales e históricos en los que ésta tiene lugar; relevando, así, el concepto de la acción mediada y señalando que toda acción humana es mediada por su contexto (Wertsch, 1998). Así, se adoptaría un enfoque relacional para comprender la totalidad de los fenómenos psíquicos, en el cual el objetivo sería estudiar dichos fenómenos en movimiento y en relación con los cambios que suceden a su alrededor, retomando y asumiendo la idea acerca de la naturaleza social del ser humano, la cual implica que éste se relaciona con los demás y con su entorno no de manera directa, sino mediada por instrumentos -como la herramienta y el signo- que, a su vez, son un producto de la actividad social humana (Souto, Neves y Osorio, 2015).

Lo que motiva la teorización de Vygotsky a este respecto sería la inquietud (ya latente por aquellos tiempos) por intentar comprender la psiquis y la conducta humana más allá de las explicaciones meramente fisiológicas o “materiales” que resultaban ser las más populares en su época, las cuales no darían abasto para explicar a cabalidad aquellos fenómenos debido a su compleja naturaleza, muy ligada a lo social e histórico-cultural (Perinat, 2007). De igual forma, Vygotsky hace una crítica al idealismo, presente en la corriente psicológica que el autor denomina “del espíritu”, que se basa en la lógica de la comprensión y descripción de los fenómenos, desplazando la investigación de éstos por una visión intuitiva para llegar a conocer directamente los fenómenos de la conciencia (Perinat, 2011). Así, se entiende que para el autor las funciones psíquicas superiores no

surgen directamente ni de elementos biológicos o naturalistas, ni aparecen en la conciencia porque sí, sino que son un producto cultural, un “hecho histórico” (Perinat, 2011).

Los fenómenos psicológicos deberían, entonces, ser estudiados siempre como procesos en constante cambio y movimiento, los cuales se darían en un escenario en el que la realidad está continuamente recreándose en base a los cambios que se dan en las relaciones tanto entre las personas, como entre las personas y su contexto (Souto, Neves y Osorio, 2015).

Como sustento a lo antes mencionado, Vygotsky acude a la importancia de considerar, estudiar y comprender aquellos elementos históricos y culturales que serían, en sí mismos, la génesis de “lo humano”, los cuales el autor señala y explica a través de la investigación histórica de las funciones psíquicas superiores (Vygotsky, 1931/1995). Así, en este recorrido histórico de las funciones psíquicas de la conducta humana, se consideran desde las funciones psíquicas más rudimentarias de nuestros antepasados, con la utilización de la “herramienta”, hasta ya más avanzada la cultura y la sociedad, con la utilización del “signo” y, posteriormente, su sofisticación a través del lenguaje (Vygotsky, 1931/1995). Estos serían los instrumentos que estarían mediando la acción humana, como se mencionó al principio de este apartado.

De esta forma, la mente y la conducta humana avanzaría y se complejizaría en tanto avanza, también, la cultura y la sociedad, pasando de utilizar herramientas para realizar tareas básicas de supervivencia -por ejemplo, utilizar una lanza para cazar- a utilizar un sistema complejo de signos como lo es el lenguaje, con el fin de poder comunicarse y relacionarse de forma expedita (Vygotsky, 1931/1995). Así mismo es como se iría desarrollando la mente, el pensamiento y la conducta humana, en una relación permanente, recíproca y dialéctica con el contexto histórico y sus cambios.

Ligado a lo anterior, y tomando en cuenta la línea investigativa del desarrollo de Vygotsky, tenemos que las funciones psíquicas superiores se irían “incorporando”<sup>3</sup> a

---

<sup>3</sup> La palabra “incorporando” se coloca entre comillas ya que remite, literalmente, a llevar algo que está fuera hacia dentro, más en esta perspectiva, ningún proceso ocurre sin que exista una mediación. En este caso, se continúa hablando de este proceso como “asimilación”, ya que este concepto implica un proceso activo de reconocimiento de parte de quien recibe, particularmente, este sistema de signos.



través del proceso de desarrollo humano, mediante la asimilación de los sistemas de signos presentes en el contexto social y cultural, en un proceso constante que, si bien tiene ciertos momentos donde se ve más potenciado, ocurriría durante toda la vida, en el marco de las relaciones con el entorno (Prestes, 2012, citado en Souto, Neves y Osorio, 2015).

Dice Vigotsky (1929/1986)

Para nosotros, hablar sobre proceso externo significa hablar de lo social. Cualquier función psicológica superior fue externa, lo que significa que fue social; antes de transformarse en función, ésta fue una relación entre dos personas (...) Me relaciono conmigo mismo como la gente se ha relacionado conmigo. El razonamiento es discusión (...); el pensamiento es habla (hablar con uno mismo); la palabra (...) era un mandato para los demás (p. 24-25).

Lo que rescatamos de todo esto, a propósito del objetivo de nuestro estudio, es que esta perspectiva nos permite vislumbrar la relación inherente y dialéctica que existe entre la mente, la conducta, la acción humana y el entorno social, en tanto lo social ha sido incorporado y transformado a un nivel interno o intrapersonal, dando fundamento y origen a aquel proceso interno (la utilización del signo, el pensamiento, el habla, el lenguaje) que posibilita y da lugar a la acción, la cual finalmente se ve desenvuelta en la realidad social, transformándola y siendo transformada por ella (Patiño, 2007, Vigotsky, 1978). De esta manera, no es posible comprender la conducta humana y su complejidad si no es teniendo en cuenta su contexto histórico-cultural.

De igual forma lo sería la realidad del trabajo docente y su autonomía. No se pueden comprender las acciones o la "actividad" que realiza un docente en su trabajo, en el día a día, si no es teniendo en cuenta lo que sucede a su alrededor en dicho contexto y cómo él/ella se relaciona con estos sucesos, ya que serán estos también los que, de acuerdo con esta perspectiva, están configurando su quehacer, en un proceso de creación y transformación constante. Volveremos sobre esto al explicar el concepto de la Clínica de la Actividad.

## 2.2 La Clínica de la Actividad.

Así, bajo la perspectiva histórico-cultural, la denominada Clínica de la Actividad, desarrollada por Ives Clot, se establece como una metodología de análisis y actuación para el cambio en el trabajo (Clot, 2017) e invita a accionar en conjunto con los y las trabajadoras, como un co-análisis del trabajo, con el fin de reconocer y desarrollar sus propias capacidades y recursos para actuar sobre su entorno y contexto específico de trabajo, su organización y sobre sí mismos (Clot, 2017; Pujol y Dall'Asta, 2013). De igual forma, se ve influenciada por la lectura de Bakhtín, autor perteneciente al ámbito de la lingüística y que comparte ideas bases de la teoría histórico-cultural (Clot, 2008), de manera que se conciben bajo el materialismo histórico-dialéctico, es decir, se apoyan en la necesidad de estudiar los fenómenos en relación con los contextos histórico-culturales y no de manera aislada (Souto, Neves y Osorio, 2015). Las principales aportaciones de este autor y su círculo (Pistori, 2014) tienen que ver con los elementos y teorizaciones en relación con la comunicación discursiva, y más específicamente, con el concepto de géneros discursivos (Bakhtín, 1999). Este último concepto sirvió de base para la elaboración del concepto de género profesional en la Clínica de la Actividad (Clot, 2010), el cual será retomado y explicado en los siguientes apartados. En palabras de Bakhtín:

Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. (...) El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares, que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. (...) Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos *géneros discursivos*. (Bakhtín, 1999, p. 248).

La elaboración de estos géneros discursivos permitiría que cada sujeto, en un campo determinado, pueda comunicarse; es decir, pueda hablar -mediante enunciados- y hacerse entender por los demás<sup>4</sup> (Clot, 2010, Bakhtin, 1999).

Por otro lado, Clot señala que su metodología se ve influenciada, también, por las corrientes teóricas de la tradición francesa de análisis del trabajo -como lo son la ergonomía y la psicodinámica del trabajo-, aunque haciendo varios contrapuntos a éstas, específicamente desde aportaciones metodológicas que tienen que ver con el protagonismo de los trabajadores en los cambios pretendidos de su actividad, así como la consideración e importancia que se otorga a aquellos elementos no visibles de la actividad -lo real de la actividad<sup>5</sup>- (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017, Magalhaes & Fata, 2020).

En cuanto a su aportación metodológica, teniendo como objetivo transformar y promover el desarrollo de recursos para la acción en las situaciones laborales, la Clínica de la Actividad concibe como protagonistas de dicha transformación a los y las trabajadoras, criticando la posición de “experto” del investigador (Souto, Neves & Osorio, 2015, Anjos, Smolka & Barricelli, 2017). Así, lo que se busca mediante esta metodología y sus distintos dispositivos, es que dichas instancias logren transformarse en instrumentos y recursos propios, a utilizar por los y las trabajadoras, siendo éstos mismos los encargados del proceso de análisis (Clot, 2010). Y es que, además, se señala que se trata de una exploración que hacen los trabajadores de su propia práctica -la cual ya conocen-, pudiendo percatarse de hechos que son difíciles de vislumbrar en el escenario habitual o cotidiano, y a partir de los cuales pueden generarse soluciones a las problemáticas que se pudiesen dar en una determinada situación laboral (Clot, 2008).

Siendo así, resulta pertinente y necesario que quienes conocen realmente la práctica sean quienes protagonicen dicha exploración, mientras que el investigador tiene

---

<sup>4</sup> Cabe destacar nuevamente la importancia de la relación dialéctica entre el pensamiento y el lenguaje, es decir, no sólo tiene que ver con el hablar, sino con la elaboración mental que realizamos para poder entender los enunciados que circulan en un determinado campo de actividad, y para elaborar nuestros enunciados de forma que nuestros interlocutores nos puedan entender dentro de esta comunicación; todo lo anterior mediante el uso del lenguaje. Es decir, hablamos y pensamos a través del lenguaje y, también, por tanto, a través de los géneros discursivos.

<sup>5</sup> Este concepto será explicado en el apartado siguiente, a propósito de comprender las distinciones atribuidas a la Actividad.

la labor de asesorar y/o apoyar dicho proceso, contrario al análisis externo de la situación que promueven otros métodos de análisis del trabajo, donde un “experto” entrega recomendaciones que muchas veces no generan cambios ni transformaciones, ya que provienen desde fuera y no consideran ni reconocen a los trabajadores -en tanto protagonistas y máximos expertos de su actividad- en su formulación (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017).

Siguiendo lo anterior, a modo de rectificar y contribuir al objetivo final de ampliar y desarrollar el poder de acción de los y las trabajadoras, a través de la metodología de la Clínica de la Actividad se establece la proposición de un marco en el cual el trabajo y las prácticas que en éste se dan vuelvan a ser objeto de pensamiento y desarrollo para los y las trabajadoras, es decir, que éstos vuelvan a tener el poder de mirar y desarrollar su propia práctica (Souto, Neves & Osorio, 2015, Anjos, Smolka & Barricelli, 2017). Además, se señala que la intervención debe venir a la par de un interés y necesidades de los mismos trabajadores, no de los intereses de agente externo -un investigador, por ejemplo- (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017), con lo cual, se enfatiza aún más el protagonismo que deben tener los propios trabajadores sobre las transformaciones y cambios que sean pertinentes para su propia situación laboral.

### **2.2.1. La Actividad.**

Como central a esta metodología está el análisis de la actividad. Teniendo como principal formulador de su teorización a Leóntiev, la actividad es entendida, a grandes rasgos, como todas aquellas acciones que realizan los trabajadores en respuesta y como resultado a lidiar con las exigencias tanto propias como contextuales en torno a las tareas prescritas exigidas hacia ese trabajo en particular, consideradas en su amplitud y complejidad, basándose, entonces, en una relación dialéctica entre el sujeto y el objeto (Leplat, 1980, citado en Souto, Neves y Osorio, 2015, Leplat, 2004, citado en Díaz, 2008, Montealegre, 2005). Teniendo en cuenta lo anterior, es pertinente continuar señalando que para comprender la actividad será necesario tener en consideración una serie de distinciones.

En primer lugar, será necesario reconocer aquellos esfuerzos prácticos y psíquicos que realizan los trabajadores para transformar artefactos o mecanismos prescritos desde

el exterior en herramientas o instrumentos culturales propios, mediante la creación y accionar cotidiano de los sujetos (Pujol y Dall'Asta, 2013). Esto ha de ser reconocido como el proceso de apropiación; aquí, el sujeto "impone su huella" en una determinada situación laboral, de manera inequívoca e ineludible, recurriendo a una "subjetivación" del uso de los determinados artefactos o instrumentos de trabajo -los que pueden ser de distinta naturaleza, tanto físicos como dialógicos-, dotándole de sentidos y significados específicos para lograr transformarlos en herramientas culturales propias, que serán puestas en juego en el accionar cotidiano y darán como resultado la actividad (Pujol y Dall'Asta, 2013, Díaz, 2008). Es decir, se transformarán en recursos para la acción (Souto, Neves y Osorio, 2015).

De esta manera, hasta aquí tenemos que la actividad remite a un proceso mediador en el cual cada individuo se apropiará de manera particular y específica de los elementos condicionantes presentes en la situación laboral, el cual debe ser considerado para poder comprender la naturaleza de la actividad. O sea, no hay una relación lineal entre lo que se exige al trabajador y lo que realmente hace.

En relación con lo anterior, se establece la distinción entre tarea y actividad, así como entre trabajo prescrito y trabajo real (Clot & Kostulski, 2011, Leplat, 1980, citado en Souto, Neves y Osorio, 2015). Cabe destacar que estas distinciones ya fueron utilizadas en el capítulo anterior para caracterizar el trabajo docente.

En cuanto a la tarea, esta se define como los objetivos y reglas fijados por la organización del trabajo, constituyendo directrices específicas de trabajo en una situación laboral determinada (Souto, Neves y Osorio, 2015). En otras palabras, la tarea serían estas condiciones determinadas externamente u objetivos a alcanzar en determinadas situaciones, establecidos por la organización, ante los cuales responde el trabajador/a de manera particular, en tanto las formas de realizar la tarea son variables dependiendo de quien la realiza y las diferentes condiciones en las que se debe realizar. Esta respuesta particular es lo que da lugar a la actividad que, si bien no puede reducirse sólo a la tarea, sí está íntimamente unida a ella, de manera que el análisis del trabajo se vería enriquecido al pasar del análisis de la tarea a la actividad, y viceversa (Souto, Neves y Osorio, 2015).

La Clínica de la Actividad, adicionalmente, establece la distinción entre el trabajo prescrito y el trabajo real:

En nuestra tradición de psicología del trabajo, el análisis de las actividades se basa en una distinción esencial entre el trabajo prescrito, es decir, la tarea que se le asigna a los practicantes, y el trabajo real, es decir, lo que los practicantes realmente hacen para realizar la tarea dada. Esta distinción implica la necesidad de una interpretación individual y colectiva de la tarea para poder realizarla.

[traducción propia] (Clot & Kostulski, 2011, p. 3).

Así, entendemos hasta este punto que para entender la actividad, lo importante es distinguir aquella parte del trabajo que se comprende de las instrucciones o exigencias externas hacia un trabajo en particular -la tarea o trabajo prescrito-, entendiendo que, si bien es parte de la actividad, ésta última no puede reducirse a estas exigencias para ser comprendida, ya que estaríamos omitiendo el proceso sumamente importante de apropiación que llevan a cabo los trabajadores/as respecto a estas exigencias, tal como mencionamos con anterioridad.

Continuando con lo anterior, la perspectiva de la Clínica de la Actividad plantea que, además de existir el compromiso e interjuego entre el trabajo prescrito -o tarea- y el trabajo real, en este último también entran en juego otros elementos que no son directamente observables, introduciendo una nueva distinción: entre la actividad realizada -es decir, aquello que efectivamente realizan los trabajadores/as como respuesta a las exigencias de su organización, y que es observable a través del resultado de su trabajo- y “lo real de la actividad” (Clot & Kostulski, 2011, Souto, Neves y Osorio, 2015).

Esta última distinción se apega nuevamente a la línea de pensamiento de Vygotski, y tiene que ver con que, a lo largo de la actividad laboral, los trabajadores/as están constantemente “arbitrando” entre distintas posibilidades de acción en un escenario de múltiples horizontes en conflicto, con el fin de escoger aquella acción que permita mantener la eficacia y el sentido de su actividad en las distintas situaciones laborales que se presenten (Clot & Kostulski, 2011). Así, mientras que la actividad realizada se concibe como aquellas acciones que, al resultar triunfadoras en este proceso de deliberación y

arbitraje entre diversas actividades posibles, son observables a través de lo que realiza el trabajador/a, lo real de la actividad serían aquellas actividades inhibidas a lo largo del proceso antes mencionados, es decir, aquellas que fueron consideradas pero no resultaron “ganadoras” y, por tanto, no son observables directamente en la actividad realizada por el sujeto (Souto, Neves y Osorio, 2015).

Con respecto a lo anterior, señalan Clot & Kostulski (2011)

Estas posibilidades no realizadas se refieren a lo que el profesional no hace, lo que intenta sin éxito, lo que deja de hacer, lo que cree que haría si las circunstancias fueran más favorables, o incluso lo que eventualmente hace para evitar responder a las expectativas de los demás. [traducción propia] (p. 3)

De esta forma, el concepto de lo real de la actividad es acuñado por Clot con el compromiso de ofrecer una herramienta conceptual que nos permita llegar a todos estos elementos que no resultan observables en la actividad realizada de los y las trabajadoras (Souto, Neves y Osorio, 2015), pero que, sin embargo,

(...) (*Lo real de la actividad*) opera activamente a nivel psicológico. Además del trabajo del profesional, se trata de sus preocupaciones, intuiciones y, a veces, el sentimiento de dejar la tarea incompleta. En este sentido, esta realidad puede pesar mucho sobre el bienestar psicológico en el trabajo y fuera del trabajo, en particular dentro de actividades laborales fuertemente restringidas. [traducción propia] (Clot & Kostulski, 2011, p. 4)

Teniendo en cuenta este escenario, conflictivo por naturaleza, se señala que el trabajo, por lo tanto, no sería reducible únicamente a los resultados observables en la actividad realizada por los y las trabajadoras, sino que consistiría, al mismo tiempo, tanto en el resultado como en aquel esfuerzo realizado para conseguirlo, esfuerzo que tendría una gran implicancia en las cuestiones de salud y eficacia profesional, tanto individual como colectiva (Clot & Kostulski, 2011). Aquí, nuevamente llama la atención el cómo se puede asociar el tema de los resultados del trabajo con la alta complejidad que se

encuentra detrás de la actividad que, finalmente, realizan los y las docentes, sobre todo teniendo en cuenta la importancia que otorga el sistema educativo a los resultados y lo complejo que sería el trabajo educativo en sí. Es decir, se puede hipotetizar que en el contexto del trabajo docente en Chile, estos elementos “ocultos” de la actividad pueden tener un gran peso sobre el quehacer profesional de los docentes, sobre todo en un contexto en el que no habría espacio suficiente para visualizar, analizar y encargarse de esos elementos.

De igual forma, se señala que la actividad está compuesta por los diálogos entre el sujeto, el objeto de trabajo y lo que otras personas o colaboradores realizan sobre este objeto, dentro de los cuales ocurre el desarrollo de nuevas posibilidades de la actividad al enfrentarse a diferentes escenarios y tensiones en la cotidianidad. Sin embargo, no es posible determinar en cuál de los elementos de esta tríada ocurre específicamente el desarrollo ni la forma en que lo hace, por lo cual, la Clínica de la Actividad trabaja considerando esta tríada y la multiplicidad de direcciones que puede tomar la actividad de acuerdo a ella (Clot & Kostulski, 2011, Souto, Neves & Osorio, 2015).



### **2.3. El Género y el Estilo Profesional.**

La Clínica de la Actividad, siguiendo el propósito de poder analizar y comprender la actividad, propone conceptos claves para comprender y trabajar metodológicamente, entre los que se encuentran el género y estilo profesional (Fernández y Clot, 2007).

Tal como se mencionó hace algunos apartados, el concepto de géneros discursivos (Bakhtín, 1999), relativo a la estabilidad de ciertos enunciados en determinados campos de la actividad humana, fue utilizado como base para la elaboración del concepto de género y estilo profesional. El género discursivo surgiría, entonces, como una herramienta que es dada a los sujetos que interactúan en un determinado campo de actividad para que puedan desenvolverse en éste, es decir, que puedan comunicarse e interactuar de manera coherente. De esta manera, estos géneros se irían constituyendo históricamente por quienes forman y han formado parte de un determinado campo de actividad, mediante la interacción y vida social, a través del lenguaje y los enunciados (Bakhtin, 1999).

Cabe destacar, hasta aquí, la importancia que se le da a comprender la naturaleza del enunciado y que será muy importante, también, para comprender la naturaleza de la actividad dentro del concepto de los géneros de la actividad. Y es que el enunciado, constituyéndose como la unidad de análisis del discurso o de la comunicación discursiva, es entendido siempre en relación con la realidad extraverbal, es decir, con los enunciados que le precedieron -y a los que responde- y los que le procederán -los que busca que le respondan-, como parte de un entramado dentro del cual el enunciado puede ser comprendido (Bakhtin, 1999). Esta responsividad característica del enunciado es lo que posibilitaría la comunicación y el entendimiento entre discursos -y acciones- que, de ser considerados sólo individualmente, no adquirirían el sentido para poder triunfar y desenvolverse en la realidad social, es decir, y como una forma más personal de explicarlo, todo se relaciona con todo (enunciados con enunciados), y es por esto que cada cosa adquiere sentido dentro de ese todo (o dentro de la realidad social, que adquiere elementos característicos y estables dependiendo del campo de la actividad). Un enunciado o una acción/actividad aislada no tiene un significado si no es en relación con la realidad extraverbal o social que le rodea.

Así, de igual forma a los enunciados que se relacionan con otros enunciados, la actividad de una persona siempre dialoga con la actividad que realizaron y realizan las otras personas, adquiriendo su sentido en ese campo de actividad (Souto, Neves & Osorio, 2015). Por ejemplo, si yo voy caminando por la calle hacia mi casa y realizo una acción determinada, como comenzar a informarle la hora a un desconocido que me encuentro en el camino, esta acción no tiene sentido. Sin embargo, si me encuentro trabajando en un lugar donde se acostumbra informar la hora cada cierto tiempo ya que se trabaja con tiempos cronometrados, esta acción si adquiere sentido, y forma parte de las acciones que se estabilizan dentro de mi trabajo; dentro de ese campo de actividad.

De esta manera, en la Clínica de la Actividad se señala que, además de existir un lenguaje propio, con formas de comunicarse que se encuentran estabilizadas en los distintos campos de actividad humana, o en cada oficio en el ámbito de la actividad laboral, también existen formas de actuar y de hacer las cosas relativamente estables, como un sistema simbólico que organiza y orienta la acción individual o la actividad del sujeto en relación con las exigencias del entorno o la organización (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017, Souto, Neves & Osorio, 2015, Pinheiro, et al., 2016). Lo recién mencionado es el concepto que Clot y Faita desarrollan a partir de los planteamientos de Bakhtin, y denominan género profesional o género de la actividad (2000, citado en Souto, Neves & Osorio, 2015) y que se basaría, según Clot (2010) en un principio de economía de acción, ya que permite, al igual que lo hace el género discursivo con los enunciados, que exista un campo de significados en común donde cada acción se desenvuelve y adquiere sentido y coherencia (citado en Anjos, Smolka & Barricelli, 2017).

Así, el género de la actividad o género profesional se entiende como un instrumento de la actividad, que surge del trabajo de organización y transformación que realizan los trabajadores de su propia actividad, unificándola con la tarea prescrita y dotándole, así, eficacia y consistencia (Fernández y Clot, 2007). Se trata de un conjunto de normas, actos, técnicas, palabras y/o gestos profesionales, que se encuentran “preorganizados” o “preestablecidos” dentro de la memoria transpersonal de una profesión, convirtiéndose en un recurso para la acción que sustenta la actividad de los trabajadores y determina sus modos de actuación característicos (Fernández y Clot, 2007; Clot, 2014b, Pinheiro et al., 2016). Además, se señala como aquello que se sobreentiende de la actividad misma y que no requiere formulaciones verbales particulares (Clot, 2014b).

De igual forma, el género “garantiza” la pertenencia de un sujeto al colectivo, permitiendo que entre sus miembros se reconozcan, actúen y se comuniquen de manera coherente y acorde a los objetivos comunes, incluso cuando nunca antes lo habían hecho, estableciendo, a su vez, una etiqueta social. Así, se regula la interacción entre profesionales, lugar donde reside la función psicológica transpersonal del género que vincula a los profesionales a través de sus interacciones en el campo laboral (Pinheiro et al., 2016).

Siguiendo con la definición del género profesional, resulta de suma importancia señalar que éstos no son una entidad fija, sino que se encuentran en constante movimiento, cambio y renovación, a partir de sus confrontaciones con la actividad real; con lo que sucede cotidiana y circunstancialmente en el contexto laboral. Sería a partir de dichas renovaciones o cambios que el género se desarrolla y se mantiene vivo; como un recurso para la acción que se mantiene útil para los y las trabajadoras (Pinheiro et al., 2016, Barros, Passos & Eirado, 2014, Anjos, Smolka & Barricelli, 2017). En otras palabras, el género profesional, compuesto por todas esas acciones, costumbres, técnicas, palabras, no tendría sentido si no existiera en constante comunicación y diálogo con lo que está ocurriendo en la realidad de la actividad laboral.

Esta constante renovación del género a partir de su relación con el contexto laboral tendría como máximos protagonistas y mediadores a los profesionales y su singularidad; el profesional -o el sujeto- se interpondría entre el género y los objetivos a alcanzar por la organización constituyendo la actividad estilística; formando el estilo profesional. Es decir, la actividad que realiza cada uno de las y los trabajadores, de forma particular, adecuándose a las circunstancias de la actividad real, es lo que conforma el estilo profesional y que permite que los géneros se transformen y renueven al comunicarse con la actividad real a través de las acciones que realizan los profesionales de manera cotidiana en su entorno laboral (Pinheiro et al., 2016, Barros, Passos & Eirado, 2014).

De igual forma que los géneros, los estilos profesionales tienen su origen en la formulación teórica en la lingüística de Bakhtin (1999). Partiendo de la premisa de que los enunciados, incluso aquellos típicos de un género discursivo determinado, son individuales y, por ende, traen consigo elementos de la singularidad de quien los emite, el

autor señala que el estilo o la estilística reflejaría la individualidad y singularidad del hablante. El autor señala, además, que a pesar de que existiría una relación indisoluble entre el género discursivo y el estilo, no todos los géneros son propensos al estilo (Bakhtin, 1999, Bakhtin, 1997, citado en Pinheiro et al., 2016). Lo anterior motiva un cuestionamiento ¿Pasaría lo mismo con los géneros profesionales? ¿No todos los géneros profesionales son propensos a la estilización? ¿Qué sucedería en ese caso?

Dejando planteadas estas preguntas, y siguiendo con la caracterización del estilo profesional, ya mencionamos que es en el estilo donde se da pie al papel que juega la particularidad y singularidad del sujeto o del profesional que realiza la actividad. Resulta importante mencionar que el estilo profesional, además de encontrarse en medio de la historia transpersonal del colectivo -los géneros profesionales- y el propio sujeto en acción, también se encuentra en medio de dicha acción y la historia personal del sujeto, es decir, su experiencia individual o vida personal; elementos afectivos, corporales, operativos, perceptivos, emocionales e incluso relacionales y subjetivos. Dichos elementos se ponen en juego inevitablemente al dialogar y enfrentarse el sujeto tanto con la dimensión impersonal -las prescripciones de la organización, la tarea o actividad real- como con la dimensión transpersonal -el género profesional- de la actividad. Es así como se señala que el estilo tendría una “doble vida”, así como representaría una doble liberación del sujeto, respecto a los supuestos genéricos que le rodean y respecto a su propia historia personal (Pinheiro et al., 2016, Anjos, Smolka & Barricelli, 2017).

Finalmente, es sumamente relevante señalar que lo que hacen los sujetos, a través de la estilización, es hacer de otra manera lo que ya se había hecho hasta el momento, de acuerdo con los elementos personales de su propia experiencia y con las exigencias o prescripciones del entorno laboral (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017). No se trata de que el profesional realiza acciones particularmente, de manera arbitraria (ya que su accionar es individual), sino que dialoga con el género profesional para poder hacer uso de dichos recursos, con el fin de poder enfrentarse a las prescripciones y demandas de la organización, pero utilizando sus propios recursos personales para poder realizar un ajuste que permita lograr de manera eficaz sus objetivos (Pinheiro et al., 2016, Anjos, Smolka & Barricelli, 2017).

Aquí, hay dos elementos que son muy importantes a considerar. En primer lugar, que al hablar del proceso anterior nos estamos refiriendo a una apropiación de los géneros, de manera que el sujeto puede hacer libre y particular uso de estos al momento de actuar, y que dicha apropiación jamás se tratará de una mera repetición, o una adherencia sin más a los elementos o prácticas ya establecidas en el género, sino de un diálogo y conocimiento de dichas prácticas que le permita a cada quien utilizarlas “a su manera” -estilizarlas-, según requieran las circunstancias (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017). En segundo lugar, que para que pueda darse este diálogo y apropiación personal de los géneros, el género profesional debe estar abierto a estas nuevas formas de hacer; a las estilizaciones, de otra manera, resultaría en lo que en la literatura se denomina “género necrótico” (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017), es decir, un género que no puede preservar su vitalidad o su vigor, ya que pierde su “contacto” con la realidad del campo de actividad y, así, su sentido en este. Podríamos decir que esta es una posible respuesta a las interrogantes que planteamos en un apartado anterior; cuando un género profesional no es propenso al estilo, pierde su vitalidad y se transforma en un género “moribundo”.

Así, el estilo profesional es aquello que mantiene vivo al género profesional, en tanto permite que los y las trabajadores de una profesión “modifiquen” o “amplíen” el género profesional, de acuerdo con las nuevas experiencias que vayan ocurriendo de manera particular según las circunstancias y en confrontación con la actividad real, y que se vayan validando dentro del mismo género (Fernández y Clot, 2007; Clot, 2014b). De esta manera, el estilo descongestiona el género profesional, impulsando las variaciones que pueden proteger su vitalidad y su vigor (Fernández y Clot, 2007; Clot, 2014b, Pinheiro et al., 2016).

Lo que sería de interés, entonces, sería el significado y sentido que se le está atribuyendo a la actividad, considerando tanto el estilo como el género profesional como procesos que la atraviesan, en tanto un individuo -en el estilo- recoge y da sentido propio a elementos de la acción para llegar a transformarse en elementos transpersonales compartidos que serán un recurso para la acción, propio de la actividad de la profesión -el género- (Smolka, 2000). De esta forma, estaríamos hablando del género y el estilo profesional como aquella resignificación y/o apropiación de la actividad que se da en una esfera de trabajo determinada, y que da como resultado la forma en que, efectivamente,

los profesionales llevan a cabo su profesión en la cotidianeidad, su actividad, ciertas acciones o actitudes determinadas, lidiando con determinados parámetros contextuales.

Me resulta sumamente interesante destacar la manera en que, según mi impresión, la propuesta antes expuesta establece el proceso mediante el cual los profesionales de un determinado campo de actividad desarrollan su autonomía en el ejercicio de su profesión y, con esto, la mantienen vigorosa, en constante transformación. La propuesta anterior, considerando la actividad y sus características al momento de intentar estudiarla e intervenir en ella, así como los conceptos de género y estilo profesional y su manera de comprender y explicar el cómo una determinada actividad/profesión/oficio se mantiene viva gracias al grado y la amplitud de la autonomía con la que cuentan los y las profesionales para afrontar y resolver las distintas circunstancias que ocurren en el día a día en el trabajo -así como las posibles consecuencias que traería una disminución en este grado de autonomía-, hace sentido, hasta ahora, como una herramienta teórico-metodológica útil para poder analizar y reflexionar sobre el escenario del trabajo docente en Chile y los debates existentes respecto a su autonomía.

#### **2.4. Sobre la metodología de la Clínica de la Actividad y sus dispositivos.**

De acuerdo con lo expuesto en un apartado anterior, tenemos que aquellos procesos de desarrollo de la actividad, que conforman lo real de la actividad, no podrían ser observados y analizados de manera directa, por lo tanto, se precisaría del desarrollo de métodos de análisis indirectos para poder observarlos. En esta línea, el método de análisis de la actividad, desarrollado y utilizado por la Clínica de la Actividad, incorporaría un análisis indirecto mediante el uso de marcas o rasgos del trabajo, que pueden tomar forma a través de discursos o diverso material audiovisual, como fotografías, audios o videos, con el objetivo de obtener un registro de diversos momentos del escenario laboral de los y las trabajadoras (Souto, Neves y Osorio, 2015).

Bajo esta base, los dispositivos metodológicos de la Clínica de la Actividad proponen la posibilidad de pensar la acción o la actividad vivida desde otro contexto, en el cual el sujeto se transforma en un observador externo de su propia actividad, en presencia de un tercero -el analista- (Souto, Neves y Osorio, 2015). Siendo la

autoconfrontación el método por excelencia de la Clínica de la Actividad (Barros, 2016), allí lo que ocurre es que se presentan al trabajador las secuencias de registro de las situaciones de trabajo pertinentes según previo acuerdo del colectivo y el grupo de analistas que apoya la intervención, con el objetivo de que, en un primer momento, el trabajador comente dichas secuencias con el analista -confrontación simple- y, en un segundo momento, comente las mismas secuencias con sus colegas -confrontación cruzada- (Barros, Passos & Eirado, 2014). Resulta importante que las grabaciones o registros que serán mostrados a los trabajadores sean trabajados como una representación de la realidad de la situación laboral que permita catalizar los signos de la actividad que entran en juego en el género profesional y que son producidos en vivo, mientras transcurre la actividad (Barros, Passos & Eirado, 2014).

Lo anterior, se establece como una estrategia flexible (Magalhaes & Faita, 2020) que tiene como objetivo crear las condiciones adecuadas para desencadenar y potenciar un debate y un diálogo entre los trabajadores que conforman un género profesional, permitiendo el acceso a aquellos elementos inherentes al trabajo, aquellas posibilidades descartadas, aquellos conflictos y motivaciones que son tan importantes para el desarrollo de la actividad, que no son accesibles mediante la observación directa y despiertan a través de la reflexión sobre las acciones realizadas en el trabajo (Magalhaes & Faita, 2020). Esta reflexión tendría lugar en el entorno social, mediante una metodología que pretende establecer relaciones dialógicas, tratándose de un proceso y no un procedimiento de recolección de datos, ni mucho menos de un medio para hacer que la gente nos diga lo que queremos oír (Souto, Neves y Osorio, 2015, Faita & Maggi, 2007, citado en Magalhaes & Faita, 2020). Así, lo que se busca es que, mediante la entrada de un nuevo interlocutor -el analista/investigador/interviniente- que motive y movilice el diálogo mediante el método de la autoconfrontación, la reflexión y pensamiento de los trabajadores respecto de su propia actividad se intensifique, tanto internamente como con sus pares, así como con el género profesional, de manera de poder obtener acceso y movilizar aquellos aspectos implícitos que componen los registros de la actividad utilizados y que serán vislumbrados por los trabajadores, a través de este proceso de diálogo y reflexión sobre la propia actividad, que posiciona, a su vez, a los trabajadores como protagonistas de su actividad y a los analistas o investigadores como adjuntos o instrumentos mediadores del análisis (Souto, Neves y Osorio, 2015).

#### **2.4.1. Algunas consideraciones importantes respecto a la metodología.**

Siguiendo la línea de los postulados anteriores, hemos llegado a la conclusión de que la actividad no puede ser observada directamente. Lo anterior, se basaría en un posicionamiento que adopta la Clínica de la Actividad respecto a cómo se entenderá la realidad en la experiencia laboral, la cual no se corresponde con aquellos modelos de representación que postulan que la realidad está frente a nosotros como algo dado (Pinheiro et al., 2016). Tal como se ha venido señalando, la actividad es un fenómeno que se va entretejiendo de manera compleja a medida que transcurre el trabajo en la cotidianidad, incluyendo elementos personales y contextuales (Pinheiro et al., 2016).

Teniendo en cuenta esta consideración, acerca de que la realidad en la experiencia laboral siempre está en movimiento, de modo que la actividad está en constante y compleja construcción, se señala, además, una apuesta metodológica que considera que la investigación y la intervención no se separan, de modo que el “lanzarse a conocer” una determinada realidad, lejos de tener relación con una mera “observación” de ésta, tendría que ver con un proceso de escucha en el que somos, de manera obligatoria, partícipes activamente. Es decir, al proponernos y lanzarnos a conocer una determinada situación laboral y su actividad no podemos aislarnos y limitarnos sólo a observar, sino que estamos entrando, de manera activa y sin poderlo evitar, en el entramado de elementos que la constituyen; “(...) *Conocer no es representar la realidad de un objeto dado, sino lanzarse a una experiencia de crearse uno mismo y el mundo conocido*” [traducción propia] (Barros, Passos & Eirado, 2014, p. 151). Con lo anterior, se enfatiza el tener en cuenta el papel de la persona que investiga, como alguien que está inevitablemente ligado a la actividad, en el plano común de la situación laboral (Barros, Passos & Eirado, 2014).

Es así como se debe tener en consideración la “posición en el campo” al momento de proponerse estudiar la situación laboral mediante el análisis de la actividad. Tal como se mencionó en un apartado anterior, aquí el rol del investigador experto y su conocimiento previo resulta innecesario, siendo lo central y protagonista del análisis la actividad misma de los trabajadores, que es la que se pone en movimiento y transformación mediante la metodología de la Clínica de la Actividad (Barros, Passos & Eirado, 2014, Clot, 2008).



El psicólogo que estudia el trabajo debe construir marcos metodológicos que permitan a los profesionales en determinadas circunstancias históricas desarrollar su propia experiencia individual y colectiva, para desarrollar el trabajo mismo y convertirlo en un recurso renovado para pensar y actuar. *[traducción propia]* (Clot & Kostulski, 2014, p. 3).

## **2.5. Clínica de la Actividad y Docencia.**

Finalmente, cabe destacar que, en el contexto de los estudios de la Clínica de la Actividad, el trabajo pedagógico o la docencia aparecen como un área de interés y relevancia entre las distintas profesiones (Smolka, 2021). En el escenario latinoamericano, específicamente en Brasil, diversos autores (ver Machado (2004), Smolka (2021) y Magalhaes & Faita, 2020), a propósito de la sistematización del trabajo docente como objeto de estudio y la ampliación de miradas y discusiones respecto a cómo estudiar esta actividad, comparten una concepción dialógica del trabajo pedagógico y consideran los estudios del lenguaje como fundamentales para el análisis y comprensión de la profesión (Smolka, 2021).

Respecto a lo anterior, se señala que se han realizado numerosos estudios acerca de la relación entre la lengua y el trabajo educativo en el campo de la lingüística aplicada y los estudios del lenguaje en Brasil, muchos centrados en las acciones de los y las docentes en situaciones de trabajo (Machado, 2004, citado en Magalhaes & Faita, 2021). Dentro de dicho campo de estudio, las relaciones dialógicas que se establecen dentro de la profesión entre los distintos actores que conforman esta actividad -esto es, entre el profesional con él mismo y con el "otro"; con su propia actividad, con sus pares o con quienes investigan la profesión de manera externa-, y que emergen en el momento de los intercambios verbales, pueden ser comprendidas como base para la transformación profesional, en tanto posibilitan un entendimiento y comprensión de parte de los profesionales respecto de su propia actividad -tanto a nivel personal como transpersonal, interpersonal e impersonal-, aspecto que es esencial para poder transformar las propias situaciones de trabajo (Magalhaes & Faita, 2021).

Cabe destacar que, en uno de los estudios ligados al campo de la docencia y educación en donde se pone en práctica la metodología de la Clínica de la Actividad (Magalhaes & Faita, 2021), el principal factor que motiva el estudio es la ausencia que identificaron los autores de estudios que tuvieran en cuenta tanto la teoría como la práctica docente, y que privilegiaran la relación dialógica entre estas dos dimensiones (así como entre los propios educadores), situación que, como vimos anteriormente, ocurre de forma similar a un nivel sistémico en el desarrollo del trabajo docente en nuestro país, remitiendo a la brecha existente entre los estudios universitarios e investigaciones relacionadas a la docencia, así como la creación y establecimiento de políticas educativas relativas al trabajo docente, y el trabajo o la práctica docente en sí.

Volviendo al punto anterior, se señala que las metodologías acuñadas por los estudios ergonómicos y la perspectiva de la Clínica de la Actividad favorecen este diálogo profesional, más específicamente a través del marco metodológico de la autoconfrontación, y que, según los autores “(...) *permite al sujeto (re)formular sus propias preguntas y (re)movilizar sus conocimientos para comprender y transformar sus propias situaciones de trabajo*” [traducción propia] (Magalhaes & Faita, 2021, p. 3). O sea, que esta metodología motivaría, daría pie para movilizar estos diálogos al interior de la profesión, más específicamente entre profesionales, con el fin de comprender la propia actividad.

Cabe destacar que la autoconfrontación en una metodología que, igualmente, ha sido utilizada en el área de la educación (ver Anjos, Smolka & Barricelli, 2017, Barricelli, Diolina & Anjos, 2021) y, específicamente, en el área de la docencia (ver Anjos, Smolka & Barricelli, 2017, Magalhaes, 2019, Barros, 2014, Barricelli, 2015, Anjos, 2013).

Igualmente, vale la pena rescatar, dentro de las investigaciones antes mencionadas, algunos aportes que éstas entregan para el estudio y la comprensión del trabajo docente desde la Clínica de la Actividad, de acuerdo a sus propias formulaciones, resultados y conclusiones.

En primer lugar, está el trabajo de Barricelli, Diolina & Anjos (2021), quienes buscaron identificar los conflictos que surgieron en los docentes a propósito de una intervención de autoconfrontación realizada en un contexto escolar en Brasil. Los conflictos son referidos aquí, desde la perspectiva de la Clínica de la Actividad, como

aquellas tensiones existentes entre las distintas dimensiones del *métier/oficio* -personal, impersonal, interpersonal y transpersonal- y que pueden llegar a ser visibilizadas a través de la metodología de la autoconfrontación (Barricelli, Diolina & Anjos, 2021).

Específicamente en este estudio, a partir de lo analizado desde la revisión teórica y desde los registros de la intervención, se destaca la importancia de la dimensión transpersonal (el género profesional) que es destacada, también, por Clot (2017) dado que, como ya se ha comentado anteriormente, puede dar vida y renovación al oficio -a través de la apropiación del género y la estilización individual- (citado en Barricelli, Diolina & Anjos, 2021).

En el transcurso de la intervención, según las autoras, se logra ver cómo, a través del dispositivo de la autoconfrontación, los profesionales “(...) *están reflexionando y discutiendo para reconocerse en el modo de actuar, a partir de lo prescrito, implícito y legitimado explícitamente por el colectivo de educación infantil, o sea, por el género de la actividad educativa.*” [traducción propia] (Barricelli, Diolina & Anjos, 2021, p. 22).

A partir de lo anterior, se señala, también, que, en el campo de la educación, el género se ve también afectado por la estructura organizativa jerárquica del trabajo en la escuela, originada por la instalación, en dicho espacio, de la gestión empresarial, a partir de la cual se establece una separación entre especialistas y docentes y la cual aparece como un conflicto o tensión al momento de la configuración de la actividad docente y del género profesional (Barricelli, Diolina & Anjos, 2021).

Así, específicamente siendo profesional de la educación, existiría una acción constante de lidiar con los conflictos a propósito de lo que se espera que hagamos desde la historia o memoria transpersonal y las expectativas de los profesionales docentes respecto de su propia actividad, así como con aquellos elementos impersonales de la actividad, aquellas prescripciones (oficiales o no oficiales) que afectan y se presentan como un conflicto en el desarrollo y desenvolvimiento cotidiano de la labor docente, de igual forma que elementos ligados a lo personal e interpersonal: “(...) *cada sujeto forma parte de la historia colectiva de la actividad, con sus especificidades y características personales, que pueden entrar en conflicto tanto con la dimensión genérica de la profesión como con la dimensión personal del compañero de trabajo y con las diferentes formas de pensar y actuar.*” [traducción propia] (Barricelli, Diolina & Anjos, 2021, p. 23).

Así, las autoras concluyen que la idea de las cuatro dimensiones del *métier*, propuestas por Clot (2017) puede ayudarnos a pensar los conflictos que vivencian los profesionales de la educación en su labor cotidiana (Barricelli, Diolina & Anjos, 2021).

Para continuar con un siguiente texto, el trabajo de Smolka (2021), busca reflexionar sobre el trabajo docente desde la mirada de la teoría histórico-cultural -teoría que, como vimos, se sienta como una de las principales bases de la Clínica de la Actividad-. Para esto, cita los trabajos de Machado (2007) y Catini (2008), quienes hacen uso como base para sus reflexiones una lectura marxista de la actividad laboral. Machado (2007, citado en Smolka, 2021), por su parte, hace uso de esta lectura con el fin de caracterizar y dar visibilidad a la multiplicidad de relaciones involucradas en el trabajo docente, cuyo análisis resulta en consideraciones respecto a sus especificidades y su extrema complejidad. Sólo con el fin de nombrar algunas de estas consideraciones, ya que nuestro análisis no busca profundizar en esta lectura específicamente<sup>6</sup>, la autora, en su texto, suscita varias interrogantes respecto al escenario complejo que atraviesan los docentes, especialmente considerando las controversias existentes en torno a la educación como derecho humano, la educación pública y la desigualdad social y económica como un tema ineludible que permea políticas y prácticas educativas (Machado, 2007, citado en Smolka, 2021). Complementando lo anterior, el trabajo bibliográfico de Catini (2008, citado en Smolka, 2021), evidencia cómo la representación del trabajo docente como una actividad reflexiva e intelectual se tensiona con las condiciones del trabajo de los docentes como una actividad precaria y proletarizada, en el contexto de una búsqueda sobre cómo y qué decían los artículos publicados en revistas líderes en el campo de la educación en el contexto académico brasileño sobre el trabajo de los docentes.

Por su parte, el trabajo de Anjos (2015) busca discutir, comprender y pensar la interrelación entre tres conceptos que ayuden y aporten al análisis del trabajo docente, utilizando, para ello, un corpus discursivo basado en las palabras de los docentes

---

<sup>6</sup> Aunque sí vale la pena destacar el cómo, desde esta postura teórica, los postulados se condicen con un antecedente antes presentado en el apartado de las características del trabajo docente: la naturaleza política de la educación y la consiguiente consideración del docente como un profesional reflexivo y crítico.

participantes en una intervención de autoconfrontación, en el marco de una investigación doctoral.

Esta autora (Anjos, 2015) utiliza dos conceptos ya conocidos dentro de este estudio; el género discursivo y el género de la actividad, pero, además, utiliza el concepto de habitus, desarrollado desde la sociología por Bourdieu y que comprende, a grandes rasgos, aquello que explica o define por qué el sujeto actúa de una u otra manera, aquellas formas adecuadas de actuar, inscritas tanto en la mente como en el cuerpo - habla y gestos- socialmente aceptadas y que cobran sentido para el individuo y su grupo de tal forma que se perciben como naturales e incuestionables (Anjos, 2015). Este concepto, también referido como una “historia encarnada”, puede resultar muy similar a los conceptos de género discursivo y de la actividad; sin embargo, otorga una enorme fuerza a las condiciones de existencia determinadas por los destinos sociales de los sujetos, de manera que se señala que, sea con o sin quererlo, los sujetos terminan contribuyendo al mantenimiento de un determinado orden social a través de su actuar (Anjos, 2015). Eso sí, a pesar de que en este concepto se reconoce la existencia de un estilo personal a través de la promoción del abandono de aquellas teorías que asumen la práctica como una reacción mecánica ante las condiciones antecedentes, sí se pone mucha fuerza en estas condiciones materiales de existencia “(...) *que muchas veces dificulta, si no impide, la producción de nuevas posibilidades*” [traducción propia] (Anjos, 2015, p. 27). Ante el corpus analizado por la autora, este concepto podría ayudar a comprender el por qué a los docentes les cuesta visualizar otras posibilidades de acción, y si lo hacen, en ocasiones les cuesta llevar tales posibilidades a la práctica. Sin embargo, los conceptos de género discursivo y género de la actividad sí dan cabida a la posibilidad de producción de nuevas posibilidades de una manera más dinámica, teniendo como requisito para la estilización, la apropiación del género por parte de los trabajadores (Anjos, 2015).

Es dentro de esta dinámica que, en el caso de los docentes participantes de la intervención, muchas veces se ven repitiendo prácticas históricamente constituidas sin darse cuenta y, gracias a la intervención de autoconfrontación y a su consiguiente reflexión respecto a las acciones realizadas, se revela el deseo por realizar las cosas de otra forma (Anjos, 2015), es decir, de dar paso a la estilización del género. La autora, aquí, remite dicha situación al estancamiento entre las relaciones entre estilos y géneros,

es decir, cuando el desarrollo transpersonal de una profesión deja de “fluir” porque no hay variaciones estilísticas que le permitan al género renovarse, lo cual, se encuentra en el origen de situaciones patogénicas en el trabajo (Anjos, 2015). En este caso, la intervención por autoconfrontación permitió un espacio de reflexión de la propia práctica de los docentes, que les permitió vislumbrar aquellas nuevas posibilidades de acción al ir reconociendo y apropiándose del género, al irse sintiendo parte de un colectivo profesional; sin embargo, se señala que muchas veces dicho espacio no tiene lugar (Anjos, 2015). Aquí, la autora problematiza respecto a la situación histórica colectiva del trabajo o la profesión docente, ya que, según indicarían estudios en el campo de la educación, la docencia sería un tipo de actividad que se encontraría “debilitada”, siendo esto un indicio de la falta de posibilidades que han tenido los docentes para actuar como autores de su propia trabajo, presuntamente dada la falta de libertad que ha tenido el género profesional para ir en la dirección de una estilización (Anjos, 2015). O sea, apoyándonos en el concepto de habitus antes presentado, podríamos apoyarnos en dicha noción para comprender la fuerza que tienen las disposiciones ya incorporadas por los sujetos respecto de una forma específica de hacer las cosas, y cómo esto contribuye a la lentitud y dificultad de realizar cambios en la propia práctica (Anjos, 2015), así como la falta de espacios que tiene los docentes para poder reflexionar sobre su práctica.

Finalmente, Anjos (2015) señala que los tres conceptos propuestos; habitus, géneros discursivos y género de la actividad, pueden contribuir a la comprensión de la actividad docente, entendida como realizada en medio de una historia de prácticas y dichos antecedentes.

Cabe destacar, también, una última reflexión que realiza Smolka (2021) en referencia a la actividad docente -la actividad de enseñar- y sus implicancias desde la perspectiva histórico-cultural; en el trabajo docente son los docentes -los adultos- quienes empujan -a través de la forma verbal del lenguaje- a los niños hacia un nuevo modo de generalización de lo que conocen, hacia el dominio del lenguaje que no implica, como ya debemos tener claro a estas alturas, sólo el hecho de saber hablar, leer, escribir; comunicarse al fin y al cabo, sino también el conocer y desenvolverse en el mundo, el dotarlo de significado y conceptualizarlo y, en medio de ese proceso, el ir constituyendo la conciencia y la personalidad -recordando que es un proceso dialéctico y compartido-. Es por esto que, ante esta actividad tan compleja, la perspectiva histórico-cultural se situaría,

según la autora (Smolka, 2021), como “(...) *profundamente fecunda e instigadora para la problematización, discusión, análisis e inspiración de una praxis pedagógica, en continua (trans)formación histórica de la actividad de enseñar*” [traducción propia] (p. 14). De igual forma, la autora cita la propuesta de Ives Clot que refiere a que pensar el trabajo como una función psicológica constituye otra provocación en relación con el trabajo docente y el papel que cumple el lenguaje en este trabajo (Smolka, 2021). En resumen, los aportes de la teoría histórico-cultural y el consiguiente aporte de Ives Clot en relación con las formas de comprender el desarrollo y la actividad humana, y el trabajo, respectivamente, resultarían beneficiosas para poder comprender el trabajo docente en su complejidad.

Continuando con este esbozo de los aportes que los distintos textos entregaron para la comprensión del trabajo docente desde la Clínica de la Actividad, hubo una temática que tomó especial importancia dentro de algunos estudios, los cuales basaron su análisis en intervenciones de autoconfrontación en el ámbito educativo (Magalhaes & Faita, 2020, Barros, Passos & Eirado, 2014): la importancia de situar a los y las docentes como protagonistas del coanálisis y el diálogo en torno a su propia actividad, tanto con él mismo, como con sus pares profesionales y con la persona que realiza la intervención, la cual pasa a formar parte de ese diálogo sin “separarse” de ella, desde un rol de investigador.

El trabajo de Magalhaes y Faita (2020) tuvo como objetivo presentar el proceso metodológico utilizado por Magalhaes (2019, citado en Magalhaes y Faita) en una tesis doctoral realizada en el contexto de docentes de la educación superior en Brasil. Dicho proceso metodológico, como ya mencionamos, se basó en la autoconfrontación, y relevó una serie de conclusiones bastante interesantes respecto a cómo resultó, finalmente, la intervención. En primer lugar, se destaca que la posición de receptividad y flexibilización de los docentes ante el desafío de observar y, potencialmente, transformar sus prácticas profesionales fue sumamente importante para la realización de la investigación, de modo que fuese posible comprender, junto a ellos, la construcción de su actividad pedagógica (Magalhaes & Faita, 2020). De hecho, para reforzar este punto, los autores citan a Pimenta & Anastasiou (2010, citado en Magalhaes e Faita) respecto a la importancia de investigar la práctica docente en la educación superior, teniendo, entre muchos beneficios, el hecho de que da voz al maestro como autor y actor, convirtiendo a los docentes en sujetos de su propia historia profesional. Señalo esto aquí teniendo en

cuenta que la docencia en el contexto escolar puede estar sujeta a otro tipo de dificultades que hagan más difícil esta apertura y disposición de parte de los docentes.

En segundo lugar, cabe destacar que la investigadora no sólo realizó la intervención de autoconfrontación, sino que sumó, previamente a dicha intervención, jornadas en las que presentó a los docentes participantes los planteamientos y teorías que sustentan la perspectiva clínica y ergonómica de la actividad, así como el marco teórico-metodológico de la autoconfrontación. De esta forma, según palabras de los autores (Magalhaes & Faita, 2020), la investigadora asoció a los docentes a la labor de la propia investigadora, haciéndolos aún más protagonistas y partícipes del proceso de análisis, diálogo y desarrollo de su propia práctica. Entonces, se señala que si la investigadora hubiese utilizado otro esquema procedimental, donde sólo hubiese presentado los planteamientos teóricos y metodológicos de la Clínica de la Actividad y la Ergonomía del trabajo, sin relacionar dichos conceptos ni ponerlos en práctica en el proceso de co análisis de la actividad pedagógica, haciendo partícipes y protagonistas a los y las docentes, quizás los resultados de la intervención no hubiesen sido los mismos. A este respecto, se señalan muchos elementos positivos para finales de la intervención (Magalhaes & Faita, 2020), tales como el reconocimiento de una mirada más crítica de los docentes hacia su propio trabajo, así como -y considerado el más llamativo hallazgo- la iniciativa creada por parte de uno de los docentes participantes de un Foro de Prácticas que reúne de manera recurrente a los docentes para discutir temas relacionados a sus disciplinas.

Es decir, la asociación de los docentes a la labor investigadora de su propia práctica habría fomentado una visión más crítica y reflexiva sobre la misma, lo que fomentó una iniciativa propia de parte de los docentes para generar un espacio de diálogo y coanálisis de su actividad. El haber ayudado para iniciar y dinamizar aquellos procesos reflexivos y de desarrollo profesional que comienzan a surgir desde los propios protagonistas de dichos procesos (es decir, los docentes) es el mayor resultado que, según los autores, emerge de esta investigación-intervención (Magalhaes & Faita, 2020).

En el caso de una investigación donde también fue utilizado el método de la autoconfrontación en docentes en el contexto escolar brasileño (Barros, Passos & Eirado, 2014) también surge relevancia esta manera en que, durante el desarrollo de la



metodología, se busca hacer partícipes y protagonistas a los trabajadores de la investigación-intervención. Así es como, en este estudio, se optó por un proceso de contratación que, a diferencia de las formalidades más frecuentes que optan por la firma de un consentimiento informado, crea condiciones para una investigación más participativa, como lo es un vínculo de mayor confianza, la corresponsabilidad y el protagonismo distribuido. Cabe resaltar que el primer intento de invitar a los docentes a participar de la investigación-intervención no tuvo éxito, los docentes no atendieron a lo contratado con los investigadores ni asistieron a las reuniones programadas, más, luego de una reevaluación colectiva acerca de las demandas e intereses particulares de los docentes, se realizó una recontractación, incorporando las indagaciones antes señaladas y renegociando, con los docentes, condiciones para la aceptación de la propuesta.

De esta forma, los docentes fueron invitados a participar de una reunión para definir, colectivamente, otras estrategias de investigación, reunión a la cual asistieron 21 educadores. Aquí, la prioridad fue informar y destacar acerca de la importancia de la efectiva participación de los docentes en el proceso de investigación para la construcción de espacios de diálogo colectivos acerca de los procesos de trabajo, vislumbrando el que estos espacios son, en su sentido más amplio, una afirmación de autonomía en el trabajo (Barros, Passos & Eirado, 2014). De esta manera

La investigación no tuvo como objetivo "recopilar datos" sobre el trabajo escolar, como, según ellos, suelen hacer los investigadores universitarios, "utilizando la escuela para sus tesis y disertaciones", sino tenerlos como socios, construyendo juntos, un espacio dialógico, repensar las formas de trabajar y, con la fuerza del colectivo, "expandir el poder de acción" y fortalecer el género profesional.

*[traducción propia]* (Barros, Passos & Eirado, 2014, p. 154).

De esta manera, se reafirma una dirección metodológica donde los procesos de coanálisis del trabajo se ven privilegiados, retomando nuevamente esta idea de una asociación con los docentes en el trabajo de la investigación-intervención ya vista en la línea procedimental de Magalhaes (2019, citado en Magalhaes & Faita, 2020). Además, al igual que en el texto recién mencionado y a propósito del proceso de contratación y

participación en la intervención no como meros objetos de estudio, sino como protagonistas activos de la misma, las declaraciones de los y las docentes participantes exhiben una nueva condición: la de agentes de transformación y conocimiento de su propia actividad, comenzando a liderar, junto con los investigadores universitarios, el proceso de investigación (Barros, Passos & Eirado, 2014). Además, los docentes, también hablaron acerca de la importancia de ampliar estos espacios hacia acciones más efectivas, en conjunto con el sindicato y otras escuelas para poder interferir en la creación de políticas públicas, esto, a raíz de las reflexiones movilizadas por la intervención, respecto a qué podrían hacer para seguir mirando su propia actividad, en conjunto con otros compañeros, para continuar aumentando su poder y ampliando aquellas acciones que producen autonomía (Barros, Passos & Eirado, 2014).

Un último elemento que vale la pena destacar, y que ya se ha mencionado antes al hablar acerca de las consideraciones metodológicas de la Clínica de la Actividad, es que al realizar la maniobra de asociarse con y hacer partícipes y protagonistas a los trabajadores de la investigación -tradicionalmente prerrogativa del investigador, distinguiéndolo y apartándolo de su objeto-, a esta se le confiere un carácter tanto participativo como de intervención, de modo que las acciones realizadas, en el marco de la investigación, afectan y transforman indisolublemente la realidad del trabajo de los y las docentes, así como, en este caso, van transformando el curso de la propia investigación (Barros, Passos & Eirado, 2014). Aquello concuerda con las postulaciones de Vygotsky, en relación con que el desarrollo -en este caso profesional- debe ser entendido como un proceso vivo, de cambio, en movimiento y en interacción verbal con “el otro”, y no como un objeto dado; por ende, como proceso vivo debe ser entendido dentro de otro proceso, o sea, metodológicamente, y tomando como referencia la anterior consideración, es necesario sumergirnos en el género, asociarnos en conjunto con sus protagonistas y, con ellos, ir llevando a cabo el proceso de reflexión y transformación de la actividad que sólo puede hacerse efectivo si se comprende el género profesional -y sólo se comprende adentrándose y haciéndose parte de él- (Magalhaes & Faita, 2020). De igual forma, al tratarse de un proceso, este no se define ni se limita a ser un producto académico de una investigación, sino que desencadena procesos de cambio que continuarán en el tiempo, a raíz de la nueva experiencia y conocimiento que adquirieron los trabajadores para pensar y transformar su propia actividad (Magalhaes & Faita, 2020). Esas son las presunciones

que tanto Magalhaes (2019) como Barros, Passos & Eirado (2014) asumen cuando, luego de la intervención, los participantes proponen y realizan nuevas iniciativas de participación y reflexión colectivas.

Ligado a lo anterior, es de sumo interés, también, destacar el trabajo de Anjos, Smolka & Barricelli (2017) quien hace una reflexión respecto de la relación, desde la perspectiva de la Clínica de la Actividad, de las actividades de investigación, intervención y docencia. Ya se ha mencionado en este estudio que, desde esta perspectiva, se considera que la actividad de intervenir e investigar resulta inseparable, es decir, no son dos momentos distintos, sino que ocurren simultáneamente, forman parte del mismo movimiento (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017) pero, además, se señala una particularidad respecto a la actividad de la docencia, y es que, desde la perspectiva histórico-cultural - ancla de la propuesta de la Clínica de la Actividad-, "(...) a relação de ensino – a atividade de ensinar – é o lugar por excelência para estudar/investigar a formação social da mente, bem como as formas de mediação do outro no desenvolvimento cultural das pessoas." [la relación docente -la actividad de enseñar- es el lugar por excelencia para estudiar/investigar la formación social de la mente, así como formas de mediación del otro en el desarrollo cultural de las personas] (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017, p. 136), sería por este motivo que la investigación se transformaría en parte integral del trabajo docente. De igual forma, dentro de los debates y discusiones de las últimas décadas respecto al papel del maestro y su postura como profesional de la educación, el concepto de profesor investigador se ha visto fortalecido, así como se ha ido construyendo una visión y valoración de un profesor que investiga su propia práctica (Anjos, Smolka & Barricelli, 2017). Es aquí donde cobra especial relevancia el que la propuesta metodológica de la Clínica de la Actividad se encuentre con prácticas y formación continua en el mundo de la educación, implicando, al mismo tiempo, intervención e investigación.

Igualmente, el trabajo de Anjos, Smolka & Barricelli (2017) rescata el que los campos de la docencia, la intervención y la investigación, y sus respectivos lenguajes, se fusionan:

El lenguaje del interviniente, que en Clínica de la Actividad es mediador, pero no necesariamente investigador, implica declaraciones que provocan la reflexión del trabajador sobre su propia actividad. El lenguaje del investigador muestra el deseo

de conocer y producir conocimiento sobre el metier (enseñanza), sobre las prácticas que se reproducen al interior de las escuelas (...). El lenguaje del docente muestra una preocupación por enseñar / indicar / señalar posibilidades, al mismo tiempo que comparte la producción de conocimientos y analiza la actividad en sí. [*traducción propia*] (p. 139).

Lo anterior, en el contexto de múltiples investigaciones de la Clínica de la Actividad en educación, donde quienes lideran la investigación son, precisamente, los mismos docentes.

### 3. Discusión de resultados y conclusiones.

#### 3. 1. Sobre la importancia de la naturaleza del trabajo docente para su comprensión como profesión, así como para la comprensión de su autonomía.

En una primera instancia, me parece muy importante el retomar la reflexión respecto a la naturaleza de la profesión docente. Con el fin de refrescar este punto, me gustaría citar a Magalhães & Faita (2020) en donde se aprecia una descripción bastante exhaustiva sobre el trabajo del profesor:

(...) el trabajo del Profesor se compone de una infinidad de acciones, prácticas y teorías que lo convierten en un fenómeno complejo y multidimensional, ya que se presenta en diferentes contextos, por diferentes objetivos, recursos y personas involucradas o no. En otras palabras, es una actividad situada, realizada por un profesional que tiene dimensiones físicas, psíquicas, emocionales, metabólicas, cognitivas, que se conecta -y desconecta- a una red discursiva compleja, que involucra directa e indirectamente a diferentes interlocutores (estudiantes, padres, tutores, empleados, colegas, gerentes, supervisores, prescriptores) y que actúa en función de los recursos, objetivos y condiciones disponibles o no disponibles.

*[traducción propia]* (Barricelli, Diolina & Anjos, 2021, p. 9).

Se mencionan diversas características que revelan la complejidad de la actividad docente, sobre todo al considerar aquellos elementos que van más allá o que se distancian del trabajo o actividad prescrita, que va más allá de las exigencias organizacionales que le son atribuidas a los y las docentes.

Este "más allá", a su vez, se reconoce como altamente complejo, al incorporar una serie de elementos del contexto que rodean cotidianamente la práctica educativa, englobando elementos personales vinculados a las relación que se establece con los y las estudiantes, elementos que por sí mismos pueden considerarse de suma complejidad al tratarse de múltiples y diversas vivencias que van cambiando y construyéndose en el día

a día, que el docente considera y asimila como parte de su labor cotidiana y ante la cual tiene que ir desarrollando la forma en la que va realizando su actividad.

De igual forma, este “más allá” aplicaría para la comprensión de la autonomía. Se entiende en la literatura que existiría una autonomía, o una concepción o noción de la autonomía profesional que se basa en concepciones más eficientistas y positivistas acerca del trabajo y que, de manera interesante, coinciden o retoman la misma línea acerca de la importancia de los elementos prescritos de la actividad, es decir, aquellas exigencias que vienen desde fuera y constriñen y atraviesan el quehacer de las y los docentes. Pero, en el trabajo docente, de acuerdo con sus múltiples características y complejidad, esta autonomía también debiese entenderse “más allá” de la discrecionalidad de los profesionales para adecuar sus acciones, cuando resulta pertinente y cuando existe un espacio para ello, dentro de los “márgenes” de acción que se establecen en las prescripciones que son recibidas por los y las docentes:

Por cierto, con esto no pretendo decir que dichos espacios no representan espacios “reales” de autonomía docente, retomando el argumento presentado por Fernández (2017) acerca de que una autonomía eficientista -que podría considerarse como predominante en el modelo educativo chileno- potencia una idea de autonomía ilusoria y engañosa ya que la concibe dentro de espacios en constante regulación y control externo; más bien, pretendo resaltar y poner en alto la idea de que es importante considerar la autonomía más allá de esta concepción eficientista, ya que no englobaría plenamente todo lo que significa la actividad docente, limitando la comprensión de ésta y, presuntamente, limitando con ello el desenvolvimiento de esta misma en el espacio de acción docente. Para esto, considero importante el poder movilizarnos hacia el extremo más hermenéutico de concepción y comprensión de la autonomía, que nos permitiría comprender, en cierta forma, cuáles son los espacios y actividades que realmente le competen o atañen al docente como profesional y, de acuerdo con esto, buscar promover que el docente amplíe su radio de acción en dichos espacios.

Incluso, es probable que sean precisamente estos reducidos espacios en donde los docentes aplican su propio criterio y discrecionalidad aquellos a los que haya que ponerle más atención, ya que estarían conteniendo parte importante -por no decir, la más importante, el “núcleo”- de la actividad profesional docente y de aquello que les compete

como profesionales. Resultaría interesante, entonces, el plantearse llevar estos campos de acción y los elementos que lo configuran, que por lo general se dan en una esfera de acción más individualizante y aislado, a espacios de diálogo entre profesionales, es decir, y retomando el argumento de Ives Clot, movilizar estos elementos pertenecientes a la esfera o campo profesional de la docencia de un plano personal a uno interpersonal y transpersonal.

En línea con el elemento anterior, me gustaría retomar, también, algo que mencionan Magalhães & Faita (2020) basándose en los planteamientos de Vygotsky; que el análisis del trabajo o la actividad docente requeriría el uso de un método apropiado, que comprendiese este tipo de trabajo como un “objeto” en constante movimiento y relación con la historia socioprofesional del docente, y no como un objeto fijo y estable. Esto también es mencionado por Barricelli, Diolina & Anjos (2021) al señalar que la perspectiva situada de la actividad docente nos permite criticar la cristalización de saberes y modos de hacer. Así, se entiende que el trabajo docente y, por ende, su autonomía, debiese ser entendido a través de métodos apropiados que consideren plenamente sus características, entendido como un proceso altamente relacional y en constante movimiento y transformación.

### **3.2. Sobre la importancia metodológica de la Clínica de la Actividad al momento de investigar e intervenir en el Trabajo Docente.**

Otro elemento sumamente importante de resaltar tiene que ver con el giro metodológico que propone la Clínica de la Actividad, respecto a posicionar a los trabajadores como protagonistas de su propia actividad y de la transformación y el desarrollo de esta. Se menciona, respecto a lo anterior, que la intervención no puede tener lugar sin una demanda de parte de los trabajadores, precisamente en la línea de conservar esta centralidad y protagonismo de los cambios.

Es por esta razón, también, que se enfatiza en criticar el rol del experto, que muchas veces se les atribuye a los investigadores al momento de intentar realizar investigaciones o estudios en el ámbito escolar, tal como es el caso de la investigación de Barros, Passos & Eirado (2014). Lo anterior iría en la línea, también, de la existencia de esta brecha que existe entre el trabajo prescrito y la realidad del trabajo docente; entre quienes elaboran e investigan en torno al conocimiento pedagógico -que, presuntamente,

debe ser implementado en las escuelas en forma de metodologías y formas de evaluación- y quienes realizan, en la práctica, el trabajo pedagógico. Pareciera ser que existiera un factor común en esta “brecha” que parece desplazar el protagonismo, el rol activo de los docentes dentro de la práctica educativa, desde las prescripciones establecidas desde fuera y la forma en que estas influyen y constriñen la práctica educativa y la manera en la que los docentes ejercen su autonomía.

De esta forma, en la propuesta metodológica de la Clínica de la Actividad se busca repositonar a los y las trabajadoras, primero, dejando en claro que investigación e intervención se entienden como parte de un mismo proceso y no como momentos separados, haciendo, por tanto, partícipe al investigador en todo momento de las reflexiones y del proceso de desarrollo profesional de los y las trabajadoras durante la intervención. Es decir, la idea es que quien interviene o investiga en el espacio o campo de actividad determinado no se vea a sí mismo ni sea visto por los demás como un ente externo ni jerárquicamente “superior”, sino como parte del proceso mismo de intervención donde los trabajadores son los protagonistas, y desde quienes surge el interés por realizar los cambios pertinentes de acuerdo con su reflexión sobre su propia práctica, no del investigador.

Docente e investigador/interviniente son vistos, metodológicamente, no como receptor/beneficiario del conocimiento y poseedor de este, respectivamente, dentro del proceso de intervención<sup>7</sup>, sino que ocupan posiciones similares al someterse a un diálogo y un coanálisis en la línea de ir hacia un objetivo común; el trabajador como protagonista del cambio y el interviniente como un mediador y apoyo activo durante el proceso. Es interesante ver el cómo en los trabajos de Barros, Passos & Eirado (2014) y Magalhaes & Faita (2020) se revelan las implicancias de una “asociación” con los y las docentes en los contextos de una intervención de autoconfrontación en el contexto escolar, tomando todas las precauciones para que dicho proceso de asociación sea efectivo, hecho en negociación y en diálogo con los y las docentes. Entre estas implicancias se encontraría la exitosa reflexión y posicionamiento crítico frente a la propia práctica al final de la

---

<sup>7</sup> De hecho, se considera que el investigador no es poseedor de ningún conocimiento previo respecto a la actividad que realizan los trabajadores con quienes se está realizando la intervención, sería al revés; es el mismo trabajador quien posee el mayor conocimiento sobre su oficio.



intervención de parte de los docentes, así como el surgimiento de iniciativas de diálogos profesionales entre los docentes, considerando ampliarse y empoderarse como colectivo<sup>8</sup>. Se señala que, con anterioridad a estas acciones de asociación, las intervenciones no fueron bien recibidas y aprehendidas por los y las docentes (Barros, Passos & Eirado, 2014, Magalhães & Faita, 2020).

Este escenario, de acuerdo con mi experiencia personal, resulta bastante familiar ante la situación que experimenté cuando estaba elaborando mi memoria de práctica profesional. Este "desenganche" por parte de los y las docentes me fue evidente ante las múltiples dificultades presentadas en ese contexto, y me surgen bastantes explicaciones posibles a partir de lo antes planteado, entre ellas, la implícita, pero presente consideración acerca de lo "externo" como algo que trae presión a la ya compleja labor docente. Para eso, parece lógico que parte de la solución podría estar ligada con que quien entra y propone dentro del campo de actividad de los docentes no sea considerado como "externo" y que la práctica docente y las decisiones con relación a su funcionamiento y desarrollo vuelvan a estar en poder de los mismos docentes.

Ligado a lo anterior, resulta pertinente el elevar la importancia de cuestionarnos nuestro rol como profesionales externos a la docencia, y el lugar que ocuparemos al intentar intervenir en sus procesos de cambio y desarrollo profesional. Una posible respuesta que eleva Clot, al menos desde la psicología, sería la de actuar como un propulsor o gatillador de aquellos procesos de desarrollo profesional, mediante la construcción de marcos metodológicos que permitan dichos procesos.

De igual forma, ligado a este tema, en el trabajo de Magalhães (2019, citado en Magalhães & Faita, 2020) se resalta el hecho de que los profesionales, no necesariamente sintieron la necesidad de cambiar sus prácticas docentes. Lo anterior se presenta como una posible inquietud y un problema para la investigadora, en tanto dicho elemento refleja un rasgo de "fossilización" y automatización de formas de comportamiento que podrían traducirse en dificultades para un análisis psicológico, así como para el desarrollo y transformación de las prácticas profesionales (Magalhães & Faita, 2020). Se

---

<sup>8</sup> Al menos desde lo señalado verbalmente por los y las docentes y que, desde una perspectiva Vygotskiana, sería el punto de inicio de toda creación y transformación, recordando el lugar que ocupa el lenguaje en toda su teorización (Magalhães & Faita, 2020).

señala que por este motivo sería importante la interacción y los diálogos con el “otro”<sup>9</sup>, así como los diálogos internos respecto de la actividad profesional y sus distintos momentos, en el pasado, el presente y el futuro (Magalhães & Faita, 2020).

### **3.3. Sobre el género y estilo profesionales y sus aportes e implicancias para comprender la autonomía en el contexto en el que los y las docentes realizan su actividad.**

Antes ya se ha mencionado que la autonomía docente -y el trabajo docente en sí- debiese ser estudiado desde métodos apropiados que lo entiendan desde su complejidad, en constante relación y movimiento. En este contexto, y de acuerdo con los antecedentes recopilados en este estudio, considero que la Clínica de la Actividad propone una forma de aproximarse a este trabajo que es sumamente congruente con el objetivo antes planteado; considera este elemento relacional y dialógico de la práctica docente que se ve promovido y establecido en los géneros profesionales y su consiguiente proceso de estilización.

Un elemento que aparece como central dentro de la propuesta de la Clínica de la Actividad es que los géneros profesionales se mantienen “vivos” y en constante transformación gracias al proceso de estilización individual de los mismos. Dicha estilización representaría una arista de las relaciones que se desarrollan en el transcurso de la actividad de los y las docentes, de manera que el género se relaciona o se comunica con elementos del entorno, con las prescripciones, con las múltiples experiencias ocurridas en las aulas y las necesidades establecidas en ellas, etc. Así, todos estos elementos que viven los docentes en su experiencia individual pasan a formar parte de este elemento transpersonal que constituye la base de la “vida” del colectivo profesional, renovándose y adaptándose a dichos elementos.

Es evidente hasta este punto que, para la Clínica de la Actividad, la relación dialógica entre las distintas dimensiones de la actividad es vital para que el trabajo goce de salud y eficiencia. Citando a Clot, las autoras Barricelli, Diolina & Anjos (2021) señalan que la falta de la respuesta transpersonal en este diálogo puede desencadenar conflictos

---

<sup>9</sup> Entiéndase el “otro” como un otro de sí mismo, es decir, verse a sí mismo en otro contexto, que es lo que se propone metodológicamente desde la Clínica de la Actividad, así como el otro como los pares profesionales, como el colectivo de trabajo, como el investigador, etc.

entre un ejercicio personal y solitario de la actividad, relacionado directamente con mandatos impersonales ficticios, produciéndose una despersonalización del trabajo. Se podría conjeturar que podríamos reemplazar en la anterior aseveración el ejercicio solitario como la labor instruccional e instrumental que se le atribuye al trabajo docente en la literatura y los mandatos impersonales ficticios como aquellas prescripciones ligadas al cumplimiento de objetivos estandarizados que constriñen la práctica docente. Se señaló en algún momento de este estudio que, según la literatura, esta labor de aplicadores técnicos de los docentes podría conducir a la individualización de los docentes, pero es preciso aclarar que se trataría de una individualización en un sentido aislante, donde el sujeto profesional se ve privado de la relación con su propia actividad.

El punto antes mencionado es también tratado por Anjos (2015), quien nuevamente cita a Ives Clot para señalar que la dinámica de relaciones estancadas entre estilos y géneros estaría a la base de situaciones patogénicas de trabajo, enfatizando, además, que el género sería un medio a través del cual los sujetos pueden tener un sentimiento de pertenencia a un colectivo de trabajo y de contar con la capacidad de acceder a los recursos y herramientas que dicho colectivo -el elemento transpersonal, el género- le ofrece. En algún momento de este estudio se hizo una pequeña hipótesis de respuesta ante la pregunta de qué pasaría si un género profesional deja de estar abierto a la estilización; la respuesta en ese momento fue que el género, presuntamente, “moriría”. De acuerdo con lo comentado hasta ahora, obviamente, sí existe un género profesional docente; las investigaciones revisadas señalan que los docentes -al menos en el escenario brasileño, que en varios puntos es muy similar al chileno-, al participar de las intervenciones de autoconfrontación, demuestran reconocer el género, así como recurren a ciertos elementos de este para responder, entender, cuestionar su propia práctica. Entonces, de acuerdo con esto, el género profesional docente estaría vivo, más estaría “ahogándose” con la “falta de aire” provocada por la escasez de espacios de reflexión sobre su propia práctica que disponen los docentes, de reconocimiento y reflexión respecto al género profesional, dentro del contexto altamente controlado que les apremia.

En particular, y para ir finalizando este apartado, me gustaría retomar una reflexión de Anjos (2015) respecto a la historia colectiva de la profesión docente, vista desde la perspectiva de los géneros y estilos de la actividad:

Estudios en el campo de la educación indican un tipo de actividad “debilitada”, “desregulada”, “atrofiada” (...). Por lo tanto, indican la no liberación de supuestos genéricos en la dirección de una estilización profesional. Los docentes han tenido cada vez menos posibilidad de actuar como autores de su propio trabajo.

*[traducción propia]* (p. 25).

En la última parte de la cita anterior se hace alusión a la posibilidad de actuar como “autores de su propio trabajo” de los docentes, y que, según lo estudiado, dicha posibilidad habría sido cada vez menor. Aquí yacen y se sintetizan aquellos elementos que resultan sumamente importantes para poder responder nuestra pregunta de investigación; el entendimiento que se realiza desde la perspectiva de la Clínica de la Actividad y el género y estilo profesional al estado de la autonomía en la profesión docente y que, a pesar de ser estudiada en el contexto educativo brasileño, en muchos puntos se condice con los antecedentes recopilados respecto al escenario de la autonomía docente en Chile. Podemos retomar aquí lo aportado por los estudios de Medina y Rodríguez (2018) y Fernández (2017), en los que se concibe que el espacio de autonomía de los docentes en el contexto educativo chileno se ve constreñido por regulaciones externas que hacen que los y las docentes deban reorganizar su práctica, de acuerdo a la priorización del cumplimiento de dichas regulaciones, lo cual reduce los espacios de acción y reflexión respecto a otros elementos que, para los docentes, son sumamente importantes en su quehacer; esto es, elementos ligados a lo que ocurre concretamente en la sala de clases con los estudiantes, así como el abordaje de elementos curriculares que van en la línea de un desarrollo integral de éstos.

### 3.4. Consideraciones finales.

Enmarcado en el esfuerzo y la necesidad revelada desde los distintos autores que fueron revisados en este trabajo, por comprender e investigar el trabajo docente desde un enfoque más adecuado para abordar la complejidad de este, la Clínica de la Actividad se posicionaría como una muy buena alternativa de propuesta metodológica para lograr este objetivo. La amplia utilización de sus dispositivos metodológicos en el campo de la investigación en el escenario educativo brasileño, incluyendo el campo específico de la docencia y los resultados obtenidos hasta ahora de dichas intervenciones, pueden ser útiles como base para proyectar intervenciones similares en el contexto educativo chileno y en el campo de la docencia.

Específicamente en relación con el escenario de la autonomía docente en Chile, los antecedentes recopilados esbozan una problemática respecto al ejercicio pleno de la misma en el contexto educativo escolar chileno, principalmente debido a que los mecanismos de rendición de cuentas y sus distintos dispositivos de control -más implícito que explícito cuando se trata de la regulación y control del quehacer docente- influyen fuertemente sobre la organización y el desarrollo de la práctica docente, otorgando prioridad al cumplimiento de los objetivos establecidos, dejando en un segundo plano elementos que son sumamente importantes en el trabajo educativo y el trabajo docente; la dimensión afectivo-vincular, ligada a la preocupación por el desarrollo integral de los estudiantes, así como se reducen los espacios de reflexión respecto de la propia práctica a un nivel más colectivo. Es decir, el reducido espacio de autonomía que les resta a los docentes, en donde se consideran todos estos elementos que implican la complejidad del trabajo docente, se realiza de manera aislada, recayendo únicamente en una responsabilidad moral individual respecto a las decisiones que cotidianamente se toman en el trabajo.

En relación con el escenario antes expuesto, el género y el estilo profesional entregan un gran aporte para su comprensión. Nos permiten entender que la autonomía parte desde la relación dialógica entre los profesionales y su propia actividad, así como consigo mismos y sus pares profesionales, resultando en una sensación de pertenencia a un colectivo que facilita herramientas y recursos para poder accionar en el cotidiano de la actividad profesional. Cada profesional cuenta con la capacidad de hacer uso de estas

herramientas y recursos, porque conoce el género, se apropia y es parte de él, de la misma forma que tiene la capacidad de poder estilizar el género modificando su actuación de acuerdo con la compleja variedad de circunstancias que circunscriben, día a día, su actividad. Así, el profesional es parte del género, de su colectivo, actúa en conocimiento de éste y gracias a esto puede actuar con plena libertad y tomar las mejores decisiones de acuerdo con esto y las circunstancias. A mi parecer, la clave en la autonomía es esa: que el profesional debe ser y sentirse parte de aquello que regula su propia actividad, si no, la regulación es y se percibe como “externa”, y sólo quedan los espacios reducidos donde dicha regulación no tiene lugar, donde los docentes, en este caso, tendrían la opción de tomar sus propias decisiones en torno a su trabajo. Más, como vimos, esta reducción estaría trayendo consecuencias que, ojalá, puedan ser prontamente abordadas con el fin de mejorar la salud y el bienestar de los y las docentes. Pienso que en este trabajo dejamos sobre la mesa una perspectiva para comprender y trabajar la autonomía docente que puede resultar muy útil en el contexto actual del estudio de la autonomía en el trabajo docente en Chile.

En esta línea, me resulta pertinente señalar, además, que el dispositivo metodológico de la autoconfrontación sería una muy buena alternativa metodológica a utilizar para comenzar este desafío en el contexto educativo chileno, ya que, precisamente, logra movilizar espacios de reflexión en los profesionales respecto al género profesional, pudiendo constituirse como el primer paso para conocer y reflexionar sobre la propia práctica, abriendo espacios de diálogo profesional, movilizando la dimensión transpersonal, empoderando a los docentes de su propia actividad, en vías de ampliar su autonomía.

Finalmente, resulta importante presentar las limitaciones de este estudio. En primer lugar, quiero destacar que existen muchos estudios tanto respecto al trabajo docente en Chile como respecto a la aplicación de la Clínica de la Actividad en el contexto educativo y en el contexto docente que no pudieron ser abordados en este estudio, dado las limitaciones de tiempo y disposición míos como investigadora y de las prioridades que establecí para poder desarrollar y construir este estudio. Una revisión exhaustiva y completa de toda la evidencia disponible respecto a las temáticas antes mencionadas no es parte del objetivo de este estudio, sin embargo, sería sumamente útil en la línea de

complementar y apoyar posibles futuras investigaciones e investigaciones que contemplen acciones concretas respecto al escenario de la autonomía docente en Chile.

En segundo lugar, quiero destacar que debido al carácter teórico de esta investigación, las conclusiones obtenidas sólo pueden ser dispuestas a modo de reflexiones, pudiendo generar hipótesis respecto a los aportes que puede entregar la Clínica de la Actividad y el género y estilo profesional al estudio y abordaje de la autonomía docente en el contexto escolar chileno y con esto, ser una base para idear y propulsar posibles nuevas intervenciones en este contexto, siempre con el objetivo de mejorar las condiciones profesionales y de salud y bienestar de los y las docentes.

## REFERENCIAS.

- Anjos, D. (2013). *A profissão docente em questão: gênero de atividade, gênero de discurso e habitus*. [Tesis de doctorado]. Facultad de Educación - Unicamp.
- Anjos, D. (2015). Habitus, gênero de discurso e gênero de atividade: construtos para compreender o trabalho docente. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, (18)1, pp. 15-28.
- Anjos, D., Smolka, A. & Barricelli, E. (2017). Atividade de pesquisa, atividade de ensino: atividade do *intervenant* no campo da educação. *Horizontes*, (35)3, pp. 133-145.
- Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, (22)1, pp. 83-90.
- Barricelli, E. (2015). *O trabalho docente na Educação Infantil: o/a professor/a como protagonista de transformações* [Informe Post Doctorado]. Universidade Estadual de Campinas.
- Barricelli, E., Diolina, K. & Anjos, D. (2021). Os conflitos nos desdobramentos de uma intervenção em clínica da atividade em contexto escolar. *Horizontes*, 39(1), e021040. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1286>
- Barros, M., Passos, E. & Eirado, A. (2014). Psicologia e Trabalho Docente: Intercessões com a Clínica da Atividade. *Psicologia & Sociedade*, 26, pp. 150-160.
- Barros, A. (2016). Diálogos na perspectiva histórico-cultural: interlocuções com a clínica da atividade. *Psicologia Escolar e Educacional*, (20)3, pp. 621-623.
- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- Bazán, D. y González, L. (2007). Autonomía profesional y reflexión del docente: Una resignificación desde la mirada crítica. *REXE*, 11, pp. 69-90.
- Bezes, P., Demazière, D., Le Bianic, T., Paradeise, C., Normand, R., Benamouzig, D, Pierru, F. & Evetts, J. (2012). New public management and professionals in the public sector: What new patterns beyond opposition?. *Sociologie du Travail*, 54(1), pp. e1-e52. Recuperado de <https://sciencespo.hal.science/hal-01465513>



- Catini, C. (2008). *Trabalho docente, capital e Estado: crítica de interpretações sobre o magistério no Brasil* [Dissertação]. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE), Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, EduGlobal (2020). *COVID-19. Nuevos Contextos, Nuevas Demandas y Experiencia Docente en Chile*. Informe de Resultados.
- Clot, I. (2008). *Travail et Pouvoir d' Agir*. Paris: PUF.
- Clot, I. (2010). *Trabalho e poder de agir*. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y. (2014a). Vygotski: a consciência como relação (M. A. B. Ramos, Trad.). *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe. 2), pp. 124-139.
- Clot, I. (2014b). Géneros y estilos profesionales. *Laboreal*, 10(1). DOI: 10.4000/laboreal.5469
- Clot, I. (2017). Clínica da Atividade. *Horizontes*, 35(3), pp. 18-22.
- Clot, I. & Faïta, D. (2000). *Genres et Styles En Analyse Du Travail: Concepts et Méthodes*. Paris: Travailler.
- Clot, Y. & Kostulski, K. (2011). Intervening for Transforming: The Horizon of Action in the Clinic of Activity. *Theory & Psychology*, (1), pp. 1-16. DOI: 10.1177/0959354311419253
- Contreras, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Morata.
- Contreras, J. (2012). *A autonomia de professores*. (2 ed.). Cortez.
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de Trabajo y Bienestar/Malestar Docente en Profesores de Enseñanza Media de Santiago de Chile. *Educação e Sociedade*, 30(107), pp. 409-426.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal* [Tesis de doctorado, Universidad de Chile]. Repositorio Académico.

- Cornejo, R. (2018). Repensar el trabajo docente en el Chile actual: una necesidad para la psicología educacional. En Leal, F. (Editor). *Temas en psicología educacional: contribuciones para la formación de especialidad*. NOVEDUC.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., Gómez, S., Hidalgo, F. y Lagos, J. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), pp. 72-83.
- Cornejo, R. y Quiñones, M. (2007). Factores Asociados al Bienestar/Malestar Docente. Una Investigación Actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), pp. 75-80.
- Díaz, C. (2008). Actividad, contexto organizacional y competencias. *Revista Psicología Organizacional Humana*, 2, pp. 53-68.
- Educarchile y Circular HR. (2020). *Engagement y agotamiento en las y los docentes de Chile: una mirada a partir de la realidad COVID-19*. Informe de Resultados.
- Faïta, D., & Maggi, B. (2007). *Un débat en analyse du travail – Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement*. Octarès Éditions.
- Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: Un método en Clínica de la Actividad. *Laboreal*, 3(1). DOI: 10.4000/laboreal.12782
- Fernández, R. (2017). *Dimensiones del trabajo cotidiano en tensión para la autonomía docente*. [Tesis de magíster, Universidad de Chile]. Repositorio Universidad de Chile.
- Fernández, R., Albornoz, N., Cornejo, R. y Etcheberrigaray, G. (2016). Los discursos sobre autonomía del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio educativo chileno. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2). pp. 283-302.
- Leplat, J. (1980). *La Psychologie ergonomique*. PUF.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européene de psychologie appliquée*, 54, p.101-108
- Machado, A. (org.). (2004). *O Ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Eduel.

- Machado, A. (2007). Por uma concepção ampliada do trabalho do professor. En: Guimarães, A., Machado, A., Coutinho, A. (orgs.). *Interacionismo Sóciodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 77-97). Mercado de Letras
- Magalhães, E. (2019). *Análise dialógica da atividade linguageira de professores formadores de línguas inglesa e espanhola: implicações das abordagens clínica e ergonômica da atividade na formação inicial*. [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil.
- Magalhães, E. & Faïta, D. (2020). A reconstrução do trabalho docente pela participação ativa e constante do professor no processo de (co)análise da própria atividade. *Laboreal*, 16(2), DOI: 10.4000/laboreal.17243.
- Medina, J. y Rodríguez, D. (2018). Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), pp. 133-150.
- Mejía, M. R. (2008). Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. Medellín: Congreso Maestros gestores, pedagogías críticas y resistencias.
- Molina, J. (2017). *Desprofesionalización docente en la políticas educativas neoliberales: El reto de la resistencia como alternativa ética*. II Congreso Internacional Virtual sobre la Educación en el Siglo XXI. Recuperado de <https://www.eumed.net/libros-gratis/actas/2017/educacion/75-desprofesionalizacion-docente.pdf>
- Molina, A., Ramos, G. y Sáenz, J. (2017). *La autonomía en la práctica de los docentes de nivel secundaria: Un estudio exploratorio sobre sus percepciones y autopercepciones*. Congreso Internacional de Investigación Educativa (COMIE). Recuperado de <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2719.pdf>
- Montealegre, R. (2005). La Actividad Humana en la Psicología Histórico-Cultural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, pp. 33-42.
- Oxford Languages (s. f.). Autonomía. En *Oxford Languages*. Recuperado el 19 de julio de 2023 de <https://www.google.com/search?q=autonomía&hl=es&sxsrf=AB5stBiUT->

[cv47v2jR2gYHjcwM5wylwjg%3A1689814094532&source=hp&ei=ToS4ZNXWHIHX5OUPoN6kKA&iflsig=AD69kcEAAAAZLiSXnjTGBVZYDudFcdAmLtcAu7OP0L&og=autonom&gs\\_l=Egdnd3Mtd2l6lqdhdxRvbm9tKgIIATIMECMYigUYJxhGGPkBMgcQlxiKBRqnMgcQABiKBRhDMgcQABiKBRhDMgcQABiKBRhDMgsQABiABBixAxIDATIHEAAyigUYQzILEC4YqwEYsQMYgAQyCBAAGIAEGLEDMgUQABiABEjvHIC4AVjUEEnACeACQAQCYAWmgAfEEqgEDNi4yuAEBYAEAAEBqAIKwglHECMY6gIYJ8ICBxAjGLECGCfCAgcQABiABBgK&scient=gws-wiz](https://doi.org/10.1590/ES.219509)

- Oyarzún, C. y Cornejo, R. (2020). Trabajo Docente y Nueva Gestión Pública en Chile: Una revisión de la evidencia. *Educação e Sociedade*, 41.  
<https://doi.org/10.1590/ES.219509>
- Patiño, L (2007). Aportes del enfoque histórico cultural para la enseñanza. *Educación y Educadores*, 10(1), pp. 53-60.
- Perinat, A. (2007). La teoría histórico-cultural de Vygotsky: algunas acotaciones a su origen y su alcance. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2/3), 19-25.
- Perinat, A. (2011). La propuesta socio-cultural de Vygotsky como alternativa a la vía del desarrollo biológico- madurativo y a la corriente «espiritualista». *Psychologia: avances de la disciplina*, 5(2), pp. 137-145.
- Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2010). *Docência no ensino superior*. Cortez.
- Pinheiro, F., Costa, M., Melo P. & Aquino, C. (2016). Clínica da Atividade: conceitos e fundamentos teóricos. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 68(3), 110-124.
- Pistori, M. (2014). Dialogia na persuasão “publicitária”. *Bakhtiniana*, 9(1), pp. 148-167.
- Prestes, Z (2012). *Quando não é quase a mesma coisa. Traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Editores Associados.
- Pujol, A. y Dall’Asta, C. (comps.) (2013). *Trabajo, actividad y subjetividad. Debates abiertos*. Córdoba, Argentina: E-book.
- Ramírez-Casas, L., Baleriola, E. y Sisto, V. (2019). Pedagogía en la era de la Rendición de Cuentas: Análisis del Portafolio Docente en Chile. *Educ. Soc.*, 40, 1-20.

- Ramos, D. & Romanowski, J. (2014). Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. *Revista Diálogo Educacional*, 14(41), 165-189.
- Ramos-Huenteo, V., García-Vásquez, H., Olea-González, C., Lobos-Peña, K. y Sáez-Delgado, F. (2020). Percepción docente respecto al trabajo pedagógico durante la COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 334-353.
- Real Academia Española (s. f.). Autonomía. En *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 19 de julio de 2023 de <https://dle.rae.es/autonomia>
- Smolka, A. (2000). O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. *Cadernos Cedes*, 50, pp. 26-40.
- Smolka, A. (2021). A perspectiva histórico-cultural como orientação para a análise do trabalho - desafios do trabalho pedagógico na contemporaneidade. *Horizontes*, 39(1), e021018. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1202>
- Souto, A., Neves, K. y Osorio, C. (2015). Reflexões sobre a metodologia da clínica da atividade: diálogo e criação no meio de trabalho. *Laboreal (11)*1. Recuperado de <http://journals.openedition.org/laboreal/3962> DOI : 10.4000/laboreal.3962
- Valenzuela, O. (5 de mayo de 2022). Buscan 180 profesionales para que trabajen dos años como profesores. *Las Últimas Noticias*. Recuperado de <https://www.lun.com/Pages/NewsDetail.aspx?ST=buscan%20180%20profesionales&SF=1&SD=05/05/2022&ED=11-05-2022&RF=&RT=&WD=--%20Todos%20--&NewsID=490526&Paginald=17&dt=05-05-2022%200:00:00&SupplementId=0>
- Vygotsky, L. (1931/1995). *Obras Escogidas, Tomo III: Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores*. Visor.
- Vygotsky, L. (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psíquicos Superiores*. Crítica.
- Vygotsky, L. (1929/1986). Lev S. Vygotsky: Manuscrito de 1929.
- Viñao, A. (2018). La desprofesionalización de la docencia: viejas cuestiones, nuevas amenazas. *Fórum Aragón*, 23, pp. 8-11.
- Wärmke, W. (2015). Development and Autonomy. Conceptualising on the teaching profession in different national contexts. En Maja Elmgren, Maria Folke Fichtelius,

Stina Hallsén, Henrik Román, Wieland Wermke (ed.), Att ta utbildningens komplexitet på allvar: En vänbok för Eva Forsberg Uppsala: Uppsala universitet.

Wertsch, J. (1998). *La mente en acción*. Aique Grupo Editor.

WordReference (s. f.). Autonomía. En *WordReference.com*. Recuperado el 19 de julio de 2023 de <https://www.wordreference.com/definicion/autonomia>

Zanella, R. (2018). Autonomia do Professor: Uma perspectiva interdisciplinar para a cultura do cuidado docente. *Educação Temática Digital*, 20(1), pp. 234-254.