



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

Departamento de Pedagogía

TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA SOBRE LAS INNOVACIONES Y
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA REFORMA
EDUCATIVA CHILENA**

Oswaldo Fidel Barraza Valencia

2012



Universidad de Valladolid

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO
SOCIAL**

Departamento de Pedagogía

**ANÁLISIS DEL DISCURSO DEL
PROFESORADO DE EDUCACIÓN GENERAL
BÁSICA SOBRE LAS INNOVACIONES Y
PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LA REFORMA
EDUCATIVA CHILENA**

TESIS DOCTORAL

Doctorando:

Oswaldo Fidel Barraza Valencia

Directores:

Dr. Luis Carro San Cristóbal

Dra. Julia Boronat Mondina

Dr. Carlos Moya Ureta

Santiago Chile

2012

AGRADECIMIENTOS

A Marta, por estos treinta años de amor y felicidad, consumados en nuestros tres hijos: Cristian, Felipe y Osvaldo. Marta has sido y eres, junto a mi vocación de maestro, el aliciente para seguir en este camino de formador. Para mis padres Carmen y Alberto.

A mis alumnos y alumnas, A mis colegas les dedico este trabajo, que recoge parte de sus pensamientos, inquietudes, quejas y esperanzas, como un aporte al debate por la mejora de la educación chilena.

Para la Universidad de los Lagos, por establecer el convenio con la Universidad de Valladolid. Sea el agradecimiento a la Universidad de Valladolid al ofrecer este Doctorado en Chile, que nos hizo mirar la educación y la pedagogía desde otras perspectivas. Para el Dr. Carlos Moya, mi amigo y tutor, con quien compartimos ideales y visiones de un mundo sin exclusiones. Al honorable Dr. Martín Rodríguez, comprometido con este Programa, quien en nuestro país, no sólo compartió sus sabidurías sencillas, sino también sus consejos y alicientes. Al Dr. Luis Carro, como director de Tesis y a la Doctora y también directora, Julia Boronat, ya que gracias a su valiosa ayuda he podido llegar a buen puerto.

Gracias a todos ellos y también a quienes omití, por tratarse de una lista que abarca sesenta años de vida.

En el estilo de redacción de este trabajo, en la cuestión de perspectiva de género, tal como establece la Real Academia de la Lengua Española, se utiliza el masculino como genérico, que representa a ambos géneros.

Formula que facilita la lectura del trabajo realizado, haciendo una especial mención a la distinción de género cuando sea necesario.

INDICE

AGRADECIMIENTOS	1
INTRODUCCIÓN	11
A. Justificación y aproximación al tema	13
B. Barreras y obstáculos que subyacen en la investigación	17
C. El problema y los objetivos de la investigación	19
D. Estructura de la investigación	27
I PARTE: MARCO TEÓRICO	29
CAPÍTULO 1. LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE	29
Introducción	31
1.1. Aproximación al término cultura	33
1.2. Incidencia del contexto sociocultural en la docencia: etapas de la transformación cultural	35
1.2.1. Los profesores antes del quiebre de la Democracia	35
1.2.2. Los profesores durante la dictadura (1973-1990)	40
1.2.3. La Reforma educacional y los profesores	47
1.2.4. La Reforma educacional y la cultura escolar	52
1.3. Cultura profesional y profesionalidad docente	57
1.3.1. Los ciclos de vida en la carrera profesional docente	68
1.4. Cultura profesional docente y autonomía en el profesorado	80
1.4.1. Los conceptos de calidad y equidad en educación en relación a la autonomía docente	89
1.4.2. Reforma educacional y autonomía profesional docente	103
1.4.3. Racionalidad curricular <i>versus</i> autonomía profesional docente	114
1.5. Cultura profesional docente y reflexión pedagógica	139
1.5.1. Sistematización y reflexión pedagógica	140
1.5.2. La reflexión como acción transformadora de la práctica docente	143
A modo de síntesis	147
CAPÍTULO 2. CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE	153
Introducción	155
2.1. Condiciones de trabajo docente y uso del tiempo	157

2.1.1. Tiempo didáctico de aula.....	165
2.2. Condiciones materiales en que se desarrolla el trabajo docente....	170
2.2.1. Condiciones materiales y sociales del trabajo docente.....	175
2.2.2. Condiciones de trabajo docente y salud del profesor.....	189
A modo de síntesis.....	193
CAPÍTULO 3. EL TRABAJO EN AULA.....	197
Introducción.....	199
3.1. Nuevas formas de enseñar y de aprender.....	200
3.2. Elementos curriculares que configuran el trabajo en aula.....	202
3.3. Fundamentos filosóficos del trabajo en aula. Sentido de educación.....	212
3.4. Aprendizajes que demanda la sociedad.....	215
3.5. Evaluación de los aprendizajes.....	226
3.6. Perfeccionamiento docente como forma de inducción del trabajo en aula.....	236
3.7. El deber ser de la enseñanza en el trabajo en aula.....	245
3.7.1. Transposición didáctica del trabajo en el aula.....	256
A modo de síntesis.....	261
II PARTE. MARCO METODOLÓGICO.....	267
CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	267
Introducción.....	269
4.1. Metodología cualitativa, modalidad de investigación seleccionada.....	274
4.2. Fases y procedimientos utilizados en la investigación.....	277
4.2.1 Fase I. Trabajo de campo.....	278
4.2.1.1 Entrada al campo de estudio.....	279
4.2.1.2 Contexto: Comunidad de Talagante.....	282
4.2.1.3 Escenario del trabajo de campo.....	283
4.2.1.4 Sujetos implicados en la investigación.....	287
4.2.1.4 Delimitación de los pasos a seguir.....	290
4.2.2 Fase II. Selección de técnicas e instrumentos utilizados.....	291
4.2.3. Fase III. Análisis de la Información.....	296
4.2.4. Fase IV Elaboración de resultados.....	297
4.3. Organización de la información.....	299
4.3.1. Dimensión I. Cultura profesional docente.....	301

4.3.2. Dimensión II. Condiciones del trabajo docente.....	302
4.3.3. Dimensión III. Percepción de los docentes acerca de la Reforma.....	304
4.3.4. Dimensión IV. Trabajo docente en aula.....	305
CAPÍTULO 5. RESULTADOS: LA VOZ DE LAS DOCENTES NOVATAS.....	309
Introducción.....	311
5.1. Dimensión I. Cultura profesional docente en las profesoras novatas.....	313
5.1.1. Faceta 1. Profesionalidad docente.....	313
5.1.2. Faceta 2. Autonomía docente.....	325
5.1.3. Faceta 3. Reflexión pedagógica.....	330
5.2. Dimensión II. Condiciones del trabajo docente en novatas.....	335
5.2.1. Faceta 1. Utilización del tiempo de trabajo en las docentes iniciales.....	336
5.2.2. Faceta 2. Condiciones sociales del trabajo docente.....	345
5.2.3. Faceta 3. Condiciones de salud del docente.....	349
5.3. Dimensión III. Percepción de la Reforma.....	353
5.3.1. Faceta 1. Procesos Educativos.....	353
5.4. Dimensión IV. Trabajo de la docente novata en aula.....	357
5.4.1. Faceta 1. Estructuración de la enseñanza.....	358
5.4.2. Faceta 2. Transposición didáctica.....	367
5.5. Caracterización de las profesoras novatas, según la investigación.....	369
CAPÍTULO 6. RESULTADOS: SIGNIFICACIONES DE LOS DOCENTES INTERMEDIOS.....	379
Introducción.....	381
6.1 Dimensión I. Cultura profesional docente en los profesores intermedios.....	383
6.1.1 Faceta. 1. Profesionalidad Docente.....	383
6.1.2 Faceta. 2. Autonomía Docente.....	396
6.1.3 Faceta. 3. Reflexión Pedagógica.....	401
6.2 Dimensión II. Condiciones del trabajo docente en profesores intermedios.....	405
6.2.1 Faceta 1: Utilización del tiempo de trabajo en los docentes intermedios.....	405
6.2.2 Faceta 2: Condiciones Sociales del trabajo docente.....	414
6.2.3 Faceta 3. Condiciones de salud del docente.....	417
6.3 Dimensión III. Percepción de la Reforma en los profesores intermedios.....	418

6.3.1 Faceta 1: Procesos Educativos.....	419
6.4 Dimensión IV. Trabajo de profesores intermedios en aula.....	425
6.4.1 Faceta 1: Estructuración de la enseñanza.....	426
6.4.2 Faceta 2: Transposición didáctica.....	435
La opinión de los docentes intermedios.....	438
CAPÍTULO 7. EL DISCURSO DE LOS DOCENTES EXPERIMENTADOS.....	451
Introducción.....	453
7.1 Dimensión I. Cultura profesional docente en los profesores experimentados.....	455
7.1.1 Faceta 1. Profesionalidad Docente.....	455
7.1.2 Faceta 2. Autonomía Docente.....	467
7.1.3 Faceta 3. Reflexión Pedagógica.....	472
7.2 Dimensión II. Condiciones del trabajo docente en profesores experimentados.....	479
7.2.1 Faceta 1. Utilización del tiempo de trabajo en los docentes experimentados.....	479
7.2.2 Faceta 2. Condiciones Sociales del trabajo docente.....	487
7.2.3 Faceta 3. Condiciones de salud del docente.....	492
7.3 Dimensión III. Percepción de profesores experimentados acerca de la Reforma.....	496
7.3.1 Faceta 1. Procesos Educativos.....	496
7.4 Dimensión IV. Trabajo de profesores experimentados en aula.....	504
7.4.1 Faceta 1: Estructuración de la enseñanza.....	504
7.4.2 Faceta 2: Transposición didáctica.....	513
7.4.3 El discurso de los docentes experimentados.....	516
CAPÍTULO 8 CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS DE MEJORA.....	527
Introducción.....	529
8.1 La Cultura profesional docente.....	530
8.2 Condiciones de trabajo docente.....	535
8.3 Percepción docente acerca de la Reforma Educativa.....	541
8.4 Trabajo en aula.....	545
8.5 Propuestas de mejora.....	551
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	557
Anexos de entrevistas y Documentos en CD adjunto.....	

INDICE DE ESQUEMAS, FIGURAS Y CUADROS

ESQUEMAS

1. Tensiones en la Reforma.....	19
2. Lógicas de la Reforma.....	55
3. Estándares de Desempeño Docente.....	105
4. Saberes	223
5. Perfeccionamiento Docente en la Reforma Educacional	243

FIGURAS

1. Espacios Educativos.....	171
2. Triángulo Pedagógico.....	192
3. Marco para la Buena Enseñanza (M.B.E).....	247

CUADROS

1. Tipos de Tiempos en la Escuela.....	160
2. Escuelas según niveles socioeconómicos.....	178
3. Índice de agresiones en las escuelas de Chile.....	184
4. Objetivos de Aprendizaje según Padres y Apoderados.....	216
5. Evaluación según criterios preestablecidos.....	233
6. Tipos de Docentes según M.B.E.....	251
7. Fases de la Investigación.....	277
8. Dimensiones Investigadas.....	300
9. Facetas y Categorías en Cultura Profesional Docente.....	301
10. Condiciones de Trabajo Docente.....	303
11. Percepción de la Reforma.....	305
12. Trabajo Docente en Aula.....	306
13. Organización de los datos sobre las docentes novatas.....	312
14. Dimensiones, facetas y categorías de docentes intermedios.....	382
15. Organización de los datos en los Docentes Experimentados.	454

ABREVIATURAS Y SIGLAS

AFP:	Administradora de Fondos y Pensiones
CEESTEM:	Centro de Estudios Económicos y Sociales para el Tercer Mundo
CEAAL:	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CEPAL:	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIDE:	Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Universidad Padre Hurtado. Chile
CMO:	Contenido Mínimo Obligatorio
COSAM:	Centro de Salud Mental
CPEIP:	Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (Ministerio de Educación. Chile)
CREFAL:	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de Latinoamérica y el Caribe
EGE:	Grupo Europeo de Ética en Ciencias y Nuevas Tecnologías
FIDE:	Federación de Instituciones de Educación Particular. Chile
FLACSO:	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
FMI:	Fondo Monetario Internacional
INET:	Instituto Nacional de Educación Tecnológica. Argentina

JEC:	Jornada Escolar Completa. Chile
LGE:	Ley General de Educación. Chile
LOCE:	Ley Orgánica Constitucional de Educación. Chile
MBE:	Marco para la Buena Enseñanza. Chile
MINEDUC:	Ministerio de Educación Pública de la República de Chile
MPA:	Mapas de Progreso del Aprendizaje.
NB:	Nivel Básico
NEE:	Necesidades Educativas Especiales
NSE:	Nivel Socioeconómico
OCDE:	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEA:	Organización de Estados Americanos
OFT:	Objetivos Fundamentales Transversales
OFV:	Objetivos Fundamentales Verticales
OMS:	Organización Mundial de la Salud
ONG:	Organismo No Gubernamental
ONU:	Organización de las Naciones Unidas Programa de las 900 Escuelas. Chile
P900:	Prueba de Aptitud Académica. Chile
PAA:	Proyecto Educativo Institucional
PEI:	
PME:	Proyecto de Mejoramiento Educativo
PNUD:	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PPE:	Proyecto Principal para la Educación

PROMEDLAC:	Proyecto Principal para la Educación de Latinoamérica y el Caribe
PSU:	Prueba de Selección Universitaria. Chile
SENCE:	Servicio Nacional de Capacitación. Chile
SEP:	Subvención Especial Preferencial. Chile
SERBIMA:	Servicio de Bienestar del Magisterio de Chile
SIMCE:	Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Chile
SUTE:	Sindicato Único de Trabajadores de la Educación. Chile
TIMS:	Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias
UNESCO :	Organización de las Naciones Unidas para la Educación y Cultura
USACH:	Universidad de Santiago de Chile
UTP:	Unidad Técnico Pedagógica.

INTRODUCCIÓN

A. Justificación y aproximación al tema

En esta tesis se presenta y discute, de forma analítica, las tensiones que se han originado en los procesos de Reforma educacional aplicada en Chile, desde el gobierno dictatorial hasta los gobiernos de la transición democrática (1973-2008), a la luz de las implementaciones políticas curriculares que demuestran haber producido una serie de tensiones respecto a las racionalidades con que los actores de los procesos de reforma las han observado y asumido. Estas miradas son analizadas desde un marco teórico problemático, revisando la literatura y planteamientos, tanto de quienes promueven las innovaciones que impulsan los procesos de reforma, como de aquellos que objetan la validez de tales transformaciones.

Durante los últimos diecisiete años, Chile, al igual que la mayoría de los países latinoamericanos, ha estado viviendo una serie de cambios educativos, que han cruzado los sistemas administrativos, curriculares y de gestión pedagógica en la Educación General Básica. Estos cambios, insertos dentro de lo que se ha denominado “Reforma Educacional”, han sido objeto de diversas miradas, las que con sus respectivas significaciones han efectuado los más variados análisis.

La profundidad de los cambios e innovaciones educativas, así como sus efectos, requieren de una mirada comprensiva de las diferentes fases de diseño, desarrollo y de aplicación en las escuelas de Educación General Básica chilenas. Dichos cambios, desde la autoridad, en términos de prescripciones curriculares, han apuntado a

modificar el currículo que, por décadas, estuvo orientando a la educación nacional, como también el modo de planificar y de realizar el trabajo en aula, todo en función de mejorar los resultados de los aprendizajes de niños y de niñas.

La Reforma Educacional chilena, al igual que otras de la región, ha sido producto del impacto de la globalización económica-cultural que caracteriza las nuevas relaciones entre los países del orbe. Estas relaciones, tratadas en diferentes foros y encuentros internacionales y patrocinadas por organismos, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), Organización de Estados Americanos (OEA), UNESCO, Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), entre otros, han dado cuenta de que la educación constituye uno de los pilares fundamentales de la sociedad, por lo que debe ir adaptándose, replanteándose y modernizándose para dar respuesta a las exigencias socio históricas del momento, propiciar el crecimiento y formación de los ciudadanos y entregar las herramientas adecuadas para la posterior competencia en el ámbito laboral. A partir de esta mirada, se comienza a configurar el cuadro de tensiones que, al igual que un currículo implícito, se entrecruzan a lo largo y ancho de los procesos de reformas educacionales, las cuales han tenido un gran efecto en la cultura escolar y profesional docente, lo que se ha traducido en una serie de medidas administrativas y curriculares.

Al final del siglo veinte y a comienzos del veintiuno, Chile ha comenzado a vivenciar un gran debate acerca de la calidad y equidad

de la educación impartida en los planteles educativos nacionales. Esta discusión se generó a raíz de las grandes movilizaciones de los estudiantes secundarios, la llamada “revolución pingüina”, que duró meses, durante el año 2006, y que concluyó con la renuncia del Ministro de Educación de entonces, y con la intervención de la Presidenta de la República, Michelle Bachelet, quien promovió la creación de un Comité Asesor de Educación, integrado por representantes de diversos sectores de la ciudadanía. Dichas movilizaciones fueron apaciguadas mediante acuerdos copulares entre el gobierno de la época y la oposición de derecha; acuerdos que fueron rechazados por la entonces dirigerencia estudiantil y por el profesorado. Sin embargo, varios de esos dirigentes estudiantiles, militantes de partidos de gobierno, fueron reclutados por la burocracia estatal y sus voces de acallaron.

Con la asunción del gobierno derechista por el empresario Sebastián Piñera, surgen nuevamente las movilizaciones sociales, promovidas por fuerzas que se declaran críticas al modelo que trata de implementar la derecha, y por la forma como los gobiernos concertacionistas han enfrentado las reformas educacionales en Chile. Estos movimientos sociales están conformados por simpatizantes de izquierda, humanistas, ecologistas, anárquicos y miembros del Partido Comunista, quienes rechazan lo obrado por los gobiernos de la concertación y ahora por el de derecha.

Han transcurrido seis años, desde que se inició la gran movilización estudiantil, integrada por estudiantes secundarios,

universitarios y profesores, quienes demandan el fin del lucro en la educación, gratuidad en los estudios para los más pobres, fin a la municipalización de la educación y calidad de la educación para todos. En la situación mencionada, la presente investigación se ha preocupado de observar cómo la propuesta curricular de la Reforma, como innovación educativa, ha impactado en la cultura profesional y en la respuesta que los profesores han dado a la misma. Por lo anterior, en nuestro trabajo hay un encuadramiento en torno a dos grandes ejes de investigación: primero, Proyectos Curriculares e Intervención Educativa y, segundo, Desarrollo Profesional Docente.

En el primer eje se pretende dar cuenta del cómo se ha producido la impronta de la Reforma educacional, en términos de innovación educativa, develando las significaciones que se hacen acerca de las prácticas docentes, desde la racionalidad técnica reformista, y la que los propios docentes hacen de sus propias prácticas. Como consecuencia del primero, surge el segundo eje, dado que para llevar a cabo las propuestas innovadoras, se puso en marcha una serie de dispositivos, en términos de prescripciones acerca de lo que se debía enseñar (Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios), y el cómo enseñar (Marco de la Buena Enseñanza), todo ello bajo un modelo formativo profesional inductivo que regula el Desarrollo Profesional Docente.

B. Barreras y obstáculos que subyacen en la investigación

La presente investigación no ha estado exenta de problemas, tanto de contenido como de forma. Respecto a problemas de contenido, se hace referencia a la mediatización que se suele hacer de las investigaciones cuando un tema o situación está de “moda”, y cómo surgen una serie de artículos, monografías, estudios, ponencias, que tienden a saturar la línea investigativa. Dado el número de tesis, cuyo tema central era la Reforma educacional, se hacía difícil definir el problema a investigar. No obstante, a raíz de la orientación recibida durante los cursos presenciales del doctorado y de las conversaciones con el tutor, y sustentado en la experiencia docente de aula, inserto en la problemática investigada, se pudo clarificar el problema y darle una dosis de naturalidad, puesto que ello permitía comprobar empíricamente gran parte de lo que se postula en la investigación.

Un segundo obstáculo lo constituyó el que la Reforma educacional se encuentra en pleno y largo proceso de implementación, lo que se traduce en ajustes continuos, en base de decretos, reglamentos y normativas, que hacen dificultoso seguir una línea central de análisis; prueba de ello es que, después de cada entrega de resultados de mediciones de aprendizajes (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación, SIMCE), se implementaba una serie de medidas destinadas a revertir tales resultados. Dichas acciones, a veces, estaban en concordancia con los alcances teóricos curriculares de la Reforma misma y, otras, entraban en abierta contradicción con los mismos, como se podrá observar en el desarrollo de la presente investigación.

Un problema no menor fue delimitar a los sujetos de indagación. Mi experiencia de treinta y un años de docencia en aula, me permite intuir que en la integración de cambios en educación, sucede lo mismo que con la integración de alumnos, los cuales cuando más pequeños, son más receptivos a nuevos aprendizajes. Entre el profesorado ocurre algo parecido, mientras más novatos sean, son más proclives a aprender y ser guiados, y, en el otro extremo, se sitúan quienes, teniendo como soporte su dilatada experiencia y trayectoria docente, mayores son las resistencias que oponen a estos cambios. Según mi primera intuición investigativa, las significaciones atribuidas por los docentes a dichos cambios debían ser diferentes. Hasta ahora, las investigaciones respecto a los impactos de la Reforma educacional en los docentes, han tomado al profesorado en forma homogénea, sin considerar como lo significan, según sus ciclos de vida profesional (Huberman, 1990; Marcelo, 1999). Por ello, se determinó hacer un estudio, considerando a profesores con diversas trayectorias profesionales, seleccionando a pedagogos recién ingresados en la carrera, profesores con un tiempo intermedio y docentes con vasta experiencia.

Un estudio en Chile a profesores en servicio y en sus aulas tiene todavía algo de pudor. Existe incredulidad de los actores acerca de los alcances de la investigación y, en forma especial, de las miradas que los investigadores dan a estos docentes. Existen varios informes que los han dejado muy mal parados ante la opinión pública, y, por ello, se explica la desconfianza y reticencia a prestarse para investigaciones de

toda índole. Dicha desconfianza era recíproca, dado que existían prejuicios acerca de la confiabilidad en los datos que podían aportar los sujetos, si se utilizaban instrumentos de recabamiento de datos, donde el profesorado debía responder en forma individual, llámense cuestionarios, inventarios, respuestas escritas de desarrollo, etc. Por ello, se optó por entrevistas en profundidad, a través de grupos focales y observación directa de clases. Respecto a las reticencias, ayudó mucho el que el investigador se haya convertido en uno de los sujetos investigados, mediante la modalidad de observador observando y observándose, y que, además, fuera un docente de aula, al igual que ellos, inclusive trabajando en los mismos contextos cotidianos.

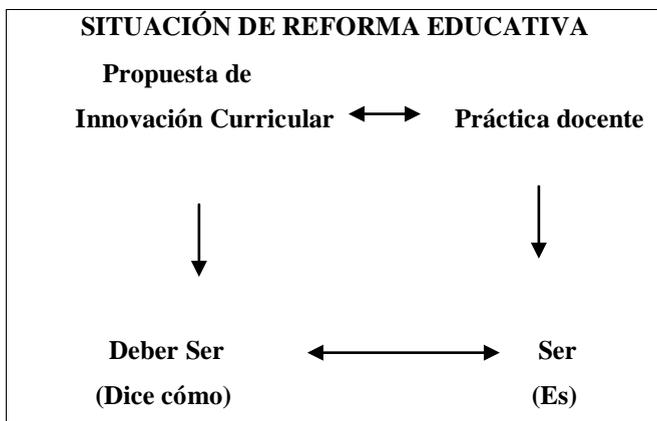
C. El problema y los objetivos de la investigación

El problema se delimita a partir de las innovaciones educativas en un contexto de Reforma curricular y los cambios que éstas debieran producir en las prácticas de los docentes. Dichas innovaciones, en su estatus de políticas oficiales, aspiran a lograr un mejoramiento en los resultados de aprendizajes, tanto en las mediciones, como a través de modificaciones de lo que piensa y hace el docente en el aula.

La innovación educativa aparece como mediadora, entre el propósito de mejoramiento de los resultados escolares y aquello que efectivamente sucede con las prácticas docentes. Esta situación produce tensiones entre un deber ser de las prácticas docentes y el ser de las mismas, significadas por lo que efectivamente realizan los profesores en el aula, como se grafica en el siguiente esquema:

Esquema 1

Tensiones en la Reforma



La tensión tiene que ver con la génesis de los cambios que se han querido implementar, dado que ellos no fueron concebidos a partir de las realidades locales, sino en base a modelos estandarizados, mediatizados por contextos socioculturales diferentes a aquellos donde se han replicado. Los profesores, como uno de los principales actores del fenómeno educativo, plantearon sus reservas y, en muchos casos, su rechazo a las propuestas de cambios e innovaciones educativas, por no haber sido llamados a participar en la formulación de los mismos.

Desde una mirada crítica, las objeciones del magisterio chileno apuntan a que, más que obedecer a un Proyecto Educativo País, la Reforma respondería a demandas externas, en función de los grandes intereses económicos multinacionales, pasando de las necesidades

reales de la idiosincrasia local y regional. Tales demandas magisteriales fueron y han sido replicadas por la autoridad, como “resistencia al cambio y a la innovación”, aduciendo que el profesorado se niega a abandonar saberes obsoletos y prácticas tradicionales; mientras que en la otra trinchera, se contesta que nadie más que quien está en contacto con la práctica cotidiana conoce aquello necesario de enseñar y el cómo hacerlo. *La reforma educacional debe tener, por lo tanto, un sello progresista en sentido pleno, humanista, solidario, creador y no meramente repetidor de fórmulas. Por eso, también es algo complejo, que va mucho más allá de fórmulas o experiencias didácticas novedosas* (Pavez, 2006). Las palabras del Presidente del Colegio de Profesores de Chile reflejan, institucionalmente, el pensamiento docente, respecto a la Reforma Educacional, significado que coincide con el vertido por la educadora y Premio Nacional de Educación, Viola Soto, quien señala que:

“El currículum es una construcción sociocultural que no tiene existencia fuera de la experiencia humana y que se expresa en determinadas circunstancias espacio temporales de modo contextualizado” (Soto: 2003).

Las palabras de ambos, desde el ámbito gremial y académico, respectivamente, fundamentan la tensión. Otros autores, como Snyder, Bolin y Zumwalt (1996) plantean la existencia de tres formas de comunicar las regulaciones curriculares, una vez diseñadas y legisladas: a) adopción fiel; b) adaptación mutua; c) reconstrucción (práctica emergente).

La opción escogida, por quienes dirigen e impulsaron los procesos de Reforma, ha sido la primera, donde lo curricular aparece como algo lineal, mecánico y ahistórico, pensado y planificado por agentes externos al aula y a la escuela misma, cuyas acciones son reproducibles y replicables, sin importar lo cultural, social, étnico y geográfico donde se implemente. Dentro de esta racionalidad técnica, los docentes son desprofesionalizados y reducidos a un rol de operadores de programas y de técnicas didácticas prescritas curricularmente, que se suponen aplicables a cualquier contexto. Esta forma de mirar a la escuela, desde un contexto externo, desencadenó una serie de fuerzas contenedoras¹ (Lewin, 1956), puesto que las propuestas no solo abordaron el sustituir un tipo de saber por otro, sino también las prácticas docentes en aula, permeando ni más ni menos que la cultura profesional docente, la que ha estado vinculada a un tipo de estatus patrimonial de aula (Pérez Gómez, 1998), donde el profesor se desempeña en un ambiente que considera propio y vedado a otros que no sean sus alumnos.

La Reforma Educacional, como innovación destinada a mejorar resultados, interviene las prácticas docentes, utilizando como dispositivos inductivos los Programas de Estudios de Educación General Básica, los cuales contienen una serie de prescripciones curriculares que tienden a coartar la autonomía profesional del docente, transformándolo en un operador de programas. Al objeto de

¹ Lewin (1956) señala que frente al cambio se producen dos tipos de fuerzas: impulsoras y contenedoras. Las primeras son proclives al cambio, las segundas son resistentes.

reforzar y cautelar que la aplicación de los Programas se efectúe como la autoridad planificó, se desarrollaron Jornadas de perfeccionamiento docente, de apropiación curricular y de seguimiento. Junto con lo anterior, y teniendo como argumento los bajos índices de rendimiento escolar, se implanta otro dispositivo regulatorio de las prácticas docentes de aula, denominado Marco para la Buena Enseñanza, donde se especifica, en términos de competencias profesionales, el deber de dichas prácticas, las que son periódicamente evaluadas por agentes externos y que pueden determinar la permanencia o no de los docentes en sus ámbitos laborales.

En el polo opuesto a las intenciones de la Reforma curricular están los docentes, quienes a través de sus prácticas dan sus propios significados a las innovaciones propuestas, con sus propias miradas a la escuela, a su interior y desde el interior, en oposición a aquella venida desde fuera. Son los enseñantes que ingresan al aula sin llevar esa Reforma, de la que no se han sentido partícipes, ni con la voluntad de justicia educativa (Moya 2000) que implica toda reforma, pero que sí se sienten comprometidos con esa escuela apoyada en su propia práctica, en relación con su entorno sociocultural, con sus alumnos, con el diario contacto con sus pares y con los continuos intercambios de experiencias.

En base a esta filosofía, el núcleo de la investigación está centrado en develar aquellas significaciones que se dan a las innovaciones educativas, desde la propia Reforma Educacional, y aquellas que dan los docentes en su prácticas escolares y de aula, afectados por la

visión crítica que se tiene acerca de su calidad profesional, por las constantes alusiones a lo arcaico de su forma de pensar, a lo estructurado de sus metodologías y a las supuestas resistencias a los cambios educativos.

En resumen, la problematización sostiene que los docentes dan sus propias significaciones de los mejoramientos educativos, llámense innovaciones educativas y de sus propias prácticas, entrando en abierta tensión con las prescripciones reformistas. Lo anterior da cuenta de que la mirada externa de la escuela que tiene la Reforma Educacional es diferente a la mirada interna que los docentes poseen del contexto escolar donde realizan sus prácticas.

En conclusión, nuestro problema de investigación profundiza en el estudio de las tensiones que se producen entre las innovaciones educativas propuestas por la Reforma curricular chilena y lo que efectivamente realiza los docentes en sus prácticas docentes. El estudio y reflexión de estas tensiones permitirá descubrir los modos como se significan las prácticas pedagógicas. Ello nos lleva a formularnos la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son los modos de significar las prácticas docentes, desde la Reforma Educacional Chilena, por los propios docentes de aula?

Nuestra hipótesis, al respecto, sostiene que *los docentes dan sus propias significaciones de los mejoramientos educativos, llámense*

innovaciones educativas y, de sus propias prácticas, entrando en abierta tensión con las prescripciones reformistas.

Una hipótesis secundaria dará cuenta de *que la mirada externa, que de la escuela tiene la Reforma o innovación educativa, es diferente a la mirada interna que los docentes hacen del contexto escolar donde realizan sus prácticas.*

De lo anterior, se desprenden los siguientes **objetivos generales** de la investigación:

1. Construir un planteamiento teórico respecto a innovaciones y cambios en educación que sustente la tesis.
2. Identificar modos de significar las prácticas pedagógicas en los docentes de aula, según sus ciclos de vida, en el marco de la Reforma Educacional.
3. Conocer los significados que dan los docentes, según sus ciclos de vida, a las innovaciones educativas propuestas desde una Reforma Educacional.
4. Visibilizar las tensiones que una Reforma Educacional genera en las prácticas docentes.

A fin de operacionalizar, el desarrollo investigativo y desarrollo de los objetivos de la investigación, se delimitan algunos objetivos específicos:

Objetivo General 1:

- a) Conocer, a través de una revisión bibliográfica, algunos sustentos teóricos acerca de las innovaciones y cambios en educación.
- b) Explicar, desde algunos sustentos teóricos, los sustratos ideológicos que contiene la Reforma Educacional chilena en tanto a innovación y cambio educativo.

Objetivo General 2:

- c) Conocer miradas y significaciones acerca de la práctica pedagógica desde la Reforma Educacional y desde los propios docentes de aula, según sus ciclos de vida.
- d) Discutir la práctica pedagógica desde las miradas de la Reforma Educacional y de los docentes de aula, según sus ciclos de vida.

Objetivo General 3:

- e) Describir los modos de significar de los docentes, según sus ciclos de vida acerca de las innovaciones educativas propuestas por la Reforma Educacional.

- f) Interpretar las innovaciones educativas desde las significaciones de los docentes de aula, según sus ciclos de vida.

Objetivo General 4:

- g) Examinar críticamente los impactos que las innovaciones educativas han tenido en las prácticas docentes de aula, según sus ciclos de vida.
- h) Describir las tensiones que producen las innovaciones educativas en los docentes de aula, según sus ciclos de vida.

D. Estructura de la investigación

La estructura del presente estudio se basa en un modelo operacional que implica un diseño articulado en un conjunto de capítulos que, en su totalidad, tratan de dar cuenta, de modo coherente, secuencial e integrador, de todo el proceso investigativo. De la misma forma, el informe de investigación expresa la presentación de dicho proceso en términos formales (Pérez Gómez, 1998).

Considerando lo anterior, la investigación se estructura en dos partes sustantivas, precedidas por la introducción que contempla los siguientes apartados: a) Justificación y aproximación al problema investigado; b) Obstáculos y barreras subyacentes a la investigación;

c) El problema investigado y sus objetivos; d) Estructura de la investigación.

La **primera parte** o Marco Teórico, presenta una amplia revisión de la literatura pertinente, tanto en planteamientos teóricos, investigaciones afines, como documentos legales. Trata proporcionar al lector las concepciones subyacentes a los procesos de Reforma, desde la óptica de investigadores, autores y documentalistas, a través de posiciones que avalan o contravienen los cambios habidos en el sistema escolar chileno, respecto a los procesos acaecidos en las últimas décadas. Incluye tres capítulos que revisan conceptualmente y en profundidad las dimensiones investigadas: la cultura profesional docente, condiciones de trabajo docente y el trabajo en el aula.

La segunda parte constituye el corpus central de la investigación, materializada en el capítulo cuarto, con la descripción de metodología utilizada, así como fases y procedimientos seguidos. Los capítulos quinto, sexto y séptimo analizan en profundidad las significaciones que tres grupos de docentes (novatas intermedios y experimentados) le atribuyen a la Reforma educacional chilena, girando el análisis en torno a las cuatro dimensiones, facetas, categorías e indicadores, extraídos del discurso. La tesis finaliza con las conclusiones generales que pretenden poner en común, aplicando la triangulación a las dimensiones obtenidas en los tres grupos de docentes. Las propuestas de mejora cierran este trabajo de investigación. Asimismo, se incluye las referencias bibliográficas, y los Anexos en un CD.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE

INTRODUCCIÓN

Todo cambio de características sociales, como la educación, implica efectos culturales. Cultura es toda la actividad creativa del hombre, en su trabajo, en su arte, en su vida cotidiana. Es también lo que conforma la identidad de un pueblo, de una nación.

Pasando por alto las opiniones disidentes acerca de que la cultura incide en la educación, o que la educación influye en la cultura, aunque personalmente pienso que ambos procesos son consustanciales, sin lugar a dudas que un cambio educativo no deja a nadie indiferente; por tanto, las cosas no seguirán siendo las mismas.

Sea entendida la educación como transmisora de conocimientos o constructora de éstos, la cultura reúne en sí estos conocimientos, cuando hablamos de acerbos culturales. ¿Quiénes son los encargados de traspasar estos conocimientos, de ayudar a su construcción, a las nuevas generaciones?; obviamente, que los mayores son quienes saben o conocen más. En la escuela, dentro de un modelo clásico predominante de enseñante y aprendiente, es la escuela misma, como ente institucionalizado, con sus propios códigos culturales, la encargada de la transmisión.

Los centros escolares no pueden abstraerse de esta versatilidad, ya que estos, mediante la construcción individual y social diferenciada, rescatan las potencialidades de cada uno y de la colectividad, para plasmar, en cada caso, su propia identidad. Los “cambios”, en todo

ámbito de cosas, son irrefrenables y necesarios, porque permiten la renovación y superación; en definitiva, son la razón de la existencia humana en su afán por la perfección. Es así como los cambios en la cultura escolar debieran ser considerados como parte integrante, necesaria y permanente de la dinámica individual y social que hace que se amplíen las posibilidades de renovación y superación, aludidas antes, a través de la búsqueda y desarrollo del trabajo social compartido, de la creatividad, de habilidades, de valores, etc. Sin embargo, por simple que parezca el entendimiento de lo anteriormente planteado, se contrapone a ello el natural escepticismo a provocar innovaciones, por considerarse, muchas veces, que lo tradicionalmente realizado y lo actualmente vivido es lo adecuado, y que un cambio puede provocar notorios desequilibrios.

Las políticas educacionales, desde la Reforma, necesariamente impactan en la cultura de la escuela, a través de la promoción de cambios metodológicos, evaluativos, organizacionales, de relaciones, etc., tratando de implantar un modelo denominado “cultura de la innovación”. Tal aspiración exige conocer los factores condicionantes de la cultura de cada escuela o centro educativo y es lo que se revisará a continuación, obteniendo las conceptualizaciones y apreciaciones necesarias para comprender la cultura profesional docente.

1.1. APROXIMACIÓN AL TÉRMINO CULTURA

La cultura escolar se define como:

“...el conjunto de conocimientos, estados anímicos, acciones y nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa. La cultura admite grados de “visibilidad” y se proyecta en las rutinas, costumbres, normas, estilo educativo, creencias, actitudes, valores, símbolos, relaciones, discurso y metas” (Martínez, 2003: 18).

Uno de los factores importantes en el desempeño escolar del alumno es el ambiente de la escuela. Se piensa que las condiciones materiales, el equipo, las interacciones entre profesores, el espíritu de trabajo de la organización, todo ello afecta el desarrollo escolar del alumno y, por ende, a su aprendizaje. Asimismo, en la cultura escolar influye la formación del docente, el interés que presenta ante las singularidades sociales y particulares de cada alumno, y su compromiso con el logro de su aprendizaje.

La escuela, cualquiera sea la idea que se tenga de ella, se constituye en un espacio cultural, con una serie de relaciones complejas de organizaciones y grupos sociales. La escuela actual es vista y asumida como un instrumento social de transmisión sistemática de la cultura. Como tal, en ella encontramos identidades culturales que expresan sus costumbres, tradiciones, creencias y formas particulares de ser, sentir y actuar, que configuran escenarios diversos, según los contextos en que se den. Lo planteado anteriormente desemboca en el concepto de cultura profesional docente, como el conjunto de respuestas estructuradas de los profesionales de la educación a las demandas y exigencias de actuación, propias de su condición, y de la propuesta

institucional, dentro de un contexto determinado, en este caso, la escuela básica municipalizada.

Cultura profesional docente representa un término constructivo que conlleva modos de pensar y de actuar específicos, en situaciones contextuales determinadas, donde el docente entiende su rol profesional y las condiciones en que se desenvuelve, determinado por el cómo aborda su tarea y el desempeño de su profesión. Por lo mismo, hablamos de procesos de construcción de cultura profesional, en la medida en que van surgiendo historias de vida personal y colectiva, propia de cada institución y del profesorado, en general. Dichas historias van tomando forma, dentro de un contexto institucional y profesional concreto, que se construye histórica y socialmente.

Lo anterior nos lleva a sostener que, dadas las particularidades de cada tipo de cultura profesional docente que se dan en las diferentes escuelas del país, existen variadas formas de percibir los procesos de Reforma educacional y de innovación educativa que éstas conllevan. Dichos modos de afrontar estos procesos son afectos a distintos tipos de culturas. Las políticas educacionales, que dan vida a los cambios educacionales, se basan en teorías psicopedagógicas, criterios económicos y planes de desarrollo, que provienen de contextos políticos y administrativos del país, que no siempre son entendidas y/o asumidas por las realidades locales de cada institución escolar.

1.2. INCIDENCIA DEL CONTEXTO SOCIOCULTURAL EN LA DOCENCIA: ETAPAS DE LA TRANSFORMACIÓN CULTURAL

Las realidades que dan forma a las culturas profesionales docentes tienen que ver, por una parte, con los procesos de formación inicial que profesores y profesoras han experimentado, y, por otra, con los contextos socioculturales en que se encuentra inmersa la escuela misma. Por ello, aludimos a momentos significativos de la historia de Chile que, indudablemente, han incidido en la cultura profesional docente.

1.2.1. Los profesores antes del quiebre de la democracia

En nuestras escuelas de Educación General Básica chilenas encontramos a docentes que se titularon en las desaparecidas Escuelas Normales, que nacieron a mediados de los años cincuenta del siglo XIX y que desaparecieron a finales de los sesenta del siglo pasado. Los profesores que emergieron de las aulas de estos centros de formación docente, lo hicieron con la convicción de ser servidores públicos. Los profesores encuadrados en la llamada “educación pública”, (hoy educación municipalizada), fueron objetivamente definidos como funcionarios públicos (Núñez, 2004), regidos por leyes y decretos especiales, que les proporcionaban un estatus y reconocimientos especiales, dentro de la sociedad:

“En la Escuela normal tradicional habría deficiencias, pero tenía una enorme ventaja: la unidad. Los normalistas conocían menos corrientes e ignoraban posibilidades diversas de enseñar. Conocían sólo su pedagogía herbartiana y en todo Chile se hacían los planes de clase según el mismo

criterio. En la enseñanza de la lectura, en todas partes, se seguía el método de la palabra normal. Todos egresaban seguros y expeditos en el procedimiento técnico y nadie les exigía otra cosa.”

Lo expresado por el autor (Núñez, 2004:10) revela la principal característica de este tipo de profesor: formación homogénea, basada en un modelo que se autoreproducía en cada escuela del país, donde llegaba un profesor normalista, que era fácilmente identificado por su espíritu de servicio público, conciencia social y paternalismo hacia los educandos.

En los primeros años del siglo veinte surgen intentos por regularizar al docente en su práctica, debido a que, anteriormente, bastaba con egresar de Educación Primaria (sexta preparatoria) para ingresar a la Escuela Normal y cursar la Enseñanza Secundaria y la Profesional, al mismo tiempo. Dicha profesionalización se basaba en una serie de prescripciones emanadas desde el Ministerio de Educación Pública, que a través de inspectores de Zona, cautelaba que se cumplan dichas ordenanzas:

“Procurarán que exista unidad de acción en el trabajo escolar y prohibirán estrictamente cualquier ensayo de métodos que no sean autorizados por las autoridades superiores del servicio...”².

² Decreto N° 4669, de 22 de agosto de 1930, que organiza servicio de inspección de educación primaria. En: Ricardo Donoso (1937), *Recopilación de leyes, reglamentos y decretos relativos a los servicios de la enseñanza pública*. Santiago, Imprenta de la Dirección General de Prisiones; p. 582.

Estas prescripciones van orientando paulatinamente la conformación de un docente racional y técnico en su práctica docente, toda vez que se les exige dominar los planes y programas, adquirir y manejar técnicas de enseñanza, planificar unidades didácticas y evaluar los aprendizajes. Tal concepción de docente enfatiza en el cómo enseñar, sobre el qué enseñar, ya que, hasta entonces, los objetivos y contenidos eran establecidos por los propios docentes, de acuerdo a las necesidades de aprendizaje del alumnado y de las expectativas de la comunidad, debido a la existencia de planes y programas de estudios sugeridos y flexibles.

Es a partir de los años veinte del siglo pasado, cuando la autoridad comienza a establecer planes y programas rígidos, a los que debían ceñirse los docentes de aula, siendo los inspectores los encargados de hacer cumplir la norma. Los directores de cada establecimiento educacional, a la sazón mayoritariamente perteneciente al estado, eran verdaderos jefes de servicios públicos, dirigiendo la escuela, de acuerdo a manuales de procedimientos, leyes, decretos y otros instrumentos legales. Los profesores y profesoras, por su parte, como empleados públicos, se regían por el Estatuto Administrativo, marco legal que regularizaba el ejercicio de la función pública en todos sus aspectos. Aún persiste, en nuestros días, en las escuelas y liceos, la cultura de circulares, memorándums, oficios y otro tipo de documentación oficial, propia de la burocracia estatal de aquellos años. Tales cambios produjeron una modificación significativa en la cultura profesional docente, puesto que al establecerse cánones severos de control del ejercicio docente en las escuelas, se abandonó

aquella etapa bucólica de apostolado, para convertirse en aplicadores de programas de estudios elaborados en los niveles superiores del Ministerio de Educación. Es la época del surgimiento de modelos experimentales, plasmados en la fundación de escuelas y liceos de avanzada, nominados como escuelas consolidadas y liceos experimentales.

En 1967, como impulso a la Reforma educacional, iniciada en 1965 por el gobierno de Eduardo Frei Montalva, se crea el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), dependiente del Ministerio de Educación, organismo técnico pedagógico a nivel nacional:

“... con una clara orientación a la renovación de las metodologías de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, alentando de este modo la innovación en las aulas...”³.

A partir de su creación, el CPEIP se transformó en organismo rector del para qué, qué y cómo enseñar, participando directamente en las políticas públicas de educación, formulación de planes y programas, perfeccionamiento y capacitación docente. Su prestigio y trayectoria trascendió las fronteras de nuestro país, tanto es así que, desde su creación a la presente fecha, habitualmente concurren a cursos, seminarios y congresos organizados por la entidad, no sólo docentes nacionales sino también de países latinoamericanos. Otro dato

³ www.cpeip.cl. Historia del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

importante, que avala la gravitación que ha tenido el CPEIP en la educación chilena, es que siete Premios Nacionales de Educación han sido o son funcionarios de esta entidad educativa. En la actualidad, por mandato constitucional, toda acción de perfeccionamiento y capacitación docente, para tener reconocimiento legal, debe ser visada por este organismo técnico.

Pese a lo anterior, especialmente en la Educación General Básica se siguió desarrollando un estilo docente, diríamos artesanal, donde poco o casi nulo impacto tenían las directrices experimentales y técnicas provenientes de las prescripciones oficiales. La cultura profesional docente, influenciada por los movimientos sociales y políticos que existieron hasta 1970, se identificó con las clases obreras, campesinas y de clase media, en sus demandas de reivindicación de sus condiciones laborales. Es así como se crean asociaciones y sindicatos de profesores, que, codo a codo con las organizaciones populares y proletarias del país, organizaban movilizaciones sociales en pro de cambios sustantivos en la nación.

Creo que un incentivo fundamental para mi opción vocacional para ser profesor, fue el conocer en otra dimensión a mis antiguos profesores de Primaria y de Liceo en “ollas comunes”, durante los paros prolongados de los años sesenta. Allí, en Talagante, en un sitio eriazo con precarias carpas, braseros y ollas tiznadas por el fuego, con porotos y fideos, tazones de café, mates con “picardía”, con guitarras y canturreos de canciones de la revolución española y de movimientos

libertarios latinoamericanos, conocí a esos profesores combativos, de los cuales sólo quedan estos nostálgicos recuerdos.

De ellos aprendí que educar no era únicamente pasar materias y controlar cuánto se aprendía, sino que educar era aprender a vivir y a convivir con el prójimo, a tener conciencia social y a luchar por mis ideales. En esta época nació el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), del que surgieron destacados dirigentes, que gravitaron en la formulación de importantes políticas educativas nacionales, y que, posteriormente, sucumbieron, muchos de ellos, bajo la dictadura, integrando hoy las listas de detenidos desaparecidos. Por mucho tiempo, desde la formulación del llamado “Estado Docente”, iniciado en 1920, con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, bajo el gobierno del Presidente Pedro Aguirre Cerda, cuyos alcances duraron hasta el golpe militar de 1973, durante todo este tiempo, el profesorado chileno y, especialmente el de Educación Primaria (hoy Básica), se consideró un trabajador más y, por ello, se explica que *la mayoría de sus reivindicaciones tuvieron un alto componente salarial* (Barraza, 2000: 178).

1.2.2. Los profesores durante la dictadura (1973-1990)

Ya que anteriormente mencioné a la dictadura, es preciso señalar que, a partir de ella comienza el Estado a intervenir la cultura profesional docente. De partida, se produjo un altísimo número de detenciones de profesores y profesoras, cuyo único cargo imputable fue el ser militante de alguno de los partidos del derrocado gobierno

popular de Salvador Allende. Muchos de estos docentes fueron víctimas de delaciones de sus propios colegas y directores, quienes, ya fuera por miedo, o por congraciarse con los representantes de la dictadura, entregaron a sus propios compañeros, a varios de los cuales se les vio salir esposados de sus salas, escuelas o viviendas y nunca más supimos de ellos. Los que no fueron detenidos, fueron despedidos y hoy son exonerados políticos, y los que permanecieron o ingresamos al sistema, lo hicimos con la cabeza gacha, sin voz nada más que para decir que “sí” al nuevo orden.

A partir de 1974, año en que me inicié como profesor, se vivía un clima de alta desconfianza, nadie discutía o rebatía los dictámenes, circulares, decretos u oficios. Se produjo una rotativa de directores y docentes superiores, muchos de dudosa calidad moral y profesional, cuya única misión era administrar con mano de hierro los establecimientos educacionales y cuyos efectos fueron establecer climas organizacionales enrarecidos por la desconfianza y el temor. Aún persiste en mi memoria de profesor novato (1975), cuando un director del Liceo de Hombres de Talagante, en un discurso confundió el grado del gobernador militar, presente en la ceremonia; éste se sintió altamente ofendido y le dio media hora al desdichado director para que abandonara el cargo y el liceo.

La dictadura, como una forma de llevar a cabo la atomización y desmovilización docente, creó en conjunto, con profesores adictos al régimen, el Colegio de Profesores Asociación Gremial, cuya primera medida fue obligar a inscribirse en sus registros a todos quienes

ejercían la docencia, como requisito para hacer clases. Dicha medida, bajo una supuesta dignificación de la profesión, estuvo destinada a establecer mecanismos de control al docente y a terminar con el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), el cual, pese a estar prohibido como los otros sindicatos, aún tenía fuerte injerencia entre el profesorado. El hecho de pertenecer o no al Colegio de Profesores afectaría a la cultura profesional, puesto que los dispositivos publicitarios del sistema se encargaban de dotar de imágenes atractivas, mediante el otorgamiento de beneficios, que, posteriormente, fueron estafas y engaños para el profesorado. Por ejemplo, el caso del Servicio de Bienestar del Magisterio (SERBIMA), cuyos fondos, producto de los aportes obligatorios del profesorado, terminaron en manos de dirigentes delincuentes, o el caso del Hospital del Profesor, construido y sostenido con aportes descontados en planilla de los sueldos de los docentes, y que hoy es una clínica privada de acceso prohibitivo al profesorado, debido a sus altos costos.

Otro factor desestabilizador de la cultura profesional docente, importantísimo, fue el traspaso de los establecimientos educacionales al sector municipal, que hasta 1981 pertenecían al Ministerio de Educación. Este acto, concretado en el verano de 1982, marca el inicio de la Reforma Educacional, cuya etapa de implementación legal culminará el 10 de Marzo de 1990, con la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza, más conocida por la sigla LOCE. El que los establecimientos educativos pasaran a la administración municipal trajo consigo, entre otros efectos:

- A. La pérdida del carácter de funcionario público de los docentes, deteriorado ya con la creación del sistema de Administradoras de Fondos de Pensiones (AFP), creado en 1980, en el que prácticamente se “obligó” a traspasarse, especialmente a docentes jóvenes e intermedios, desde las Cajas de Previsión para Empleado Públicos a las AFP. Con la municipalización, muchos de los profesores pasaron a ser recontractados como empleados particulares, puesto que la mayoría de las Municipalidades crearon corporaciones de derecho privado para administrar los establecimientos decepcionados; otras, posteriormente, crearon Departamentos de Educación Municipal, dándoles el carácter de empleados municipales a los docentes que fueron absorbidos por estos municipios.
- B.** La pérdida paulatina de la estabilidad laboral. Al perder el carácter de empleado público, el docente dejó de ser regido por el Estatuto Administrativo Fiscal, que establecía una serie de procedimientos previos antes de cesar en sus funciones a alguien. Las Corporaciones, al ser entes privados, comenzaron a aplicar los Códigos del Trabajo para el sector privado en sus relaciones laborales, lo que facilitó reducciones de horarios, traslados y despidos de profesores.

C. Deterioro paulatino y sostenido de la calidad de educación.

Con el régimen fiscal, los fondos que obtenían los establecimientos eran de asignación directa por parte del Ministerio de Educación, tanto para manutención y reposición de bienes materiales, como para servicios y remuneraciones del personal. La municipalización trajo consigo el sistema de subvenciones, consistente en una cantidad única para todos los establecimientos administrados por el municipio, en virtud de la asistencia promedio mensual de los alumnos a clases, repartiéndose por igual a cada establecimiento. Dichos montos, no siempre fueron o han sido suficientes para los establecimientos, los que debieron recurrir a estrategias economicistas para obtener más recursos, siendo la principal el aumento del número de alumnos por sala (con el anterior sistema no importaba el número, así había cursos con promedio de treinta alumnos), llegando a existir 45 a 50 alumnos por salas diseñadas para treinta. Esto produjo hacinamientos que tenían como consecuencia la indisciplina y problemas metodológicos en el profesorado, quien no estaba preparado para atender a tantos estudiantes en recintos pequeños, sin considerar la carencia de recursos didácticos y de infraestructura (patios, baños, bibliotecas, talleres, etc.). Todo lo anterior produjo una ostensible baja en los rendimientos académicos de los estudiantes.

- D.** Éxodo de estudiantes y profesores al sector privado. La LOCE, junto con traspasar los establecimientos fiscales a los municipios, bajo la cláusula de libertad de enseñanza, permitió que privados crearan colegios con aportes del estado, en sumas idénticas al municipal. Estos colegios, llamados Particulares Subvencionados, bajo un modelo de economía social de mercado regulado por la oferta y demanda, comenzaron a captar con llamativas ofertas (gimnasios, talleres, infraestructura llamativa, actividades extraescolares, etc.) a alumnos destacados, quienes, alentados por sus padres, abandonaron los colegios municipales y se fueron a los particulares subvencionados y, junto con ellos, también desertaron buenos profesores.

Como consecuencia, se produjo una baja considerable de matrícula, que con los años ha disminuido aún más, con resultados negativos para los docentes, quienes han visto reducidas sus jornadas de trabajo, trasladados o cesados por el cierre de colegios municipales. Como medidas paliativas a estas bajas de alumnos, muchos establecimientos, como una forma de mantener fuentes de trabajo y de subsistencia, han abierto sus puertas a estudiantes expulsados de particulares subvencionados por mal rendimiento o conductas inadaptadas, sin establecer programas de apoyo especiales, lo que ha aumentado las brechas de desigualdades educativas entre los tipos de

enseñanza, llámense municipal, particular subvencionada o particular pagada.

E. Término de las Escuelas Normales e inicio de la Formación Docente Inicial Universitaria e Institutos Profesionales. A partir de los años setenta, desaparecen las Escuelas Normales, llevándose una tradición y estilo de formación pedagógica con defensores y detractores. Las Escuelas Normales son reemplazadas por las Universidades que, hasta entonces, sólo formaban inicialmente a docentes de Educación Secundaria o Media. Con la técnico-profesionalización⁴ de la docencia, se establece que los títulos profesionales deben ser otorgados por la Educación Superior, sean universidades e institutos profesionales. Esta nueva realidad llega hasta las escuelas, donde se encuentran los profesores formados en las Escuelas Normales y aquellos jóvenes que egresan de universidades, chocando en visiones acerca del cómo debe ser la enseñanza y el aprendizaje, situación que altera, por ende, la cultura profesional docente; los normalistas objetaban la falta de humanismo y vocación de los universitarios y, éstos, a su vez, criticaban el

⁴ Denomínase así a un tipo de profesional docente, formado en el dominio de técnicas y estrategias en el hacer y cuyo alcance es en lo práctico, ajeno a la toma de decisiones políticas. Osvlado Barraza V., en “Desarrollo Profesional Docente en tiempo de reforma”. Ponencia en la Sexta Jornada de Investigadores en Educación. Universidad de Los Lagos, Osorno-Chile, 11 y 12 de Enero de 2007.

estancamiento en prácticas docentes antiguas y el paternalismo de los primeros.

- F. Surgimiento de personeros técnicos en las escuelas y Liceos, cuya misión es la de hacer un seguimiento del cumplimiento de los programas de estudios y de las prácticas pedagógicas. Estos personajes, denominados Jefes de Unidades Técnica Pedagógicas (UTP), van adquiriendo poder en las escuelas, puesto que son los que conducen lo pedagógico. Lamentablemente, su presencia más que una ayuda hacia al docente, se convirtió en un peso, puesto que, en la mayoría de los casos, su misión consistía en exigir el cumplimiento de las planificaciones, plazos y entrega de documentación, es decir toda la burocracia pedagógica. Muchos docentes llegaron a llamar a la UTP como la “Unidad Tira Papeles”.⁵

1.2.3. La Reforma educacional y los profesores

Con el primer gobierno de la transición democrática chilena (1990-1994) ocurren dos sucesos importantes en la educación chilena. El primero, la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), firmada el 10 de Marzo de 1990 por el dictador Pinochet, quien a las pocas horas sería sustituido por el Presidente elegido por la ciudadanía, por voto secreto. Junto con este hecho,

⁵ Calificativo recogido por el investigador en notas de campo para el estudio y en los cursos de Perfeccionamiento Docente que ha desarrollado.

también lo hace quien asumiría como Ministro de Educación, Ricardo Lagos Escobar, quien, en su oportunidad, sería el tercer Presidente de la República de la transición (2000-2005). El segundo suceso lo representa la promulgación del Estatuto de la Profesión Docente, acto firmado en mayo de 1990.

La LOCE afectaría particularmente a la cultura profesional docente, porque en su artículo 21, inciso c, habla de personal idóneo que ejerza la docencia, definiendo como tal a:

“aquél que posee un título profesional de profesor en el nivel o especialidad que corresponda o que esté habilitado para ejercer docencia, según las normas vigentes”.

Esta normativa impacta en la cultura profesional porque un número considerable de profesores impartía clases sin poseer su título profesional, y con la nueva disposición no podría seguir haciéndolo. Así nacen, entonces, los programas de Titulación Extraordinaria para Profesores de Educación General Básica, insertos dentro de programas académicos para trabajadores. Esta nueva modalidad de formación docente inicial en servicio consiste en formar docentes en jornadas sabatinas y en período de vacaciones de invierno y de verano.

Con este nuevo cuadro, vemos que a los profesores normalistas, que van quedando en los colegios, junto a los universitarios (ahora de formación regular), se les suma un tercer tipo de docentes, formados en programas académicos especiales, que son altamente cuestionados por los normalistas y los universitarios “regulares”, a quienes

peyorativamente se les denomina “profesores *marmicoc*” haciendo alusión a un tipo de ollas a presión que rápidamente cuecen los alimentos. Cabe señalar, en honor a la verdad, que este procedimiento de formación inicial no es obra de la LOCE o del Estatuto Docente, ya que desde muchos años atrás se venían desarrollando programas de este tipo. Así, por ejemplo, el mismo Centro de Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) realizó algunos en los años setenta, la Federación de Instituciones de Educación Particulares (FIDE) otros tantos, la Universidad Católica y el entonces naciente Colegio de Profesores (1982), en convenio con la Universidad de Tarapacá, llevó a cabo cursos masivos (Barraza, 2007).

Dicho sea de paso, el autor de la presente investigación realizó su formación inicial docente dentro de uno de estos programas, como alternativa frente a la imposibilidad de terminar sus estudios regulares de pedagogía, debido a medidas tomadas por la dictadura en la Universidad Técnica del Estado, actual USACH, donde estudiaba pedagogía en castellano. Sin embargo, el hecho de estar realizando el presente trabajo y ejercer docencia en los niveles básicos, medios y superiores, educando a diversas generaciones y el desempeñarse en perfeccionamiento docente, le permite refutar aquellas opiniones contrarias a este tipo de formación. Por último, y en base al conocimiento empírico, diría que más del 50% de los docentes que ejercen por 20 o más años en la Educación Pública chilena, obtuvieron sus títulos bajo la modalidad que ellos mismos han criticado.

El segundo hito en educación, del primer año de la transición democrática en nuestro país, fue la promulgación del Estatuto de los Profesionales de la Educación (1990). Este cuerpo legal otorga oficialmente el carácter de profesionales de la educación, según lo establece el Artículo 2°:

“Son profesionales de la educación las personas que posean título de profesor o educador, concedido por Escuelas Normales, Universidades o Institutos Profesionales. Asimismo se consideran todas las personas legalmente habilitadas para ejercer la función docente y las autorizadas para desempeñarla de acuerdo a las normas legales vigentes.”⁶

Este mismo texto legal fija dotaciones docentes por cada establecimiento municipal, acordes con la matrícula, otorgando, al ochenta por ciento de los docentes titulados, el carácter de titulares en el cargo, y al veinte restante la calidad de personal a contrata. Con el Estatuto Docente se vuelve a dar a los profesores chilenos del ámbito municipal una estabilidad laboral, reconociéndoles, además su capacidad profesional, lo que contribuye a mejorar la cultura profesional docente. Se podría decir que se vive un período de armonía y autoconfianza en las capacidades profesionales. La implementación de la Reforma educacional, en su fase curricular, introduce en los establecimientos educacionales la formulación de Proyectos Educativos, los que aún conteniendo un alto sentido técnico, permiten la participación de toda la comunidad escolar en su gestación e implementación; estos proyectos son, principalmente, el

⁶ Ley 19.070 (1990). Estatuto para los Profesionales de la Educación.

Proyecto Educativo Institucional y los Proyectos de Mejoramiento Educativo.

La fase de implementación curricular de la Reforma, iniciada en 1982, comenzó a desarrollarse de forma gradual desde el primer y segundo año de Educación General Básica (denominados ambos como Nivel Básico 1). En 1996, con la dictación del decreto supremo N° 40, se concretiza lo establecido en la LOCE acerca de la implementación de un nuevo marco curricular. Para muchos, con conciencia ingenua, como diría Pablo Freire (1921-1997), se trataba de la Reforma Educacional, ignorando que ésta había comenzado en plena dictadura y que lo que se comenzaba a vivir era el asentamiento de un tipo de educación, cuyas raíces estaban en la Doctrina de Seguridad Nacional, ideología totalitaria que sostuvo al déspota, y en las ideas del neoliberalismo.

Con la implementación curricular, afloran en las escuelas cuestionamientos acerca de la formación docente inicial y de sus actuaciones pedagógicas. El discurso oficial habla de renovar las prácticas docentes; como soporte de la implementación curricular, se llama a docentes a participar de Cursos de Perfeccionamiento Fundamental, cuyos objetivos apuntan a dar a conocer la propuesta pedagógica, basada en el constructivismo venido de Europa, y en los nuevos Planes y Programas de Estudios. Estos cursos de capacitación se realizaban en la primera quincena del mes de enero y se extendieron por seis temporadas hasta completar toda la Educación General Básica. Más adelante, me refiero en extenso a ellos.

Decía que la Reforma curricular trajo consigo cuestionamientos hacia las prácticas docentes, especialmente de aquellos que pertenecían a las viejas Escuelas Normales y a los primeros titulados en las universidades. Indudablemente, que esto influye en la cultura profesional, porque quienes habían sido formados en los últimos años de la dictadura y primeros años de la transición venían con conocimientos frescos del nuevo currículo. Estos profesores novatos e intermedios conocían las teorías de Piaget y Vigostky, incluso, algunos habían recibido información acerca de Ausubel, por lo que no les eran tan ajenos los conceptos de constructivismo, aprender a aprender, ritmos de aprendizaje, aprendizaje significativo, etc. Asimismo, habían experimentado en las aulas universitarias los trabajos grupales, disertaciones, investigaciones, etc. Los docentes experimentados y algunos intermedios, en cambio, venían formados en modelos de clases frontales, academicistas y centradas en el docente. Tales diferencias se observaban en los Consejos de Profesores, en los cuales se advertía dos tipos de docentes: uno activo, abierto y propositivo, y otro dudoso, desconfiado y pasivo.

1.2.4. La Reforma educacional y la cultura escolar

La Reforma curricular viene a provocar un profundo cambio en la cultura profesional docente, cambio que se venía incubando desde la municipalización de la enseñanza, y que tiene que ver con las Políticas y Prácticas Culturales:

“La dificultad de establecer un currículum se ha constatado en educación desde que se comprendió e instauró el procedimiento de plasmar explícitamente a qué debía servir la escuela. Incluso desde los planteamientos renovadores de la escuela moderna se han divulgado principios de actuación que conllevaban la dificultad de universalizar y esquematizar propuestas de educación coherentes” (Gimeno, 1988).

Como dice el refrán, “más sabe el diablo por viejo que por diablo”; quienes se resisten a los nuevos cambios e innovaciones propuestas por la Reforma, perciben que se trata de asignación de un nuevo rol a los docentes y miradas diferentes hacia la escuela. Hasta ahora, la escuela había sido considerada, desde un punto de vista de inclusión social, a través de aumentos de su cobertura y de cambios en su administración; pero ahora se trata de intervenir en algo que los docentes experimentados e intermedios consideraban propio e impenetrable: la forma de enseñar. No comprenden ni menos aceptan aquello de “todos los alumnos aprenden”, se resisten a la promoción prácticamente automática que se produce en los primeros niveles básicos 1 y 2. Se trata de un enfrentamiento de realidades diferentes:

“... un mundo confuso de intenciones y de prácticas políticas. La realidad del contexto frente al voluntarismo de las declaraciones.” (Gimeno, 1988: 23.).

La forma de plantear aquello de que “el alumno es lo más importante” no es entendida en su real dimensión por los docentes, expresiones del tipo: “colegas es hora de tomar los cursos” o “no podemos perder horas de clases”... abundan dentro de la nueva cultura profesional docente y entran en tensión con lo que tradicionalmente los docentes venían haciendo: atender a sus educandos, pero, dándose sus espacios.

“El momento de mayor actividad es, obviamente, el de los recreos, y el profesorado se apropia del espacio, de tal modo que cualquier actividad oficial proveniente de la Dirección es postergada hasta el término del período” (Pérez, 1997: 44).

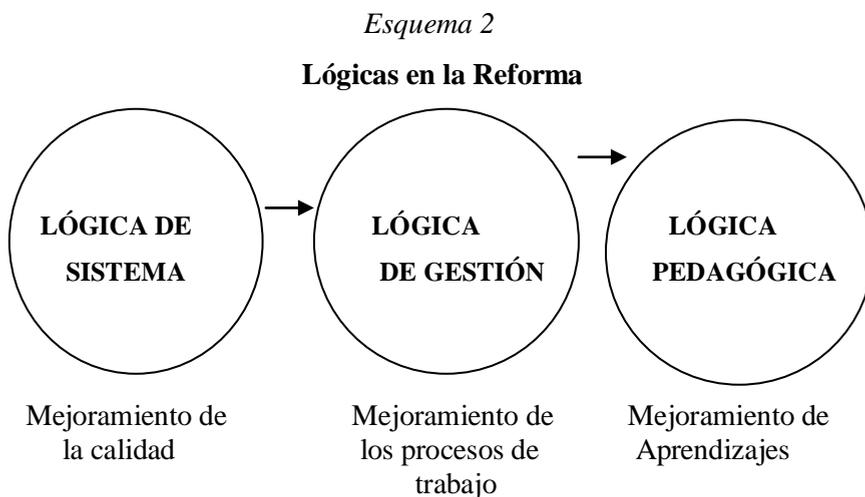
Los recreos ya no son de los profesores, son de los alumnos; así, vemos a profesores tomándose un café en pleno patio porque deben cuidar la disciplina, la sala de profesores es sala para atender a niños con problemas de aprendizaje o a apoderados. En pleno desayuno, llega UTP para entregar informaciones, es decir, hacer un consejo de profesores “express”, porque no hay otro momento, etc.

“...se pretende reproducir la práctica común (aunque ilegal) de la Escuela Básica, de hacer que el profesorado cuide el comportamiento estudiantil, haga turnos de vigilancia y realice actividades paradocentes durante los recreos.” (Pérez, op.cit.).

Los discursos oficiales apuntan a definir la escuela como anclada en culturas pasadas de moda, mostrando falta de capacidad para responder a los desafíos de la modernidad, con profesores apegados a prácticas pedagógicas obsoletas. La teoría, que une las lógicas organizacionales con las innovaciones pedagógicas, estima que hace falta complementar ambas lógicas; señalan que una Reforma educacional no puede implantarse localmente sin haber un proceso de negociación que favorezca la integración de ambas racionalidades (burocrática y pedagógica). Sin duda que aquello faltó, puesto que, pese a las condiciones en que se produjo la municipalización (plena represión de la dictadura), no hubo mayores protestas por el cambio; tampoco las hubo cuando en su momento se anunció el inicio de la Reforma curricular; en cambio, sí la hubo cuando ésta se metió al

interior de la sala de clases, cuando alteró la rutina diaria, cuando afectó el deber ser del docente y, por ende, su cultura profesional.

Lo anterior se funda en la relación entre política y Reforma educativa, que conlleva una transformación, una estrategia de intervención en la escuela, así como los procesos de mejoramiento de la gestión para finalmente llegar a un sustantivo mejoramiento de los resultados. El Dr. Carlos Moya (2000:12) representa estas relaciones en el siguiente esquema:



El esquema anterior saca a la luz las lógicas organizacionales que interactúan o se mueven en el sistema. Dichas lógicas se movilizan al interior de las escuelas, a través de las diversas representaciones emergentes en tiempo de Reforma, las cuales configuran contextos culturales diversos.

Lo que corresponde a lógica de sistema alude al deber ser, a lo esperado, a las metas deseadas; la lógica de gestión representa a lo burocrático-administrativo y la lógica pedagógica a lo profesional.

Finalmente, conviene aclarar que la cultura profesional docente representa un término constructivo que conlleva modos de pensar y de actuar específicos, en situaciones contextuales determinadas, donde el docente entiende su rol profesional y las condiciones en que se desenvuelve, determinado por el cómo aborda su tarea y el desempeño de su profesión. Por ello, abordaré los procesos de construcción de cultura profesional, en la medida en que van surgiendo historias de vidas personales y colectivas, propias de cada institución y del profesorado, en general. Dichas historias van tomando forma dentro de un contexto institucional y profesional concreto que se construye histórica y socialmente.

Lo anterior me lleva a sostener que, dadas las particularidades de cada tipo de cultura profesional docente que se dan en las diferentes escuelas del país, existen variadas formas de percibir los procesos de reforma educacional y de innovación educativa que éstas conllevan. Dichos modos de afrontar estos procesos son afectos a distintos tipos de culturas. Las políticas educacionales, que dan vida a los cambios educacionales, provienen de teorías psicopedagógicas, criterios económicos y planes de desarrollo que, como hemos visto, están mediatizadas por los contextos políticos y administrativos del país, que no siempre han sido entendidas y/o asumidas por las realidades locales de cada institución escolar.

Cabe señalar que la cultura profesional docente, en el presente estudio, se ha dividido en tres facetas: profesionalidad docente, autonomía docente y reflexión pedagógica, los cuales se constituyen en factores del proceso⁷ donde interactúan las prácticas educativas con la producción cultural y las prácticas pedagógicas.

1.3. CULTURA PROFESIONAL Y PROFESIONALIDAD DOCENTE

La profesionalidad del docente es una construcción sociocultural, puesto que se va configurando en el hacer cotidiano. En este sentido, es compartida la afirmación del profesor Iván Núñez (2004), quien señala que los docentes de Educación General Básica estarían en un proceso de profesionalización, puesto que, pese a que han sido formados inicialmente en Universidades e Institutos como profesionales, su organización (Colegio de Profesores) es más un sindicato que una entidad profesional. Justifica esta aseveración comparando el ejercicio docente con las profesiones llamadas liberales, en cuanto a que los docentes se desempeñan en instituciones y sistemas que, de uno u otro modo, “formatean” el desempeño, a través de perfiles, prescripciones, normas, directrices, proyectos educativos, reglamentos, perfeccionamientos y capacitaciones; todo lo

⁷ Este modelo de análisis considera factores de entrada, por ejemplo, políticas educativas; factores de proceso, como las prácticas docentes, y factores de salida, como los resultados de aprendizaje y evaluaciones.

cual va en desmedro de una identidad profesional y, por ende, de su autonomía.

La profesionalidad docente es definida por Gimeno Sacristán como:

“...expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor” (Gimeno y Pérez 1993: 95-99).

Esta definición alude a esa construcción sociocultural diaria, cotidiana, que se va dando en el día a día en la escuela, es la representación fiel de aquello de “no nos bañamos dos veces en el mismo río”, dicho por Heráclito, filósofo gestor de la dialéctica.

Esta profesionalidad se va construyendo apoyada por un saber cotidiano, entendido como la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad, que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo (Heller, 1972). Los sujetos, en este caso, los profesores se apropian del saber cotidiano que les permite desenvolverse, adecuadamente, en su propia vida, en una determinada época y en contextos determinados.

Es así como son muy importantes y marcatorios en la vida profesional los primeros dos años de docencia. Se habla de *profesores novatos*, que se inician en un proceso de aprendizaje de la cultura escolar imperante; ellos llegan a la escuela con todo un soporte teórico sustentado en el deber ser de la educación; la escuela los recibe con un

esquema definido y estructurado, donde no basta el simple dominio de contenidos y estrategias de enseñanza. Aspectos, como la firma del libro de asistencia del personal, horarios, libro de clases, formaciones, espacios, etc., deben ser aprendidos por estos docentes novatos, a quienes no les es suficiente el haber realizado sus prácticas profesionales en escuelas reales, porque son contados los casos en que esos profesores han quedado trabajando en el mismo colegio donde practicaron.

El inicio en la profesión docente está marcado por una transición de egresados de la formación inicial a profesores propiamente tal (Marcelo, 1999). Es un período lleno de confusiones y conflictos, de aprender sobre la marcha, con la presión de transformarse rápidamente en profesional. De allí que la autoridad y los reglamentos se convierten en escudos protectores contra una inseguridad que puede llevar a tomar decisiones equivocadas. En la iniciación a la carrera, no solo se debe enfrentar a los alumnos, sino también a los propios docentes, que a “este pajarito nuevo”, unos ven con desconfianza, otros con indiferencia y otros con comprensión. Junto a todo esto, sobreviene un proceso de transmisión de la cultura escolar y profesional imperante, uso de los tiempos y de los espacios, valores, ritos, creencias y principios profesionales. Por otra parte, el entorno sociocultural también reclama adhesión, por parte de los novatos, y ello puede ser dramático, pues, en muchos casos, se trata de insertarse en culturas ajenas.

A pesar de la diversidad de motivos, especialmente entre los profesores de primaria y secundaria, la iniciación en la vida del aula está descrita en términos similares por los investigadores del ciclo de vida. Para Huberman (1999) constituye la Fase I, y está integrada por dos subfases: a) *exploración* (de 0 a 3 años), caracterizada por la necesidad de sobrevivir, la expresión del tanteo entre los ideales y la vida cotidiana de las clases, y la emergencia del shock de la realidad entre los profesores novatos; y b) *descubrimiento*, en referencia a las situaciones de entusiasmo, derivadas del encanto de la novedad, del descubrimiento de los alumnos e integración a un colectivo profesional constituido.

En términos generales, la estabilización de la profesión consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse. En ese momento, el individuo “es profesor” y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran “comprometido”. Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de 8 a 20 años. Elegir significa eliminar otras posibilidades. El *profesorado intermedio* adquiere estatutos y confianza en su quehacer. Se mueve con autoridad, dentro del contexto, formando redes de colaboración. Asume posturas críticas frente al sistema, argumentando técnicamente y con sensibilidad. Para estos docentes, el tema de la autonomía es muy importante por el hecho de ser profesionales de la educación. Contribuye a estos grados de libertad el dominio de la enseñanza y, en general, la consolidación

pedagógica, que les motiva a aventurar, experimentar y diversificar sus métodos didácticos.

Los cambios e innovaciones educativas encuentran en este tipo de docentes “buena tierra para sembrar”. Esta actitud ofrece una perspectiva más activista. Se propone la idea de que los profesores desean acentuar su impacto en el aula y por eso se preocupan por conocer los factores instructivos que bloquean este objetivo y, a partir de ahí, intentan presionar para llevar a cabo las reformas consiguientes. La fase intermedia docente finalizaría con el enfrentamiento al factor rutina, característico de la cultura escolar. Es aquí donde se tensiona el romper con ella para luego moverse a otras posibilidades dentro del mismo sistema (optar a cargos docentes directivos), o fuera de él (cambiar de trabajo), o con la aceptación y la permanencia en el ejercicio docente.

Los estudios consultados acerca de los ciclos de vida docente coinciden en afirmar que el *profesorado experimentado* comenzaría con un período de serenidad y distanciamiento (19 a 30 años) respecto a su actividad; se pierde la energía y el ímpetu de momentos anteriores, para adquirir la serenidad del oficio aprendido, pero manifestando una distancia afectiva mayor hacia los alumnos, creada por los propios alumnos ante la diferencia de edad e incompreensión mutua. Esta tendencia se manifiesta en cambios cualitativos en el aula y en un alejamiento de los compromisos institucionales. Comienzan las quejas y el conservadurismo, las resistencias al cambio y la innovación.

La escuela es el espacio inmediato de la práctica docente; en ella encontramos espacios ya fijados y controlados, tiempos definidos, proyectos en marcha y contactos entre docentes regulados. Es lo que autores, como Gimeno Sacristán (1992) y Rockwell y Mercado (1986) llaman “condiciones materiales de la escuela”⁸. A medida que se van insertando en este nuevo mundo, van objetivando su concepto de escuela, apropiándose o produciendo sus prácticas docentes que pueden ser o no réplicas de la realidad social circundante. Será la transición de una conciencia ingenua a una conciencia crítica (Freire, 1980) lo que determinará el sumirse o romper con lo establecido.

Sin embargo, la cultura de la escuela puede presentarse como el mayor escollo para el cambio y, a la vez, la mejor opción de mejora. Sobre esto, se afirma que:

“Los esfuerzos por introducir cambios han tendido a subestimar el poder de la cultura y del aula para adaptar, aceptar y rechazar innovaciones que entran en conflicto con las estructuras y valores dominantes de la cultura escolar. Vemos que mientras es fácil introducir cambios superficiales que no amenacen las estructuras existentes, no es fácil desafiar y cambiar las estructuras profundas de la enseñanza” (Rudduck, 1994:385)

La cultura de la escuela y del aula es un poderoso factor de socialización que cuenta con muchos agentes: profesores, alumnos, padres, organización del espacio y del tiempo, materiales curriculares,

⁸ Marx y Engels (1969: 19) señalan que la manera como manifiesta su vida el individuo, refleja lo que es exactamente. Lo que produce es producto de sus formas de ser, por lo tanto, las condiciones materiales determinan las condiciones de ser de las personas.

expectativas sociales generales. Todos ellos actúan reforzando la tendencia a la imitación y reproducción del *statu quo*, para mantener el difícil equilibrio que la institución ha consolidado a lo largo de su existencia (Pérez Gómez, 1998). No obstante lo anterior, es preciso insistir que dentro de todo, es la cultura profesional docente la que más gravita en la configuración del cuadro de relaciones culturales que se da al interior del centro educativo. De lo precedente, se desprende, entonces, que todo cambio que se intente realizar a la escuela, dependerá del modo en que éste afecte a la cultura profesional docente. Hargreaves (1999) trata de comprender cómo los patrones de cultura profesional de los docentes influyen y, a la vez, son influidos por la innovación educativa; analiza, en definitiva, las relaciones recíprocas entre cultura profesional, estructura organizativa escolar y desarrollo del cambio educativo. Las creencias, actitudes y representaciones del profesor hacia la innovación propuesta, en estrecha dependencia con su cultura profesional, redefinirán o resistirán los cambios propuestos.

La mejora de una institución educativa exige, necesariamente, modificar su cultura. Toda institución educativa que desee cambiar positivamente debe entender que las transformaciones han de afectar a la cultura. Respecto a esto, Bolívar (1993) señala que, aun cuando los cambios educativos se prescriban o legislen, se quedarán en retórica o en mero maquillaje si no se acompañan de modificaciones culturales. Cabe comentar sobre estas palabras que si no hay verdadera asunción cultural de los cambios ordenados, se producirá una resistencia institucional que puede traducirse en conflicto. Esto, tal vez, explique

el rechazo frontal de algunos sectores del profesorado a las innovaciones educativas propuestas por la Reforma.

Para entender las formas de trabajo y de sentir del profesorado, nuevamente recurro a Hargreaves (1999), que establece una tipología de los docentes, señalando cinco tipos de cultura entre éstos:

1. *El individualismo*. Son numerosos los docentes que trabajan en soledad, sin contar con sus colegas, en el ambiente insular de sus aulas. El aislamiento garantiza un cierto grado de intimidad, pero impide obtener información sobre el propio quehacer. La actividad cooperativa y colegiada en la praxis profesoral es escasa si se compara con el elevado individualismo y secretismo. El autor diferencia tres modalidades de individualismo: a) *individualismo restringido*, fruto de las limitaciones administrativas, arquitectónicas, horarias o de otro tipo, que empuja a los docentes a trabajar solos; b) *individualismo estratégico*, resultado de las presiones “productivas”. Con objeto de alcanzar las previsiones de rendimiento, los profesores optan por una estrategia calculada que impide la comunicación con los colegas. Lejos, pues, de “malgastar el tiempo” en encuentros, hay que ponerse “manos a la obra”, de acuerdo al plan individual; y c) *individualismo electivo*, que es el reflejo de una decisión personal. El profesor puede elegir trabajar en soledad, aunque haya oportunidades y estímulos para colaborar con los compañeros. Según este autor, el

individualismo es un fenómeno social y cultural complejo que no tiene por qué ser negativo.

2. *La colaboración.* A menudo se cantan las bondades de la cooperación entre profesores: aprendizaje compartido y desarrollo profesional, actitud más favorable hacia la experimentación, mayor compromiso con la formación permanente, mejora de las relaciones interpersonales, etc. No es extraño, por tanto, que la colaboración se asocie reiteradamente con la *eficacia escolar*. Aunque la colaboración no sea la panacea, lo cierto es que es un indicador de *salud institucional*. La mejora de la educación, la reforma curricular, el progreso profesoral y la potenciación del estilo de liderazgo democrático dependen, en gran medida, del establecimiento de la colegialidad, considerada hoy con razón una de las claves de la mudanza positiva de la cultura escolar. La colaboración puede ser *limitada*, esto es, circunscrita a ciertos aspectos, v. gr., revisión de programas, puesta en común de ideas, materiales, etc., o *extensa*, cuando la colegialidad impregna toda la vida escolar. Sea como fuere, la colaboración no está exenta de críticas. Algunas objeciones tienen que ver con la dificultad de ponerla en práctica, otras con la falta de acuerdo acerca del concepto que adopta, de hecho, numerosos sentidos: enseñanza en equipo, diálogo profesional, investigación-acción cooperativa, apoyo de los compañeros, conversaciones informales fuera del aula, etc.

3. *La colegialidad artificial.* Es una colaboración forzada y restringida. Sus características son: reglamentada administrativamente; obligatoria; orientada a la implementación de lo establecido por el director, el ministerio, etc.; fija en el tiempo y en el espacio; sus resultados son previsibles en alto grado. La cooperación impuesta responde a un sistema de control que está muy alejado del genuino discurso humanista.

4. *La balcanización de la enseñanza.* Hargreaves y Macmillan (1999: 235-263) analizan un tipo de relación que divide, que da lugar a subgrupos aislados y enfrentados en el seno de la institución escolar. Esta modalidad cultural “balcanizada” se caracteriza por el trabajo en pequeños grupos, a partir de cuatro notas: permeabilidad reducida, permanencia duradera, identificación personal con las subcomunidades y carácter político.

5. *El mosaico móvil.* Esta modalidad cultural está adquiriendo fuerza fuera del mundo de la educación, ya que favorece la sensibilidad cooperativa en entornos organizativos. En el “mosaico móvil”, la pertenencia a subgrupos varía con el tiempo. El liderazgo departamental no es permanente ni recibe una recompensa institucional mayor que la que corresponde a otras funciones de coordinación.

A la tipología de Hargreaves, se sumaría la clasificación que señala Huberman (1999), quien hace un recorrido por las etapas por las que pasamos los profesores durante el transcurso de nuestra carrera profesional y a lo cual me referiré, más adelante, extensamente, en la parte relativa a desarrollo profesional.

La racionalidad técnica de quienes han impulsado la Reforma como dispositivo de formación docente en servicio, tiene que ver con las tipologías descritas anteriormente. A juicio de Cristian Cox (1997):

“El logro de la meta de una educación de alta calidad para todos, depende de las capacidades de la base profesional del sistema y los contextos institucionales, de ideas y de incentivos en que ésta se desempeña, y ello requiere complejos y prolongados procesos de construcción de capital humano e institucional” (p. 25).

Se trata, entonces, de asumir una nueva cultura, la del cambio en la cultura escolar, a la que el autor referido le asigna los siguientes principios:

1. De centro en cumplimiento de reglas / a centro de responsabilidad por resultados.
2. De trabajo individual y organización piramidal / a trabajo en equipo y organización de redes.
3. De cultura de la compartimentación y autorreferencia / a cultura de comunicación.
4. De la novedad y el cambio, como interrupción y ruido / a la novedad y el cambio, como oportunidad de mejoramiento.

5. Del cambio, como implementación de una receta o panacea / a sistemas abiertos de búsqueda diferenciada, ensayo y mejoramiento incremental.
6. De la evaluación, como amenaza y riesgo a evitarla / a la evaluación como elemento necesario y permanente de un accionar efectivo en un medio con cambios rápidos.

Así como lo indican estos principios, de cambio en la cultura escolar, se hace necesario intervenir en el docente, agrega el autor, para que: a) asimile este nuevo concepto de cultura escolar, b) se apropie de este concepto de cultura escolar y c) se integre a este concepto de cultura escolar.

1.3.1. Los ciclos de vida en la carrera profesional docente

Los estudios en el ámbito de los ciclos de vida de los profesores y profesoras permiten conocer los elementos de naturaleza conceptual, procedimental y actitudinal que los caracterizan, como una aproximación evolutiva y biográfica al desarrollo profesional docente. Este acercamiento contextualizado, a partir de trabajos de Fernández Cruz (1995) y Bolívar (1996), se ha definido como dinámico, contextual e integral.

Es *dinámico* porque se asume que el desarrollo profesional no es un estado al que se acceda a partir de acciones formativas puntuales durante el ejercicio de la profesión; al contrario, es un estado de orientación y capacitación para la enseñanza, que se nutre de modelos

y marcos para la acción que se han ido construyendo, de forma inconsciente, desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo. También es dinámico, porque se trata de un estado nunca acabado, sino en reconstrucción continua, influido por muchos más factores que las acciones formativas puntuales, y donde el transcurrir del tiempo y la acumulación de experiencia (hasta la jubilación) son índice de la naturaleza y el efecto de los cambios que se experimentan en el conocimiento y el comportamiento del profesor.

Es una mirada *contextual*, puesto que permite la observación en el universo de relaciones culturales de los grupos de socialización profesional, en los que ha transcurrido la historia de vida del profesor. Ofrece una comprensión de las condiciones sociales que afectan al comportamiento individual, al tiempo que nos sirve de contrapunto en informaciones externas más amplias sobre los procesos educativos, facilitando la visión interna del profesor protagonista.

Finalmente, es una perspectiva *integral*, en la que convergen en un todo global e inseparable los aspectos de evolución personal en todos los órdenes: desarrollo de la personalidad, vida afectiva-familiar y vida socioprofesional. También es integral, porque ofrece una visión de integración jerárquica de los estadios de desarrollo anterior y, necesariamente, de los antecedentes del posterior. Es decir, el desarrollo es un proceso no estático ni uniforme, sino caracterizado por un cambio constante, como se presenta en los siguientes considerandos:

El concepto de ciclo de vida en términos simples encierra la idea de que todos los individuos atravesamos una serie de períodos o etapas durante la vida y cada período posee patrones característicos. Si bien estas etapas y períodos, en términos biológicos, fueron aceptados abiertamente, no lo fueron en el reconocimiento de etapas de desarrollo psicológico durante la vida adulta. De esta forma, la visión más promisoriosa llegó desde el campo del psicoanálisis, desarrollado por Sigmund Freud (1856-1939), quien fundó una teoría de la personalidad que abarca aspectos del inconsciente y el consciente y muestra cómo el desarrollo de la personalidad en la infancia influye profundamente en la vida del adulto.

Las características del desarrollo en Freud (2007:22) son:

1. El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida y por eso no está limitado a ciertas edades.
2. El desarrollo puede ser cualitativo y cuantitativo.
3. El desarrollo es multidimensional, ya que los cambios ocurren en muchas dimensiones (biológica, social y psicológica, entre otras).
4. El desarrollo es multidireccional, en la medida que pueden existir diferentes modelos y trayectorias para lograrlo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo.
5. El desarrollo está determinado por muchos factores.
6. Los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales, de forma que el desarrollo ocurre no sólo en función de los diferentes

acontecimientos por los que pasa el individuo, sino que es producto de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores.

Fernández (1998) señala que para caracterizar esta teoría es necesario partir de una visión evolutiva de la función docente. Esto es, admitir que a lo largo de su carrera, y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios significativos en el conocimiento y el comportamiento profesional del profesor. Estos cambios son fruto de la interacción de factores fisiológicos, psicológicos, afectivos y sociales provocados por la acumulación de experiencia docente y el transcurrir del tiempo.

Huberman (1999) establece que, a pesar de que Lortie - en su célebre estudio *Schoolteacher*- no encontró que la profesión de maestro tuviera una división institucionalizada en fases que fuera más allá de los primeros estadios de la carrera, es posible distinguir pautas más o menos regulares en la forma en que generalmente se desarrolla la vida profesional de los maestros, dentro de este terreno no separado en fases. Estas pautas de desarrollo comunes ofrecen caminos útiles, no sólo para caracterizar la carrera de maestro, sino también para sugerir una estructura que facilite la revisión de la gran variedad de literatura científica proveniente de diversas disciplinas. Huberman (op. cit., 57) señala que hay un ciclo profesional de la carrera de los maestros. Para ello, establece tipos modélicos que tienen que ver con respuestas o perfiles más frecuentes aparecidos en el pasado o en

recientes estudios empíricos. Retoma una orientación integradora de fases genéricas que en su interior denotan matices particulares; entre ellas destacan las siguientes: I. La introducción en la carrera. II. La fase de estabilización. III. Experimentación y diversificación. IV. Nueva evaluación (revaloración). V. Serenidad y distanciamiento en las relaciones. VI. Conservadurismo y quejas.

I. Fase de introducción en la carrera

El inicio en la carrera es el tiempo que abarca los primeros años, en donde los profesores han de realizar la transición de estudiantes a profesores. Es un período de tensiones y aprendizajes intensivos, en contextos generalmente desconocidos, en el que los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional. Este período de iniciación representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante; es decir, los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, y la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor; pero también incluye la adaptación de éste al entorno sociocultural.

Este proceso puede ser aún más difícil cuando debe integrarse a culturas que le son totalmente desconocidas. A pesar de la diversidad de motivos, especialmente entre los profesores de primaria y secundaria, la iniciación en la vida del aula es considerada, principalmente, un período de supervivencia y descubrimiento.

Para algunos teóricos, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino también para hacer transformaciones en el ámbito personal. Es un período de inseguridad y de falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes. Como lo expresan Johnston y Ryan (en Marcelo, 1999: 104):

“Los docentes en su primer año de profesión, son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido, a la vez. Aunque hayan permanecido cientos de horas en las escuelas observando a profesores novatos e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar”.

El profesor deberá adaptarse al entorno en el que ejercerá sus funciones para entender las necesidades que esto implica y poder responder con efectividad a las demandas de ese entorno. Los problemas que más amenazan a los principiantes son la imitación acrítica de conductas observadas en otros profesores, el aislamiento de sus compañeros, la dificultad para transferir el conocimiento adquirido en su etapa de formación y el desarrollo de una concepción técnica de la enseñanza.

El factor de supervivencia, “el choque con la realidad”, tiene relación con la complejidad y la incertidumbre iniciales del ambiente en el aula; así como, la continua experimentación por ensayo y error; la preocupación por el yo (¿soy apto para esta tarea?); las tensiones entre los ideales educativos y la vida en el aula; la fragmentación del trabajo; la vacilación entre intimar o ser hostil hacia los alumnos; la

ausencia de materiales adecuados para el trabajo, y los alumnos indisciplinados. Por otra parte, el factor de descubrimiento explica el entusiasmo del principiante, el efecto embriagador de asumir una posición de responsabilidad, teniendo ahora el profesor su propia clase, sus propósitos y su propio programa, o de verse a sí mismo como un colega más entre un gremio de profesionales. A menudo, los dos factores, el de supervivencia y el de descubrimiento, se experimentan paralelamente y el segundo permite al maestro resistir bajo el primero. Pero hay ocasiones en que uno de los dos es predominante; casos en los que pueden prevalecer sentimientos de indiferencia, por ejemplo, los que eligen la enseñanza provisionalmente o con poco entusiasmo (para aquellos con una experiencia previa), o la frustración de los principiantes a los que se les encomienda tareas desagradables.

La exploración es un conjunto o tema modélico, en el caso específico de la enseñanza, y está fuertemente influida por las normas de la escuela; sin embargo, escasamente se le da al profesor la oportunidad de explorar otros escenarios además del propio, o la oportunidad de desempeñar otros papeles además del de maestro en el aula.

En Huberman(1999), la Fase I está integrada por dos subfases:

- A. *exploración* (de 0 a 3 años), caracterizada por la necesidad de sobrevivir, la expresión del tanteo entre los ideales y la vida

cotidiana de las clases y la emergencia del shock de la realidad entre los profesores novatos, y

- B. *descubrimiento*, en referencia a las situaciones de entusiasmo derivadas del encanto de la novedad, del descubrimiento de los alumnos y la integración a un colectivo profesional constituido.

II. Fase de estabilización

Huberman observó que varios maestros, de edades comprendidas entre los 40 y 45 años, todavía no habían decidido lo que querían hacer con sus carreras; es éste un buen ejemplo de la dispersión del ego. En términos generales, la estabilización de la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva, esto es, la decisión de comprometerse con “la orden” de la enseñanza.

Es, en esta fase, donde se “es profesor”, y con el reconocimiento de la titularidad, “comprometido”. Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de 8 a 10 años. Elegir significa eliminar otras posibilidades. En esta fase es habitual empezar a sentirse independiente, al mismo tiempo que se es parte de un grupo de colegas. De hecho, la autonomía profesional juega un papel importante en la estabilización, al punto de que un gran número de profesores llega a hablar incluso de liberación o de emancipación. Una vez que se tiene la titularidad de profesor, habitualmente la persona se vuelve más firme en su relación con colegas y administradores de más

experiencia (jefes de Departamento y Directores). En este sentido, estabilizarse significa insistir en ciertos grados de libertad, en ciertas prerrogativas, en ciertas iniciativas impuestas por uno mismo y destinadas a la propia clase. La estabilización también se relaciona con el dominio de la docencia. Es durante esta fase cuando se alcanza una sensación de mínima consolidación.

Algunos temas relacionados aparecen en esta fase. En primer lugar, las palabras flexibilidad, placer y humor emergen como temas importantes. Con el mayor dominio de la docencia, la presión es más fácil de sobrellevar. El hecho de estar más cómodo con la actuación en el aula trae consigo un sentimiento general de tranquilidad y relajamiento. En el mismo sentido, la autoridad pasa a ser más natural. Se está más preparado para establecer límites realistas y para hacerlos respetar, al mismo tiempo que se tiene más seguridad y se es más espontáneo. En suma, la fase de estabilización está estrechamente unida a la consolidación pedagógica y es experimentada de manera positiva. Para Huberman, la estabilización es la Fase II (de 4 a 6 años), a partir de la cual el profesor asume un compromiso definitivo y consolida su repertorio de habilidades, autonomía profesional y consolidación pedagógica.

III. Fase de experimentación y diversificación

Los profesores realizan una serie de experimentos personales, varían sus materiales de enseñanza, sus métodos de evaluación, sus formas de organizar a los estudiantes y las secuencias de instrucción.

Antes del período de estabilización, las sensaciones de incertidumbre, de inconsistencia y de una ausencia total de éxitos tienden a reducir los intentos de diversificar la dirección de la clase y, en lugar de ello, a inculcar una actitud caracterizada por la rigidez pedagógica. Los profesores que pasan por esta fase de su carrera son los más motivados y dinámicos, los más comprometidos, más allá de los límites de sus propias escuelas, participando en comités curriculares del área geográfica en la que se desenvuelven o en acciones colectivas.

Para Huberman, esta fase de experimentación/diversificación es la Fase III (de 7 a 18 años), donde se da una alta diversificación de trayectorias, a partir de los siete años de trabajo docente. Algunos buscan una salida a la carrera profesional en cargos directivos; para otros significa un estadio de mantenimiento de la profesión. En algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional. En general, el estadio de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable individualmente.

IV. Fase de nueva evaluación

Aunque la nueva evaluación está sólidamente documentada en los estudios empíricos sobre los ciclos de vida de los profesores, sus orígenes y las características que la definen son vagos. En los perfiles generales, la fase de diversificación da paso a un período de incertidumbre en gran número de casos. Surge, gradualmente, la sensación de rutina, sin pasar a través de ningún período particularmente “innovador”. La monotonía de la vida diaria en el

aula, año tras año, les lleva a una nueva evaluación o a tener dudas personales. Para otros, lo que hace estallar la crisis es el desencanto con los resultados de las reformas sucesivas en las que han participado energicamente. Sin embargo, detrás de todo esto, lo que hay es un momento del ciclo de la carrera que a menudo juega un papel importante. Tiene lugar “a mitad de carrera”, generalmente entre los 35 y 50 años, o entre el decimoquinto y el vigésimo quinto año de docencia. Es el momento de hacer un balance de la vida profesional y de proponerse, algunas veces en un estado de ansiedad leve, empezar otras carreras durante el poco tiempo que queda, cuando todavía es posible.

El período de crisis más profundo en los hombres empieza a los 36 años y llega, como máximo, hasta los 45. El problema parece radicar, por encima de todo, en una cuestión de promoción profesional: ¿Voy a escalar en la profesión? ¿Quiero pasar el resto de mi vida en el aula? Por otra parte, el momento análogo de reevaluación entre las mujeres tiende a darse más adelante (hacia los 39 años), y dura menos (hasta los 45), y no está tan estrechamente relacionado con los éxitos profesionales *per se* como con aspectos no deseados de la definición del trabajo o bajo condiciones de trabajo desagradables. Lo anterior no implica que estos resultados puedan ser generalizables.

V. Fase de serenidad y distanciamiento en las relaciones

Al hacer una síntesis de los estudios revisados, la serenidad no parece ser tanto una fase diferenciada en la progresión de la carrera

como un “estado de la mente” entre los profesores de 45 a 50 años. Es posible llegar a ese estado –no todos llegan– mediante diversos caminos, pero uno de los más comunes, que acaba en este punto, es el que viene después de una fase de incertidumbre y evaluación. Los profesores que se encuentran en el grupo de edad entre 45 y 50 años empiezan por arrepentirse del abandono de su período más activo. Hay también un sentimiento que lo compensa; algunos de estos profesores se refieren a una fuerte sensación de relajación en el aula: “Puedo anticipar casi todo lo que va a venir y tengo casi todas las respuestas preparadas”. Se describen a sí mismos como menos vulnerables por las opiniones de los demás, ya sean los directores, los colegas o los alumnos. Hablan explícitamente de serenidad o de ser capaz de aceptarse a sí mismos tal y como son y no como los otros querrían ver. Sobre todas las cosas, los niveles de ambición decaen con un efecto sobre la dedicación profesional, pero la confianza y la serenidad son mayores. Hay menos cosas que “probar” ante los demás o ante uno mismo. La distancia entre lo que uno había deseado conseguir en su carrera y lo que realmente ha alcanzado se hace más pequeña.

En Huberman, esta fase de serenidad/distanciamiento efectivo es la Fase IV (de 19 a 30 años). Todos los estudios coinciden en que durante esta fase (entre 44 y 55 años, aproximadamente) se pierden la energía y el ímpetu de momentos anteriores, para adquirir la serenidad del oficio aprendido, pero manifestando una distancia afectiva mayor hacia los alumnos, creada por los propios alumnos ante la diferencia de edad e incompreensión mutua. Esta tendencia se manifiesta en

cambios cualitativos en el aula y en un alejamiento de los compromisos institucionales.

VI. Fase de conservadurismo y quejas

Cerca de los 31 y 40 años de experiencia docente ocurre la fase de conservadurismo y quejas. Se identifica con profesores que, en promedio, superan los 50 años, quienes adoptan una posición conservadora en relación con los nuevos colegas y los alumnos; también, son escépticos ante las medidas de política educativa que se toman. Es la fase conservadora de quejas continuas o de identificación del profesor “cascarrabias”. Para muchos, el único horizonte es el de obtener un buen retiro provisional. Se sienten presionados por el sistema para que lo abandonen.

1.4. CULTURA PROFESIONAL DOCENTE Y AUTONOMÍA EN EL PROFESORADO

Las palabras griegas *auto* (uno mismo) y *nomos* (norma), configuran este concepto de origen filosófico, pero que trasciende sus límites para implicarse en la historia y la vida del hombre. La autonomía, como capacidad de tomar decisiones por uno mismo, ha estado presente en la vida del hombre como la vida misma, porque el concepto alude a la libertad y responsabilidad.

Ejemplos mitológicos e históricos, como los de Eva y Adán, que se enfrentaron a Dios, en aras de poder decidir si tomaban o no del fruto

prohibido; el pueblo judío, que cruzó el desierto en busca de su libertad; los pueblos aborígenes, que fueron exterminados luchando por su libertad, son evidencias de la búsqueda de independencia. Las corrientes filosóficas, psicológicas y sociológicas, durante siglos, se han preocupado de la autonomía como esencia del ser humano.

Piaget (1896-1980) habla de razonamiento heterónomo, cuando las reglas son objetivas e invariables y de razonamiento autónomo si las reglas son producto de un acuerdo y, por tanto, modificables.. Hoy, no se puede hablar de aprendizaje sin referirse a la autonomía, incluso esta última se considera como parte del mismo.

La Reforma curricular chilena se enmarca en el constructivismo, como teoría del aprendizaje, del que sólo haré referencia a sus alcances en relación con la autonomía. Mario Carretero (1997: 39), acerca de la construcción de los aprendizajes, argumenta lo siguiente:

“Básicamente puede decirse que es la idea que mantiene que el individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos, no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día con día, como resultado de la interacción entre esos dos factores”.

El constructivismo se centra en la persona, en sus experiencias previas de las que realiza nuevas construcciones mentales. Resumiendo arbitrariamente a tres de sus mayores exponentes, diremos que se construye conocimiento, según:

- Piaget: Si el individuo interactúa con el objeto del conocimiento.
- Vigotsky: Si el individuo interactúa con los otros.
- Ausubel: Si lo que se aprende es significativo para el individuo.

En los tres autores está implícita la autonomía, puesto que el sujeto es capaz de significar, es el que aprende; es él quien determinará cuándo, dónde y cómo aprenderá, puesto que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino que una construcción sustentada en sus conocimientos previos. En tal sentido, la enseñanza, actuando como mediadora y facilitadora de los aprendizajes, debe dejar al aprendiente actuar con libertad y a su propio ritmo de aprender, respetando y considerando sus intereses. Filosóficamente, el conocimiento es una reconstrucción interior y subjetiva de la realidad.

Para seguir hablando de autonomía y constructivismo, es necesario retomar a Jean Piaget (1985), puesto que a mi juicio es el teórico que más alusión hace a esta capacidad y, especialmente, por ser precursor de esta corriente del aprendizaje. Piaget, haciendo un símil entre autonomía y moralidad, señala la diferencia entre dos tipos de moralidad: la moralidad autónoma y la heterónoma. También, manifiesta que los niños desarrollan la autonomía tanto en el ámbito moral como en el intelectual, y que la finalidad de la educación debe ser el desarrollo de la autonomía. La moralidad heterónoma se desarrolla en quienes toman o siguen puntos de vista ajenos y no los

propios, a diferencia de la autónoma que se da en aquellas personas que asumen sus puntos de vista sin influencias externas o ajenas.

El autor ejemplifica los tipos de moralidad con la palabra “mentira”. Le preguntó a unos niños de seis años y mayores de seis, si era bueno o malo mentirle a los adultos; los más pequeños le respondieron que sí porque los adultos conocían la verdad o tenían más conocimiento de las cosas, en cambio, los más grandes dijeron que a veces era necesario hacerlo con los adultos, pero que era malo hacerlo con los propios niños. En este ejemplo, estaría actuando la moralidad autónoma, en tanto que para ellos mentir es reprochable, con independencia de si se es castigado o no por hacerlo. En el otro ejemplo, María le dice a Lucy que copien en una prueba, Lucy responde que no, porque las pueden sorprender y castigar porque está prohibido copiar. En este caso operó la moral heterónoma, en la que el bien o el mal están supeditados a lo establecido por las normas y por las reglas.

Cuando en el constructivismo se habla de desarrollar la autonomía, se está apelando a la responsabilidad del alumno hacia su aprendizaje, en tanto es él quien debe estudiar para aprender. Carl Rogers (1961) piensa que todo ser posee la capacidad de avanzar en dirección de su propia madurez, que tiene la capacidad de autodirigirse, de tomar decisiones, de ser responsable en su manera de actuar, de pensar y sentir.

“Que el alumno aprenda a aprender y a vivir en un continuo cambio, que se dé cuenta que el conocimiento no es algo seguro, externo e inmutable, sino un proceso de constante búsqueda” (Rogers. 1961: 45).

Hasta aquí hemos hablado de la autonomía en los niños y niñas, pero ¿desde dónde nace dicha autonomía?, ¿cómo se desarrolla? Los infantes al nacer lo hacen en forma débil y dependiente del adulto, con su crecimiento van adquiriendo la autonomía y desapareciendo la dependencia adulta. Sin embargo, paradójicamente, siendo adultos esto se revierte por las reglas, normas y prescripciones que la vida social impone. Esto ocurre específicamente en el campo laboral; mientras más institucionalizada sea la actividad ocupacional desempeñada, más presente estará la moral heterónoma.

Ahora bien, si pensamos que es la escuela un vehículo de socialización y que uno de los fines de la educación es el desarrollo de la autonomía en los educandos ¿Poseen autonomía los profesores como personas y como profesionales, de modo tal que les permita desarrollar esa condición en sus alumnos? Amos Comenius (1796) decía: *“no se puede enseñar lo que no se sabe”*. Piaget(1985), dijo que rara vez un adulto logra alcanzar un alto nivel de desarrollo de autonomía moral. Y en el caso de los profesores, nuestra hipótesis es que cada vez la poseen en menor medida.

¿Qué sucede con la autonomía docente? A manera de preámbulo, transcribo uno de los pensamientos de Paulo Freire ilustrándonos acerca de la libertad:

“...los hombres pueden hacer y re-hacer las cosas, pueden transformar el mundo. (...) los hombres pueden superar la situación en que están siendo un casi no ser y pasar a ser un estar siendo en busca de un ser más” (Freire, 1973: 84)

Con estas palabras de nuestro educador latinoamericano y del mundo, nos introducimos en lo que es autonomía docente, en relación al educador. En Freire (1996), la educación es comunicación, es diálogo. Es una situación verdaderamente gnoseológica en la que educador-educando y educando-educador son sujetos cognoscentes, frente a objetos cognoscibles que los mediatizan. La verdadera cognoscibilidad, que es coparticipada, es comunicación. Para que sea verdaderamente educación, tiene que liberar al educando y, por ende, no puede manipularlo, sino que al contrario reconocer en él su capacidad de decidir y de darle significados a las cosas.

Para alcanzar una real educación y libertad, debe haber toma de conciencia, pero no una conciencia de carácter intelectual o individualista. Esta conciencia es la resultante de la confrontación del ser con el mundo, el que le es presentado como un objeto, algo ya dado y definido. Un punto de inicio de esta conciencia es la curiosidad; curiosidad que, dicho sea de paso, *me motivó a llevar a cabo la presente investigación*. Esta curiosidad se problematiza en tanto se torna crítica o epistemológica.

Una educación conducente a la libertad problematiza, a través del docente, los saberes que median a los educandos, quienes, a su vez, también se problematizan en una reflexión sobre su propia práctica. Para Freire, este fenómeno pedagógico es un continuo re-admirar el

mundo circundante y, de esa forma, van construyendo sus conocimientos:

“...significa proponerles que “ad-miren”, críticamente, en una operación totalizada, su acción y la de los otros en el mundo” (Freire, 1996: 96).

A partir de 1998, el Ministerio de Educación inició un programa de mejoramiento educativo, sustentado en la gestión escolar, llamado “Programa de las 900 escuelas”⁹, inserto en la Reforma Educacional chilena, que implica una línea de gestión educativa, cuyo objetivo es contribuir al mejoramiento de los procesos de conducción y participación interna de los establecimientos educacionales apoyados por él. Se piensa que la calidad de estos procesos de gestión incide favorablemente en las prácticas pedagógicas de los docentes y en un clima más democrático de la escuela y, por ende, en mejores aprendizajes y formación de los alumnos. La línea de gestión educativa que postulaba este proyecto estaba en el asesoramiento y acompañamiento a directores y docentes de estas escuelas en la adquisición, afianzamiento o mejora de competencias que les facilitarían trabajar con mayor autonomía las innovaciones postuladas por la Reforma Educacional.

Entre algunas de las competencias deseadas en directivos y docentes, estaban las capacidades para trabajar en equipo y tomar

⁹ Basado en un diagnóstico de novecientas escuelas calificadas como “pobres” y con rendimientos bajos. Trinidad Larraín H, 2002. Actualización del documento “Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo. Propuesta del Programa de las 900 Escuelas 1998-2000”. En MINEDUC (1999).

decisiones en forma compartida, proyectarse en el tiempo, evaluar y ajustar estrategias, en función de indicadores de progreso y resultados parciales, generar un clima organizacional que facilite la circulación de información y la comunicación efectiva entre los diferentes integrantes de la comunidad escolar. Como soporte de gestión participativa y democrática, se crearon en estas escuelas los *Equipos de Gestión Escolar* (EGE), integrados por directivos, docentes y miembros de la comunidad escolar. “Se espera que el EGE articule y coordine la planificación, ejecución y evaluación de las acciones educativas en torno a una visión compartida por todos los actores y que se plasme en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de esa comunidad escolar”. Los EGE debían reunirse al menos dos veces al mes para evaluar la marcha del Proyecto Educativo y los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) y otros que de éste emerjan, como resultantes de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

Durante el período en que duró el P900, se focalizaron centros educativos considerados deficitarios en los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza (SIMCE)¹⁰. Entre los objetivos de esta medida, respecto a la autonomía, se señala:

- Asegurar un espacio permanente y sistemático de reflexión de los profesores sobre sus prácticas pedagógicas y los nuevos programas de estudio.

¹⁰ Instrumento de evaluación de los Aprendizajes de tipo estandarizado nacional, aplicado anualmente a cuartos años de Educación General Básica y Segundos años de Educación Media

- Favorecer una gestión más proactiva y participativa, mediante procesos que generen la explicitación, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional por parte del conjunto de la comunidad escolar.
- Propiciar el liderazgo pedagógico de los docentes directivos, de modo que faciliten y promuevan la renovación de las prácticas de los profesores impulsada por la Reforma Curricular en curso.

En acápite anteriores, aludimos a la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE), inspirada en la doctrina de seguridad nacional, promulgada el 10 de Marzo de 1990, unas horas antes de que asumiera el primer gobierno de la transición a la democracia. ¿Qué dice la LOCE? Entre otras cosas, podemos consignar que:

“El Estado tiene, asimismo, el deber de resguardar, especialmente la libertad de enseñanza. Es deber del Estado financiar un sistema gratuito destinado a asegurar el acceso de la población a la enseñanza básica”. (artículo 3).

Este artículo fue el que propició la creación de establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados. Bajo el concepto de “libertad de enseñanza”, comenzó el lucro en la educación, generando grandes brechas entre quienes tienen los recursos económicos para pagar en un tipo de establecimiento subvencionado o pagado y quienes no poseen tales recursos y sólo pueden acceder a los colegios municipalizados.

Por otra parte, el artículo 6, que viene a reafirmar la ideología nacionalista que inspiró a la dictadura, se manifiesta claramente en

este artículo, donde los conceptos de moralidad, buenas costumbres, orden público y de seguridad nacional sirvieron de argumento para ejercer controles estrictos acerca de para qué enseñar, el qué y el cómo. A pesar de la explicitación de su aplicabilidad a establecimientos “reconocidos oficialmente”, en la práctica no existen otros que no tengan tal reconocimiento, pues de lo contrario no pueden funcionar.

En el artículo sexto, el Estado, representado otrora por el gobierno dictatorial, y posteriormente por los gobiernos de la transición democrática, determina el currículo escolar a través de los planes y programas de estudios, contradiciéndose con el proclamado concepto de “libertad de enseñanza”. Pese a que en el artículo 18 señala que: “Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudios...”, esta libertad se relativiza cuando coloca como piso a los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, consecuentemente con la doctrina de seguridad nacional expuesta anteriormente.

1.4.1. Los conceptos de calidad y equidad en educación en relación a la autonomía docente

La Reforma educacional, iniciada en 1982, se profundiza a partir de 1990, año que coincide con la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, en Jomtien (Tailandia, 5- 9 de marzo de 1990). Los representantes educacionales (Ministros y Delegados) de los países pertenecientes a las Naciones Unidas desarrollaron su labor en base a las siguientes consideraciones:

- Recordando que la educación es un derecho para todas las personas, hombres y mujeres, de todas las edades, a través de todo el mundo;
- Comprendiendo que la educación es capaz de ayudar a garantizar un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que simultáneamente contribuye al progreso social, económico y cultural, a la tolerancia, y a la cooperación internacional;
- Sabiendo que la educación es una condición indispensable, aunque no suficiente, para el desarrollo personal y el mejoramiento social;
- Reconociendo que el saber tradicional y el patrimonio cultural autóctono tienen un valor y una validez por sí mismos y la capacidad tanto de definir como de promover el desarrollo;
- Percibiendo que, en términos generales, el actual servicio de educación es gravemente deficiente, que debe ser más pertinente, mejorar cualitativamente y ser utilizado universalmente;
- Reconociendo que una educación básica sólida es fundamental para fortalecer los niveles superiores de la enseñanza y la comprensión y la capacidad científicas y tecnológicas, y, por consiguiente, para alcanzar un desarrollo autónomo;
- Reconociendo la necesidad de dar a las generaciones presentes y venideras una visión ampliada y un renovado

compromiso con la educación básica para todos, que expresen el grado y la complejidad del desafío.

Las prescripciones expuestas en la Conferencia de Jomteín apuntan a dos conceptos que inspirarán a todos los procesos de Reforma Educacional que se desarrollarán en Latinoamérica, a partir de estos acuerdos. Dichos conceptos son: *calidad y equidad*.

Tal como reza el refrán, “Todos los caminos conducen a Roma”, las diversas opiniones acerca de la Reforma apuntan a una mejor calidad de educación. Tal anhelo no es malo, es más, es un deseo compartido por moros y cristianos; todos deseamos lo mejor, especialmente en algo tan vital en la vida de seres humanos como el educarse. En virtud de este deseo, la tensión se vuelve a intensificar porque los elementos que la conforman, al parecer, tienen visiones diferentes acerca de la calidad en educación, como veremos a continuación.

En nuestro país, Chile, todos los discursos oficiales se impregnan de calidad y equidad, conceptos que se transforman en soportes ideológicos de la Reforma.

“La flexibilidad curricular implicada en la actual definición de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios posibilita que los establecimientos definan sus propios currículos, de manera que sean culturalmente más pertinentes, socialmente significativos para los estudiantes. La pertinencia, la relevancia y la significatividad son los atributos principales de una educación de calidad” (Molina, 1996).

De acuerdo a lo planteado por el ex ministro de Educación, durante la ceremonia de aprobación de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Educación Básica, el concepto de educación de calidad posee tres componentes elementales: pertinencia, relevancia y significatividad:

- 1) *La pertinencia.* En el documento “La educación chilena se pone al día”, en el cual aparece el discurso del ex ministro antes mencionado¹¹; la pertinencia está en la redefinición del *qué* de la educación, ya que se trata de un nuevo enfoque en las nuevas formas de aprender, es decir en *el cómo* del proceso educativo. Se trata de formular nuevas metodologías de enseñanza, expresando los contenidos como competencias a adquirir por los alumnos y no como materias a enseñar por los profesores.
- 2) *La relevancia.* Según el documento antes citado, la pertinencia se materializa a través de la incorporación de nuevos contenidos e instrumentos, basados en las transformaciones sucedidas en el mundo desde 1980, fecha de la primera modificación curricular en dictadura (Decreto 4002 de 1980). Tales contenidos e instrumentos se refieren a estudios de sistemas tecnológicos avanzados, como medios audiovisuales, informática, fax, satélites, etc. El lenguaje, como medio de comunicación, la percepción crítica del

¹¹ Secretaría de Comunicaciones y Cultura. Santiago, febrero de 1996.

lenguaje audiovisual, la globalización, la paz y las formas de vida al final del milenio.

- 3) *La significatividad*. Se busca, según el documento citado, el desarrollo de nuevas competencias necesarias para desenvolverse en el mundo contemporáneo, tales como: la capacidad de resolver problemas, creatividad, autoaprendizaje, capacidad de seleccionar información relevante, capacidad para trabajar en equipo, desarrollo de la iniciativa personal.

En otro documento, escrito por personeros de gobierno en Educación (1999)¹², se señala que la Reforma es una reforma de calidad porque apunta a lo pedagógico, al afectar a las formas de aprender y de enseñar.

Cecilia Jara Bernadot¹³, en entrevista aparecida en El Mercurio (20 de agosto de 2000, cuerpo E, página 17), señala:

“...el propósito de la Reforma Educacional es mejorar la calidad de la educación y corregir las desigualdades en su distribución, para asegurar que todos los alumnos –en particular los más pobres- tengan mejores resultados y puedan en ese proceso desarrollar al máximo sus potencialidades...se trata de focalizar recursos para elevar la calidad”.

Por otra parte, una educación de calidad, a juicio de Rafael Andaur¹⁴:

¹² Op. cit.

¹³ Exjefa del Área de Educación de la Secretaría Ministerial de Educación Región Metropolitana.

“es el resultado de procesos de reflexión y propuestas de cambio definidas por la propia comunidad escolar, de acuerdo con su identidad y el compromiso con sus alumnos” (El Mercurio, 20 de agosto de 2000).

El 8 de mayo de 2001 se efectuó en Santiago de Chile el Seminario Internacional “Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación”, organizado por el Ministerio de Educación Pública de Chile, con el patrocinio de UNESCO y de otros organismos internacionales. De las conferencias dictadas en dicho evento, me parece interesante transcribir algunos planteamientos de la académica Rosa Blanco¹⁵, especialista de la oficina regional UNESCO de Santiago, quien expuso el tema “Situación de los docentes de América Latina y el Caribe durante las dos últimas décadas, desafíos para los próximos quince años”, entre estos planteamientos destacó los siguientes:

Durante el año 1999-2000, la oficina regional de educación de UNESCO para América Latina y el Caribe UNESCO/ Santiago, realizó una evaluación del Proyecto Principal de Educación, de acuerdo al mandato realizado a la UNESCO por los ministros de educación, en la VI reunión de PROMEDLAC, que tuvo lugar en Kingston, Jamaica (1996). El Proyecto Principal de Educación (PPE) nace como resultado de una decisión política de los ministros de educación y de planificación económica, reunidos en Ciudad de México en 1979, con la intención de construir una política

¹⁴ Coordinador Nacional de Proyectos de Mejoramiento Educativos. Ministerio de Educación año 2000.

¹⁵ Comisionada UNESCO en Chile año 2006 e integrante de UNESCO OREALC.

educacional que tuviera continuidad en el tiempo e impacto en las políticas de desarrollo (tomado de página web MINEDUC, Chile, julio de 2001). En 1981 se aprueba el Proyecto con los siguientes objetivos:

- Asegurar la escolarización a todos los niños en edad escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años antes de 1999.
- Eliminar el analfabetismo antes del fin de siglo, y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos.
- Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias.

En este Proyecto Principal de Educación (PPE) se hace énfasis en los siguientes aspectos:

- Se concerta una decisión política-económica entre los Ministros de Educación y de Economía de los países latinoamericanos y del Caribe en los años en que en Chile existía un gobierno dictatorial (1979), vale decir, prevalece una razón instrumental de la educación la cual está al servicio de las políticas de desarrollo de aquel entonces.
- Como consecuencia de lo anterior, se determina un plan de reformas educacionales a fin de mejorar la calidad y eficiencia de los sistemas educativos.

En otra parte de la intervención de la Sra. Rosa Blanco, se señala:

“El tema de los docentes sobresale como uno de los más críticos y un tema pendiente en todos los países de la región”.

Durante las dos últimas décadas, los docentes han sido considerados, más como un medio o recurso para el mejoramiento de la calidad de la educación que como sujetos que realizan un trabajo social y que son protagonistas fundamentales del cambio. Las reformas educativas emprendidas en los años noventa se han centrado más en los cambios pedagógicos y de gestión que en los docentes”.

La afirmación de la especialista reafirma el carácter tecnicista con que se han venido desarrollando las políticas reformistas educacionales en los países del área, pero además hace referencia a uno de los dos criterios que han predominado en el tema de la calidad de la educación. Tal posición la explicita el Dr. Carlos Vasco (1993), quien define el concepto en términos de una relación de *insumos, procesos y producto*. En educación, dice este autor, aumentan los insumos y no se ven cambios en la calidad del producto.

Por insumos, el autor citado involucra a los textos escolares, los medios tecnológicos, el mobiliario, y aunque en su tele conferencia sostiene que no es de su agrado definir como recurso humano a los docentes (agentes educativos), los ubica en el vértice de los insumos, en igual categoría que un libro, un computador, una pizarra, una tiza. Desde la óptica de los insumos, Vasco sostiene que de su calidad dependerá la calidad de la educación. Respecto a los insumos impresos, Schiefelbein (1995) y el Banco Mundial (1995) acerca de la calidad de los textos escolares, coinciden en los siguientes puntos:

- La objetiva falta y/o mala calidad de los textos escolares en buena parte de los países en desarrollo;
- Su bajo costo por comparación con otros insumos, tales como la formación de maestros;
- Su importancia tanto para la enseñanza como para el aprendizaje;
- El hecho de que los maestros piden textos, pues esto facilita su trabajo.

El tema de los insumos en educación, en cuanto a condicionantes de una educación de mayor o menor calidad, es un tema que permea a todo el sistema educativo nacional en términos de la siguiente relación:

Mayor cantidad de recursos = Mejor calidad de educación

Ernesto Ottone¹⁶ (2000) sostiene que la transformación educativa, como base de apoyo de un desarrollo que conjugue mayor competitividad con mayor equidad, requiere de una correlación entre mejor educación (calidad) y superación de la pobreza, con condiciones mínimas para los estudiantes. Sin embargo, en otro acápite de su libro, Ottone sostiene que lo que podría entenderse por equidad (concepto muy ligado al de calidad en los discursos oficiales, nota del doctorando), no se puede materializar sin un enfoque sistémico del

¹⁶ Secretario Ejecutivo a.i. de CEPAL, 2000.

problema y no tratar de resolver la falta de equidad y de calidad en una sola área (educación), como si ella fuera “la llave maestra”.

Obviamente, que la racionalidad de Carlos Vasco, al considerar al maestro un insumo más, colocándole en un mismo saco junto a objetos desechables, fungibles y sustituibles, se acerca al concepto gerencial de calidad total que, desde la empresa y la industria, fuera introducida por los criterios económicos que reducen la educación a un asunto “simple” de costo-producto. Desde esta perspectiva, la educación es reducida a una situación económica, pragmática, gerencial y administrativa (Da Silva, 1999). Dicho reduccionismo favorece al sistema dominante, en cuanto a ocultar o minimizar las verdaderas causas del fracaso escolar, desviando su atención hacia los puntos más débiles del sistema: el factor humano, en este caso el docente, el cual, al ser considerado un insumo más, es objeto de críticas y de análisis sesgados como los precedentes. Dentro de este tipo de racionalidad, se implementan sistemas de incentivos, bonos, asignaciones, que, al igual que en la empresa común y corriente, están destinados a elevar la producción, perdón y calidad de la educación.

Dice Tadeu da Silva, que para la Gerencia de Calidad Total, la educación y la calidad educativa se desarrollan en un vacío social, político e histórico. Así entonces, desaparece el rol del estado, como garante de una educación igualitaria y asequible a todos los niveles (queda bajo la auto regulación del mercado), las desigualdades educacionales no son atribuibles al sistema frío y calculador, sino a la falta de asertividad en la toma de decisiones. Se trata de una visión de

mercado sobre la escuela, la que se debate entre la oferta y la demanda. En efecto, la política educacional implementada en Chile, a través de la Reforma se sustenta en la “accountability” (rendición de cuenta). Esta modalidad, unida al sistema de *vouchers*, entendida como la subvención que entrega el estado por cada niño que se matricula y que cuando se traslada de colegio la sigue conservando, constituyen los pilares que sustentan al sistema en su sentido evaluativo. Ambos conceptos se pueden relacionar de la siguiente forma:

ACCOUNTABILITY + VOUCHERS = MEJOR CALIDAD

Cuando se habla de calidad de educación esto lleva consigo dos grandes interrogantes: ¿Qué es una educación de calidad? y ¿cómo se otorga esa educación a todos? Estas interrogantes nos llevan directamente al concepto de *eficiencia*. Una educación de calidad es aquella que da mejor educación y para todos, es decir, es un sistema eficiente. Por lo tanto, los instrumentos evaluativos están destinados a verificar, especialmente en forma cuantitativa, qué tal calidad de educación es la que entrega el sistema a través de los establecimientos educacionales. Como paréntesis, habría que aclarar que al momento de entregar los resultados negativos de dichas evaluaciones, el sistema se hace un lado, dejando toda la responsabilidad a las escuelas.

En términos generales, cuando se habla de calidad en educación, estaríamos hablando desde dos fuentes: exógena y endógena (Aguerrondo.1994). La primera alude a demandas de tipo social que la

propia sociedad hace producto de sus necesidades de desarrollo (culturales, tecnológicas, artísticas, consumo, etc.) y, por otro lado, a las decisiones políticas e ideológicas (valóricas y de comportamientos) que impregnan al propio sistema. En cuanto a las endógenas, corresponderían a las necesidades educativas de los propios alumnos, de acuerdo a su desarrollo psicobiológico:

"... los principios básicos que vertebran la estructuración de la educación son los que se expresan en el campo de las definiciones políticas-ideológicas. Cuando éstas están definidas no se deja margen de libertad a las demás instancias, sino que las ordenan. Es decir, son las que establecen los "patrones de medida" para determinar la calidad de un sistema educativo. También son las que, al variar, cargan o descargan de significatividad social un modo concreto de organizar el sistema educativo, la institución escolar y la propuesta de enseñanza" (op. cit.).

El asunto aludido por Aguerrondo aborda el tema de la libertad, de la autonomía, analizado en el apartado de Cultura Profesional Docente; sin embargo, el tema no es algo simple en cuanto a que la autoridad política del país toma la decisión de asumir un determinado modelo educativo, sino que es ¿Quién realmente toma estas decisiones y dónde son tomadas?, dónde efectivamente se originan las políticas sociales, económicas, educacionales, de salud, de trabajo, etc.? A finales del 2006, la Presidenta Bachelet dio una importante pista de reconocimiento acerca del dónde y cómo se toman estas decisiones, decidió retirar por el año 2007 al país de la prueba internacional TIMSS (Test Internacional de Matemáticas y Ciencias)¹⁷; la razón para el

¹⁷ En la prueba TIMS Chile se ubicó en el lugar 37 entre los 38 países sometidos a ella en el 2005.

retiro, según lo expresado por la Presidenta, es la falta de garantías de participación en la formulación de los contenidos y preguntas.

Habitualmente, escuchamos la realización de determinada Conferencia Internacional, Seminario, Congreso, Reunión, Junta, etc. de ministros de educación, economía y hacienda (curiosamente siempre andan juntos), que bajo el gentil auspicio del Banco Mundial, Fondo Monetario, OCDE y con el patrocinio de UNESCO, CEPAL, OEA, ONU, se reúnen para fijar las políticas públicas para los países en desarrollo o en vías de desarrollo. Pero cabe señalar que nunca he escuchado que se ha implementado tal o cual reforma en salud, educación o vivienda en los países industrializados. La duda es por qué no tiene la misma actitud, que se tuvo para el TIMS, la autoridad política del país cuando estas decisiones no son convenientes para el país o ¿todas son convenientes... para qué?

Los constantes intentos por mejorar la calidad y equidad de la educación han impactado notoriamente en la autonomía docente, en tanto a que su trabajo es guiado y prescrito a través de dispositivos inductivos, destacándose entre ellos, el Marco para la Buena Enseñanza, conjunto de disposiciones técnicas de dominios, criterios e indicadores que regulan la enseñanza en el aula. Dentro de esta racionalidad técnica de la enseñanza, en un modelo del docente como experto técnico, la autonomía es un status o atributo, que le confiere al experto autoridad unilateral, donde las decisiones se toman en solitario. Es una autonomía ilusoria, donde las reglas son impuestas jerárquicamente, y para luego ser acatadas por el resto de los docentes.

Los estándares del desempeño docente apuntan a definir casi homogéneamente el cómo enseñar, sin considerar los aspectos contextuales del fenómeno didáctico. Desde esta mirada, la autonomía docente, en aras de la calidad y equidad de la educación, es restringida a evaluaciones del desempeño docente. Desde los mecanismos de aseguramiento de la calidad (Marchesi y Martín 1998) y los relativos a la formación permanente de profesores, en particular (CPEIP 2006), la evaluación, más que un instrumento para controlar y reflexionar acerca de los procesos y resultados, se orienta a proporcionar evidencias sobre el ajuste a los propósitos declarados y a legitimar, frente a la sociedad en general, que lo aprendido es capaz por sí solo de justificar mecanismos de autorregulación en la materia y dejar atrás la forma tradicional de certificar la calidad, mediante criterios de mercado o unidimensionales, confundiendo medios y fines, y descuidando temas complejos, como, por ejemplo, en el caso de la formación docente, la ausencia de conocimientos pedagógicos y experiencia empírica de aula de los formadores de profesores.

Las sobrexigencias por obtener buenos resultados, en aras de la calidad y equidad, afectaron la forma en que se organiza el trabajo docente, el que alude a la utilización de tiempos, estilos de trabajo, soportes técnico-pedagógicos y condiciones de aula, todo lo cual cobra relevancia para los procesos de mejora. Los profesores no disponen de su tiempo de descanso en los recreos, “Los recreos son de los alumnos”, dice la autoridad y, deben vigilar los patios, los comedores, atender a alumnos y a apoderados, o bien escuchar al

Director que llega a la sala de profesores a entregar informaciones. El docente es un operador de programas de estudios, no propone el que enseñar, lo aplica, no propone actividades de aprendizaje, las selecciona del programa, y así sucesivamente.

Así, entonces, encontramos trabajos aislados entre docentes que encerrados en sus salas de clases, sin mayores posibilidades de interactuar con sus pares, salvo en los primeros años de escolaridad (Primer a Cuarto Básico), limitando así el trabajo colectivo. Desde este modo, sin dudas que las políticas de calidad y equidad de la educación, postuladas por la Reforma, afectan la autonomía profesional docente, en tanto que a que los discursos oficiales cada vez le atribuyen mayores responsabilidades ante el fracaso escolar.

El profesorado, consciente de la importancia de las relaciones entre los medios y los fines de las propuestas de calidad y equidad reformistas, y de los atributos cognitivos y disposiciones relevantes propios y de sus alumnos, da sus propias lecturas a la realidad y, como resultado, entra en abierta tensión entre su autonomía profesional y los dispositivos que intentan coartar tal libertad.

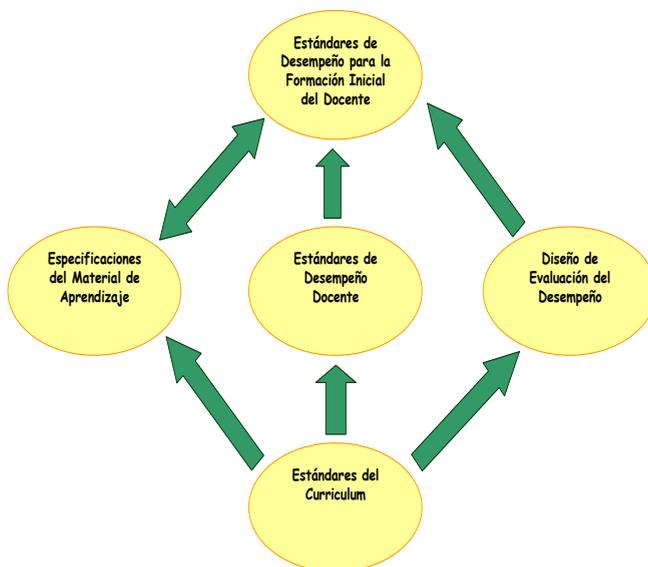
1.4.1. Reforma educacional y autonomía profesional docente

Así como una educación de calidad “producirá” el modelo de hombre del siglo XXI, el concepto de calidad total postula el siguiente perfil del profesor eficaz, de “calidad”, el cual se expresa en términos de estándares de desempeño docente, elaborado por Françoise

Delannoy¹⁸ (2001), que a continuación se reproducen, y que, a juicio del investigador, son importantes de considerar, pues en base a éstos se diseñó el Sistema de Evaluación del Desempeño Docente para los Profesores Municipales de Chile.

La propuesta de la autora apunta a una convergencia entre el “deber ser” del docente y el currículo escolar, puesto que sus dominios e indicadores permean toda la curricula del establecimiento, como lo observamos en el cuadro siguiente:

Esquema 3
Estándares de desempeño docente



Fuente: Seminario Internacional “Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación”. Santiago, 8 de mayo de 2001.

¹⁸ Consultora INET y funcionaria del Banco Mundial en Chile.

Lo presentado, corresponde a una visión concepto de calidad total, más aún cuando utiliza el modelo sistémico de análisis sinérgico del desempeño docente, involucrando todos los componentes del proceso de enseñanza, desde la formación inicial, el currículum, los materiales de aprendizaje, los estándares mismos de desempeño docente y las prácticas pedagógicas, propiamente tales. No resulta obvio señalar que ello está totalmente impregnado de racionalidad técnica y de un modelo pedagógico basado en la doctrina del método, por los aprendientes. Se trata de una prescripción técnica acerca de lo que un buen profesor debe hacer, vale decir, la proclamación de un saber sabio de enseñar que intenta modificar aquel que efectivamente realizan los docentes en sus prácticas pedagógicas. Pero, este planteamiento de calidad total de Françoise Delannoy (2001) no se detiene en expresar los saberes para enseñar, sino que el modelo también apunta a los saberes necesarios de aprender por parte de los alumnos. Finalmente, cabe destacar los requisitos que la autora establece para los estándares de desempeño docente, los cuales son los siguientes:

1. Medibles y observables, en términos de productos tangibles, como lo es el rendimiento de sus alumnos, las planificaciones, el registro de observaciones, el grado de conocimiento de las materias, etc.
2. Se da en términos de competencias, destrezas, valores y comportamientos deseados, tales como saber seleccionar objetivos y contenidos (en el caso de Chile, ellos vienen dados

por el Programa oficial del Estado), capacidad de detectar conocimiento erróneos de sus alumnos, saber instruir, administrar recursos, etc.

3. Debe darse en términos de dominios, de planificación, preparación y de ambiente de sala de clases.

En oposición al concepto técnico de calidad de educación, surge aquel que sostiene, en Latinoamérica, el profesor mexicano Pablo Latapí¹⁹ (1995), educador popular que proviene de la vertiente de la sistematización. Para este autor, el concepto de calidad se relaciona con el concepto de *autoexigencias*:

“Mis educadores, en tanto me aportaron estándares de calidad en cuanto lograron transmitirme estándares de excelencia...y además me condujeron a elevar esos estándares, a comprender que había algo más arriba, que yo podía dar más”.

Una educación de calidad es, por lo tanto, dice Latapí, la que forma un hábito razonable de autoexigencias. Un segundo componente, a juicio del educador citado, es el establecimiento de *indicadores significativos*, tales como el ambiente escolar, la motivación del profesor por enseñar y la del alumno por aprender, la participación de los padres y apoderados. Si tuviese que reducir tales indicadores significativos a uno solo, señala Latapí: *“...sería la alegría no es fácil medirla, pero sí percibirla”.* (op.cit.)

¹⁹ Investigador mexicano de Política Educativa, Centro de Estudios Educativos. Ciudad de México. Fundador de la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.

El planteamiento del autor mexicano acerca de la calidad de la educación, está en abierta oposición a los propuestos anteriormente. Los planificadores (técnicos) utilizan indicadores, o sea datos puntuales (casi siempre una razón aritmética o un promedio) que suponemos reflejan un aspecto de la realidad. Y digo “suponemos” porque siempre detrás de cada diagnóstico hay una hipótesis que, aunque sean bastante creíbles la mayor parte de ellas, no están probadas. Por otra parte, planificar la calidad educativa, continúa Latapí, a base de “insumos” para corregir las situaciones negativas conocidas en un diagnóstico, los cuales, al igual que las hipótesis, obedecen a supuestos, tales como, si se pensara que con solo actualizar el currículum, si se apoyara con radios, televisión o si perfeccionamos al maestro, etc., habrían mejores resultados académicos.

Coincidente con el movimiento de la educación popular, a través de la sistematización, este autor postula una mejor calidad de la educación, partiendo de la reflexión que puede hacer el educador de sus propias prácticas pedagógicas y, a partir de ello, llegar desde el punto de vista Freiriano a la acción comunicativa. Los planteamientos del docente mexicano responden a una mirada socio crítica del quehacer docente, donde, a diferencia de lo que postula Delannoy y el Marco para la Buena Enseñanza (que a juicio del investigador se basa en sus postulados), la práctica docente no puede ser reducida a dominios e indicadores evaluados a través de una lista de cotejos, puesto que no conducen a la sistematización de la práctica docente, sino que a la medición de la misma.

En conclusión, el modelo de la Reforma educacional chilena y de otras naciones latinoamericanas es un modelo gestado y sustentado por el Banco Mundial que:

“...los sistemas económicos de cada país debían absorber. Todos forman parte del llamado ajuste estructural de los años 80, que sirvió para que la economía saliera de la crisis financiera de los 70 y que venía incubándose desde los 60” (Arrizabalo 1997)²⁰.

Esta organización económica mundial ha invertido una suma promedio de US\$ 270 millones para implementar dicha reforma en Chile. *“El resultado es uno de los sistemas educacionales más innovadores, costo eficiente, y comparativamente equitativos entre los países en vías de desarrollo” (Delannoy, 2001).*

Las referencias también indican que:

“la mayor parte de los instrumentos de un sistema educacional moderno – transparencia, evaluación de los estudiantes, flexibilidad curricular, población objetivo, inversión en la calidad de los insumos y contenidos, atención a los procesos de salas de clases, desarrollo profesional continuo y autonomía de la escuela- están presentes en el sistema chileno y han estado presentes por más tiempo que la mayoría de los otros países, incluyendo algunos de los que forman la OECD²¹. Y el sistema continúa avanzando”.

²⁰ En Juan Francisco Coloane, periódico El Mostrador del 10/6/2006

²¹ OECD, por sus siglas en inglés. En español: OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Es una organización internacional intergubernamental que reúne a los países más industrializados con economías de mercado.

Las afirmaciones de Delannoy forman parte de un detallado estudio emanado de una estadía de 18 meses en Chile, donde la autora agradece la colaboración de los profesionales chilenos, que han tenido un rol protagónico en el proceso de la Reforma educacional en Chile. Entre estos profesionales, podemos nombrar a Cristián Cox y Juan Eduardo García Huidobro, nombres que siempre han estado presentes en los procesos de reforma curricular chilenos desde que se iniciaron los gobiernos de la concertación. Estos funcionarios, autodenominados “analistas simbólicos”, se declaran apartidistas políticos y han permanecido en altos cargos del Ministerio de Educación, sin ser removidos, pese a los cambios de ministros y de gobiernos.

En definitiva, al hablar de autonomía escolar de los centros educativos chilenos, podemos afirmar que para aquellos que se financian con aportes del Estado, por la vía de subvenciones (colegios municipales y particulares subvencionados), ésta no existe, puesto que los componentes curriculares, tales como el para qué, el qué es, incluso, el cómo enseñar, están prescritos por los Planes y Programas de Estudios. En el caso de los establecimientos particulares pagados, autofinanciados, su autonomía es relativa, dado que se rigen por los programas oficiales, pero poseen atribuciones propias en otros aspectos, como la gestión administrativa y pedagógica.

El modelo pedagógico de la *cooptación*, caracterizado por una transmisión de saberes prescritos mediante planes y programas implementados en forma verticalista desde la autoridad hacia las aulas de clases, donde el derecho a significar se lo atribuyen las elites

tecnócratas, validando de este modo una cultura tecnicista destinada a la reproducción cultural, tiene modelos alternativos. En efecto, durante los últimos años han surgido en nuestro país y en Latinoamérica enfoques alternativos nacientes, desde los propios docentes, que ven cómo el sistema los reduce al rol de operadores de programas de estudios, de los trabajadores que observan cómo el neoliberalismo a través de la inserción de las leyes del mercado en educación aumenta las desigualdades sociales, y de los intelectuales sistematizadores, que a través de sus investigaciones educacionales han develado los nudos críticos del modelo imperante.

Entre las alternativas al modelo reformista, se plantea la tesis de un modelo sustentado en la praxeología pedagógica. Se trata de instalar la democracia a partir de la propia escuela, como un ecosistema donde interactúan todos los integrantes de la comunidad escolar en su rol de sujetos significantes de su propio destino.

Esta opción centra la mirada desde la propia escuela, a diferencia de las miradas externas que hasta ahora se han dado hacia el fenómeno educativo. La pedagogía rompe con esa circunstancia, pues su base es esencialmente sociológica, y tiene como objetivo fundamental el desarrollo de la actitud crítica. Se trata de contextualizar el saber, a diferencia de lo que sucede con los programas de estudios, los que a través de la “transposición didáctica del saber” (Chevallard, 1987), aíslan el saber desde su fuente originaria de producción y, además, desconocen aquellos saberes que se encuentran instalados en la situación de enseñanza-aprendizaje-evaluación.

Este modelo alternativo al que propone la Reforma, otorga un estatus y valida el saber del aprendiente, donde desaparecería la figura del enseñante. La idea del modelo centra su estrategia en la instalación de lo que se denomina “situación de formación” -en tanto que espacio de práctica educativa, en torno al cual se organizan procesos institucionales de formación- la que actúa como mediadora en la tensión entre sujeto y dispositivo pedagógico. Es interesante destacar que en una situación de formación debe comprenderse la imposibilidad de todo dispositivo pedagógico de alcanzar a intervenir directamente en los procesos intelectuales de los sujetos en formación (Moya 1993). Sin duda, que el actual modelo educativo imperante no considera este factor, que para los profesores de aula resulta evidente, por la reflexión que hacen de sus propias prácticas docentes.

Lo anteriormente expuesto representa un reconocimiento de que los procesos de formación operan al margen de los contratos didácticos, puesto que traspasan los espacios y los tiempos prescritos por los programas de estudios institucionalizados desde niveles centrales. Visto de este modo, se pueden dar estas lecturas a una situación de formación: una clara intención de formar al otro y el proceso de formarse.

Lo establecido en la LOCE, reafirmado en la reciente Ley General de Educación (LGE, 2009), institucionaliza un modelo educativo-pedagógico prescriptivo, con Objetivos Fundamentales (Verticales y Transversales) y Contenidos Mínimos Obligatorios, y con

instrucciones acerca de cómo deben enseñarse y evaluarse (Marco para la Buena Enseñanza), dejando claramente definida la intención de formar al otro, sin considerar el proceso de formarse. En este punto, aclaremos que sólo estamos haciendo alusión a los procesos de reorientación de las prácticas docentes y no de los procesos de formación de los escolares.

La Reforma educacional, a través de sus dispositivos pedagógicos sobre las prácticas docentes, actúa como un enseñante, donde su figura y gestos es lo único visible y capaz de significar, considerando al docente de aula como el aprendiente opacado por los saberes de los expertos que diseñan las políticas educacionales. De este modo, se legitima como única entrada posible de saberes a la situación de formación, lo que aparece en los Programas de Estudios y en el Marco para la Buena Enseñanza.

El modelo descrito, someramente, lleva a repensar las prácticas pedagógicas, como un componente axiológico que se integra a los procesos de innovación educativa, el cual, a través de las reformas educativas, intentan modificar las prácticas docentes en el aula. Se trata de abandonar una inducción donde el experto, desde los niveles centrales, conserva el sentido último del conocimiento pedagógico por un estilo, donde la validez de la enseñanza se recrea en procesos de integración de saberes (Moya, op. cit.).

Mirado desde otro ángulo, el modelo presentado trata de instalar un reposicionamiento de la organización de saberes potencialmente

presentes en la situación de formación. A nuestro modo de ver, esto es clave para entender las lógicas de funcionamiento de formadores y de sujetos en formación, toda vez que cada uno posee sus propios proyectos de formación. El desconocimiento de dichas lógicas explica, en gran parte, las resistencias por parte de los docentes a la implementación de la Reforma educacional en nuestro país y en la región.

Algunos autores sostienen que se hace necesario desarrollar una teorización que defina la “naturaleza de la crisis educativa” (Giroux, 1996). Hasta ahora, el profesorado, junto con la comunidad educativa escolar, son ejecutores, los primeros, y destinatarios, los segundos, de los procesos reformistas. Pese a los esfuerzos desplegados por el gremio de los docentes (Colegio de Profesores), el debate teórico acerca del modelo implementado y la búsqueda de alternativas se ha visto opacado por las movilizaciones reivindicatorias salariales del magisterio; discusiones que bajan de intensidad y se desperfilan, una vez que se obtuvo al aumento de sueldo. Diferente fue el clima que se produjo con la llamada “revolución de los pingüinos”, en el año 2006, cuando los estudiantes secundarios movilizaron a todo el país y pusieron en el debate público los temas de fondo de las innovaciones educativas anheladas.

Las movilizaciones estudiantiles trajeron consigo la instalación de una nueva comisión de Reforma educacional, compuesta por representantes del mundo político, gremial, empresarial, educacional y escolar, cuyo mayor aporte fue el envío reciente (2008) del Proyecto

de Ley General de Educación al Congreso Nacional chileno. No obstante, se considera que sigue pendiente la teorización del problema y el levantamiento de propuestas significativas, de verdaderas innovaciones educativas, puesto que los contenidos del nuevo proyecto sólo apuntan a consolidar el modelo, haciendo ajustes superficiales que lo harán más operativo y controlable.

1.4.3. Racionalidad curricular *versus* autonomía profesional docente

En cuanto a la autonomía profesional docente, en específico, se configura un cuadro similar al escolar, si bien en los establecimientos municipalizados y particulares subvencionados (que voluntariamente adhieren) se intensifica, con la puesta en marcha de una serie de dispositivos de inducción acerca del deber ser de la enseñanza y, por ende, de las prácticas docentes. La autonomía docente ha estado explícita en la mayoría de los discursos de la Reforma y es considerada, a la vez, como requisito para llevar a cabo las innovaciones curriculares.

Sin embargo, se sostiene que se ha confundido la autonomía de la escuela y autonomía del maestro:

“La primera puede darse sin la segunda (descentralización administrativa, delegación de funciones, autonomía financiera, etc.), pero manteniéndose el estatus del maestro” (Torres, 1996).

La autonomía docente requiere de autonomía profesional y de su formación superior, su perfeccionamiento, el contacto social, las

interrelaciones entre pares y, sobre todo, de su experiencia, producto del diario contacto con el saber pedagógico acumulado, su capacidad para diagnosticar necesidades y problemas de aprendizaje y de su capacidad para recurrir a nuevos métodos y soluciones prácticas de enseñar. Todo ello otorga a los profesores toda la autoridad para ejercer como tal, y determinar por sí solo o en compañía de sus pares lo que sea mejor para su práctica.

Considerado el docente un factor importante en la implementación curricular de la Reforma, ésta diseñó una estrategia llamada Fortalecimiento de la Gestión Docente:

“Son los profesores los que harán uso de los múltiples recursos que este proceso ha puesto a disposición de las escuelas y liceos. Por tal motivo, la calidad de la educación está estrechamente relacionada con la calidad de los docentes. En este sentido, para que las transformaciones en la educación se produzcan en las condiciones pertinentes, es vital el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes. De ahí que el Ministerio impulse un Programa de Desarrollo Profesional de los Docentes, programa que incluye iniciativas en el campo de la formación inicial, en el perfeccionamiento de los profesores en servicio, en un programa de becas y pasantías en el extranjero para profesionales de la educación y el otorgamiento de Premios Nacionales a la Excelencia Docente”. (MINEDUC, Serie Documentos, 2005).

Junto con estas medidas, ya habíamos mencionado anteriormente al Estatuto de la Profesión Docente, como instrumento de profesionalización, que le otorga roles y funciones específicas en la escuela. En el artículo 16 se indica:

“Los profesionales de la educación que se desempeñen en la función docente gozarán de autonomía en el ejercicio de ésta, sujeta a las disposiciones legales que orientan al sistema educacional, del

proyecto educativo del establecimiento y de los programas específicos de mejoramiento e innovación”.

Esta autonomía se ejercerá en:

- a) El planeamiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que desarrollarán en su ejercicio lectivo y en la aplicación de los métodos y técnicas correspondientes;
- b) La evaluación de los procesos de enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos, de conformidad con las normas nacionales y las acordadas por el establecimiento;
- c) La aplicación de los textos de estudio y materiales didácticos en uso, en los respectivos establecimientos, teniendo en consideración las condiciones geográficas y ambientales y de sus alumnos, y
- d) La relación con las familias y los apoderados de sus alumnos, teniendo presente las normas adoptadas por el establecimiento²².

En el artículo del Estatuto Docente queda definido el tipo de autonomía profesional docente que se otorga y que se caracteriza porque:

- Es una autonomía eminentemente técnica, pues se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje y no a la formulación de políticas públicas, como asimismo establece libertad en lo didáctico, como también en la evaluación de los aprendizajes;

²² Ley 19.070 Estatuto para los Profesionales de la Educación.

- establece libertad en el uso de recursos y material didáctico y en los tipos de medios. y
- permite interrelacionarse con la comunidad escolar.

Pese a lo anterior, en que se habla de autonomía, el mismo cuerpo legal relativiza esta libertad, cuando hace referencias a normas y reglamentos nacionales e internos de cada establecimiento. Obviamente, estas medidas de protección se encuadran dentro de lo que hemos venido sosteniendo en este punto, en cuanto a la doctrina de seguridad nacional. Respecto a ello, el Colegio de Profesores, a través de su Presidente Nacional, Jorge Pavez, señaló lo siguiente:

“... la discusión sobre el requerimiento de cambio al Estatuto Docente no puede esconder las desfavorables condiciones bajo las que se desempeñan los profesores, argumento que sí debería constituirse en uno de los temas centrales de diálogo en instancias nacionales, como el Consejo Asesor para la Calidad de la Educación. La falta de tiempo para abordar un trabajo serio y responsable, para planificar y perfeccionarse, además de las dificultades para vincularse con los alumnos y apoderados en la multiplicidad de problemas que cada escuela presenta, son obstáculos evidentes que no nos permiten avanzar hacia una enseñanza de calidad”. (Pavez, 2006).

Las palabras del principal dirigente del Magisterio Nacional llevan una abierta crítica a las condiciones en que trabaja la mayoría del profesorado municipal y particular subvencionado en Chile, que sin lugar a dudas coarta cualquier tipo de autonomía profesional.

Así como fue interesante conocer la opinión del Presidente del Colegio de Profesores de Chile (2007), también lo es enterarse de cómo opinan destacados académicos y maestros de reconocida

trayectoria, como Viola Soto Guzmán, Premio Nacional de Educación 1991, quien se refiere al exceso de trabajo docente:

“El 75% del tiempo cronológico de un profesor con jornada completa de contrato, traducido a horas pedagógicas implica 40 horas pedagógicas de trabajo en aula. Este trabajo se distribuye sin obligación alguna de considerar el perfeccionamiento que el profesor hubiera realizado. A un caso real de profesor de escuela deprivada con jornada completa en escuela privada subvencionada, estudiado recientemente, que por excepción tiene contrato indefinido en su escuela, se le han asignado prácticamente todos los subsectores en un séptimo año, a pesar de que su perfeccionamiento había sido para lectoescritura para primeros y segundos años, con buenos resultados en años anteriores. Tiene, por lo tanto, a su cargo Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Comprensión de la Sociedad, Comprensión de la Naturaleza y Educación Tecnológica, más un taller tecnológico con que suma 44 horas pedagógicas semanales de trabajo en aula con niños. Pero, además ejerce funciones administrativas (entrada y salida de alumnos, con atención de apoderados, vigilancia de recreos una semana al mes; participa en reuniones técnicas directivo locales y con otros servicios comunales; tiene jefatura de curso, que como no puede cumplir por actividades múltiples no ejerce en consejo de curso directo con sus alumnos, pero sí en todas las funciones de orientación de los niños, documentación, atención de apoderados, etc., que requiere la función). En total el 25% de tiempo se le copa, debiendo preparar clases, corregir pruebas, fuera de la escuela en sus horas libres; y, por lo tanto, no le queda tiempo para alguna participación de planificación de trabajo conjunto con sus colegas, ya que los consejos de profesores, a que también acude, son fundamentalmente de carácter administrativo. Su sueldo después de más de 18 años de servicio no llega a los \$500.000 líquidos... y no se le paga perfeccionamiento. ¿Podría esto explicar lo que señala el ex Ministro Bitar²³ cuando dice que hay profesores que enseñan matemáticas sin saber? (Soto, 2006).

De estas afirmaciones y datos, no solo se desprende la carencia de autonomía docente, limitada por un exceso de cargas de trabajo, sino que la imposibilidad de ejercer en aquellas disciplinas donde exista

²³ Sergio Bitar, ex Ministro de Educación en el año 2006, quien en uno de sus discursos señalaba que los sueldos de los profesores eran casi los mejores del país.

experticia. Decisiones administrativas que van más allá de lo pedagógico, no sólo coartan la posibilidad de elegir, sino que además colocan en situación de riesgo los aprendizajes de esos niños y niñas.

Las innovaciones y cambios que se proponen y se implementan, han sido ideados en esferas de mando superiores, en equipos de sociólogos, psicólogos, economistas, etc., reduciendo al profesor a un rol de aplicador y ejecutor de dichos cambios, por lo tanto reduciendo su autonomía en plena contradicción con lo declarado en el Estatuto Docente. El papel docente queda medianamente reducido a la escuela y al aula:

“...son técnicos que deben aplicar las instrucciones que provienen de los expertos que han tomado las decisiones fundamentales del desarrollo del currículum en el discurso oficial” (Soto, V, 2006).

Desde otra óptica, algunos funcionarios y asesores del Ministerio de Educación de Chile, como Iván Núñez, quizás por su pasado ligado a las políticas educacionales del gobierno del Presidente Allende ²⁴, reconocen la importancia de potenciar al docente en su autonomía profesional:

“Los educadores deben ser también productores de conocimiento sobre su propio campo. Deben investigar sus propias prácticas y los temas o problemas de su particular entorno profesional. Sólo en la medida en que lo hagan, la profesión docente será legitimada como una “profesión basada en evidencia”, que es el paradigma que enmarca a las profesiones modernas en la era del conocimiento” (p.56).

²⁴ Iván Núñez fue Director de Educación Primaria e importante miembro del Ministerio de Educación en el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973).

Tal planteamiento contiene una crítica al rol que el modelo educativo nacional le ha asignado al docente: ser consumidor de investigaciones externas.

La reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, PROMEDLAC VII,²⁵ realizada en Cochabamba (Bolivia, marzo de 2001), entre otras recomendaciones para mejorar la calidad educativa, en el apartado III, recomendación 20, sobre el Fortalecimiento y resignificación del papel de los docentes, se indica lo siguiente:

- Crear las condiciones laborales necesarias para el buen desempeño de los docentes en situaciones difíciles, realizando estudios sobre los riesgos a que están expuestos en dichos contextos, propiciando el apoyo personal y colectivo de los docentes, mediante su atención por parte de otros profesionales especializados, y otras medidas preventivas, como redes de apoyo entre escuelas, mejores lazos con la comunidad, intercambios y pasantías, a fin de mejorar su desempeño.
- Propiciar la participación protagónica de los docentes en los cambios que demandan los procesos de reforma. Esto implica constituir espacios, procedimientos y estructuras que faciliten

²⁵ Programa de Mejoramiento Educativo para Latinoamérica y el Caribe.

su participación en los distintos niveles, en la escuela, la comunidad local, regional y nacional.

- Fomentar iniciativas que promuevan reconocimiento público al magisterio ante la comunidad, para mejorar tanto el autoconcepto de los docentes como su estatus social.

No obstante lo anterior, a nuestro juicio sigue persistiendo la idea de Dewey (1911), en cuanto a que la escuela permite la creación de un ambiente controlado y con propósitos bien definidos. Y bajo esta concepción, es posible realizar intervenciones no sólo en los alumnos, con objeto de lograr niveles de formación social-cultural deseables, sino también en los profesores que, como agentes educativos, son los que deben fomentar tales logros a través de sus prácticas docentes.

Tal como reza el refrán, “el hombre propone y Dios dispone”, una cosa es lo que se intenta realizar y otra es lo que efectivamente se lograr alcanzar. Así ocurrió con los primeros diez años de Reforma educacional curricular en Chile, con los continuos fracasos detectados mediante mediciones estandarizadas, como el SIMCE, la Prueba de Aptitud Académica (PAA)²⁶, o por la Prueba Internacional TIM.

Estos fracasos en el rendimiento, sumados a las desigualdades educativas que el modelo neoliberal profundiza cada vez más, llevaron a las autoridades a cambiar el foco de atención de las innovaciones

²⁶ Instrumento aplicado hasta el 2003 a los egresados de cuartos medios para acceder a la Educación Superior y que posteriormente fue cambiado por otro llamado Prueba de Selección Universitaria (PSU).

educativas aplicadas hasta ese instante, año 1999, las cuales habían continuado implicándose en la cobertura educacional, especialmente en los sectores más vulnerables de la sociedad chilena. Hasta ese momento, los conceptos de calidad y equidad de la educación solo habían apuntado hacia los recursos, tales como textos escolares, mobiliario, infraestructura, medios audiovisuales y, en lo curricular, a los planes y programas de estudios.

Lo pedagógico, entendido como el enseñar, el aprender y el evaluar no había sido abordado en profundidad, en cuanto a las prácticas pedagógicas de los docentes. Los cursos de Perfeccionamiento eran para difundir los alcances curriculares y pedagógicos del nuevo modelo, pero se dejaba al criterio autónomo del docente el cómo gestionar su docencia al interior del aula. Gráfica es la expresión de la Ministra de Educación de la época, Sra. Mariana Aylwin, quien, ante los bajos resultados del SIMCE (1999), declaró a un vespertino:

*“...el nudo central está en el cambio de las prácticas pedagógicas... yo soy profesora ¡y los profesores hemos hecho por siglos lo mismo! Este es un cambio muy radical, diría que casi cultural!” “...nuestro énfasis no será diseñar los currículos, ni diseñar las políticas o echar a andar los procesos, sino en cómo mejoramos las prácticas de aprendizaje de nuestros docentes, dentro de la sala de clases”.*²⁷

²⁷ Diario La Segunda, 8 de julio de 2000.

Lo dicho por la Sra. ex ministra manifiesta una clara disconformidad con los resultados, puesto que las políticas educacionales de los gobiernos de la Concertación (bloque de partidos de gobierno) apostaron fuertemente por la Reforma, como también lo han hecho organismos internacionales, principalmente económicos, como el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y otros que han realizado grandes aportes para financiar estas reformas en aquellos países “en vías de desarrollo”. Asimismo, las Conferencias internacionales de la UNESCO (Educación para Todos, Tailandia, 1990); OEA (Cumbre de las Américas, 1994); Conferencia de Amman (Jordania, 1996); Seminario Regional UNESCO-Orealac, 1995; etc., han realizado grandes esfuerzos por implantar tales procesos reformistas en nuestro país. Entonces, los sentimientos y los compromisos son grandes y es entendible la desazón que pueden provocar resultados no esperados. No obstante lo anterior, las palabras de la ex ministra dejan entrever algunas racionalidades que es importante destacar:

1. Cambio de paradigma en relación al currículum y a la instrucción (llámese enseñanza). Por lo anterior, la actual Reforma Educacional se habría adherido al paradigma que considera al currículum e instrucción como elementos inseparables. La ex ministra al aludir “cómo mejoramos las prácticas de aprendizaje de nuestros docentes dentro de la sala de clase” indica que no habrá más énfasis en los diseños curriculares, en las políticas sino que en los procesos de aula. La Sra. Aylwin, como voz oficial de la política educacional

del Gobierno de Chile, año 2000, en su declaración se adhiere al paradigma en el cual currículum e instrucciones son independientes y, por lo tanto, se puede pensar en objetivos y contenidos distintos a las formas de enseñar. A lo anterior habría que agregar que con sus palabras la personera oficial no hace más que indicar el fin de una etapa curricular, en la que obviamente los docentes no tuvieron ninguna participación, e iniciar otra que sería la pedagógica, en la que se intervendrían las prácticas pedagógicas, acentuando de este modo un currículum cerrado y más fácil de controlar. Frente a esto último, estaría la aplicación de estándares de desempeño docente a los que me referiré más adelante.

2. Un cambio muy radical, casi cultural, lo cual significaría que con sólo modificar las prácticas pedagógicas se estaría modificando la cultura (claro que sería bueno saber a qué tipo de cultura se refiere, si habló en términos genéricos o aludió a una en especial); sin embargo, la razón instrumental en que se han movido las políticas reformistas educacionales no tiene nada que ver con las causas culturales, puesto que se sigue haciendo una fragmentación del saber. En Educación Media, ciertos saberes tienden a desaparecer del currículum, como es el caso de Filosofía, Francés y, en alguna medida, Artes. Es decir, siguen predominando racionalidades economicistas y utilitarias en la educación, los temas ambientalistas no son considerados como tales, los derechos humanos tampoco han sido totalmente incorporados al currículum, ni la participación

ciudadana, etc. Todo ello forma parte de la cultura y la Ministra los consideraba como un cambio radical si sólo se trata de rigurizar los procedimientos pedagógicos, de homogeneizar los estilos de enseñanza y de aprendizaje.

La tensión entre innovación y práctica deja ver la existencia de un elemento básico que da origen al problema, en cuanto a que se postula *un modo de enseñar que se institucionaliza a través de los dispositivos pedagógicos de la Reforma, el que entra en tensión con la capacidad de los profesores para significar su propia práctica*. Se trata de un conflicto entre el deber ser de las prácticas pedagógicas, a juicio del proceder oficial, y el ser de las mismas, materializado en el quehacer pedagógico cotidiano de los docentes en el aula. Lo dicho por la autoridad y por sus asesores indica un pasar de lo curricular a lo pedagógico, del meso sistema, que es la escuela en sí misma, como un todo, a lo microsistémico, o sea al interior de la sala de clases o la *caja negra* del proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal situación tiene que ver con una intención formal, explicitada en los Objetivos Fundamentales, versus los resultados finales del proceso.

Si bien es cierto que, desde un principio, la autonomía profesional docente, al darse dentro de contextos institucionalizados como la escuela, siempre ha sido limitada por regulaciones reglamentarias, estatutarias o normativas, el profesor mantuvo como espacio propio, autónomo, el de sus prácticas pedagógicas. Es común escuchar, aun entre docentes novatos, aquello de *“usted no me va a enseñar a hacer clases, soy profesional”*, u otras, como *“el título no me lo gané en un*

sorteo, tengo años de universidad". Sin embargo, con la llegada del nuevo milenio, los escenarios comienzan a cambiar y las palabras de la ex ministra Aylwin comienzan a tomar cuerpo con una serie de medidas destinadas a intervenir en lo netamente pedagógico. Hasta ahora, las decisiones e intervenciones hacia la escuela, eran netamente curriculares, una relación lógica tradicional que describe lo curricular como el proceso de selección y organización de la intención y del contenido cultural transmisible, y lo didáctico, como el proceso de implementación de dicha estructura al interior de la sala de clase (Pinto, 2000). De acuerdo a esta racionalidad curricular, se establecen tres niveles de concreción:

- Un primer nivel Macro de Diseño de Políticas Educativas, donde emerge el Marco Curricular Nacional, con fijación de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.
- Un segundo Nivel de Diseño de los Programas de Estudios para cada Subsector de Aprendizaje.
- Un tercer nivel, que contempla el ámbito de la sala de clases, *"...supone que cada docente, teniendo en cuenta las características de sus alumnos, sus ritmos e intereses, como también su propia experiencia pedagógica, asume la tarea de adaptar, complementar o innovar el programa de estudio y genera una planificación curricular contextualizada y original para ese grupo-aula."* (Pinto, op. cit.).

Profundizando en lo expuesto por los autores, estos fundamentan su planteamiento teórico en cinco supuestos que reproduzco textualmente a continuación:

a. El primer supuesto es que quienes diseñan el primer nivel de concreción curricular de este modelo, es decir, quienes determinan el Marco Curricular Mínimo/Obligatorio, son expertos técnicos y políticos del saber disciplinario y pedagógico. Es decir, son los actores que saben transformar el conocimiento erudito o “sabio” en conocimiento “enseñable” para el logro de aprendizajes efectivos. Curiosamente, este supuesto, en el caso chileno de la actual Reforma curricular que se implementa en el sistema escolar nacional, tiende a identificar a los “expertos curriculares” como especialistas de disciplinas específicas de apoyo a la educación, sin una práctica docente sistemática y efectiva en dicho sistema. Cabe hacer notar que, aún en los casos de los centros escolares que pretenden crear sus propios Planes y Programas de Estudio, con frecuencia recurren a estos “expertos”, que se ofrecen como grupos asesores o consultores especializados en este tipo de elaboración curricular.

b. El segundo supuesto es que el Marco Curricular Mínimo/Obligatorio apunta efectivamente a los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios que deben dominar todos los educandos del país, como estándares comunes y homogéneos de desempeño para un mundo moderno globalizado. Es decir, se trata de un supuesto profundamente

ideologizado, que procura concretar en el currículo una cultura escolar hegemónica, unidimensional y etnocentrista, lo que sin duda está reñido con la realidad multicultural en que nos movemos, como sociedad nacional. Llama la atención, para nuestro caso chileno, que aún bajo las orientaciones generadas desde el MINEDUC para la elaboración de Planes y Programas propios por parte de los centros escolares, este Marco Curricular opera como obligatorio, pues cualquiera propuesta de autonomía que se quiera realizar debe ser entendida como “agregado”, vale decir, debe cubrir necesariamente el programa ministerial y, de forma complementaria, pueden sumarle nuevas propuestas.

c. El tercer supuesto, comprendido en el análisis realizado por Guzmán y Pinto (op. cit.), y absolutamente arraigado en el modelo de la supremacía de la teoría sobre la práctica, apunta al convencimiento socializado de que el currículum –dado que está construido por expertos, especialistas disciplinares–, sólo puede ser construido de una manera preactiva, es decir, fuera del aula, pues dentro de ella el poder de decisión del docente estaría centrado en resoluciones pedagógicas adaptativas al contexto, es decir, a meras cuestiones de orden práctico. En esta línea, se admite la existencia de una importante escisión entre el currículum prescrito y el currículum en operación, considerando y validando sólo al primero, como una construcción verdaderamente curricular, y concediendo al segundo una dimensión fundamentalmente operativa o, en el mejor de los casos, didáctica.

d. El cuarto supuesto ese refiere a que los docentes del sistema escolar dominan códigos disciplinarios y pedagógicos similares a los propuestos por el diseño del Marco Curricular, lo que les permite adaptar lo diseñado al efectivo desarrollo de Planes y Programas de Estudio, a sus respectivas realidades institucionales y al aula. Este supuesto desconoce al menos tres indicadores de realidad que lo hacen difícilmente viable:

- Que los docentes tienen prácticas pedagógicas que se han configurado históricamente y que, internalizadas como actitudes y saber-haceres rutinarios y cotidianos, significan “estructurar secuencias y ritmos curriculares” difíciles de cambiar.
- Que en Chile, como país, no ha existido un debate público y sostenido sobre el proceso educativo y se ha dado una vinculación de la educación con la economía, la política y la cultura desde hace más de treinta años. La última oportunidad histórica que tuvimos los chilenos de debatir sobre estos temas, independientemente de las posiciones e ideologías comprometidas en el proceso, fue a propósito de la propuesta de Escuela Nacional Unificada²⁸, en 1972, por el gobierno de la Unidad Popular. La falta de este debate, debido a una pérdida de protagonismo educativo y ciudadano del colectivo

²⁸ Proyecto Educativo de la Unidad Popular que aspiraba a una educación acorde a un gran proyecto de país y a la implantación de un sistema económico redistributivo.

- docente, lleva a que sin duda requeriría ser recuperado en el actual proceso democrático, para propiciar una participación más directa y comprometida de los profesores para el quehacer pedagógico.
- Que no hay renovación teórica ni metodológica en las instituciones formadoras de profesores, lo que genera la continuidad reproductiva de una cultura curricular tecnológica y centralizadora, que sigue pensando el currículo, desde la perspectiva del dualismo entre diseño y desarrollo curricular, entre actores expertos y actores ejecutores, en fin, entre los que orientan y evalúan, y los que operan o concretan lo diseñado.
 - e. Por último, un quinto supuesto es que, apoyado y asesorado convenientemente por organismos ministeriales, la unidad escolar puede ser un campo de poder que genera política educativa y de autonomía en la gestión curricular. Sobre este considerando, se fija una política educativa de descentralización y flexibilización del currículo, que permitiría vislumbrar la construcción curricular en el nivel institucional (básicamente a partir de la elaboración de programas propios) y, consiguientemente, su concreción en la sala de clases. La verdad histórica es que, en el caso chileno, este supuesto es una nueva ideologización sobre la realidad de la escuela pública. En efecto, después de diecisiete años de un régimen autoritario que exacerbó el control social que ejercía la escuela sobre los actores internos y externos a la unidad

escolar, era imposible que ella, automáticamente, abriese sus “exclusas” para que circulara el saber y el poder en un sentido participativo, como el deseado por la política de transición democrática.

Coincidiendo con el análisis anterior, la profesora Viola Soto habla de un enfoque raciotécnico (Soto, 2003), heredero de una corriente tecnológica, que a su vez nace del conductismo, y que desde la segunda mitad del siglo XX ha venido apoderándose del diseño curricular chileno. Este nuevo enfoque, a juicio de la autora, está encaminado al logro de competencias de carácter complejo, vinculadas al “know how” (saber hacer), manifestadas en comportamientos dirigidos a resolver problemas en acción de redes, y apoyados por las tecnologías de la información. Se trata de la implementación de un currículo neotecnológico, incubado en la mentalidad raciotécnica.

Producto de esta racionalidad, se plantearon, sin mayor respaldo que los resultados de instrumentos estandarizados de medición de los aprendizajes, las siguientes suposiciones:

- Que no se había producido una efectiva apropiación curricular por parte de los profesores de Educación General Básica y, por lo tanto, no se estaba enseñando lo establecido en los Programas de Estudios;
- Que los docentes no dominaban los contenidos a enseñar y, por lo consiguiente, fallaban las didácticas en cada subsector de aprendizaje, y

- Que había un número de docentes que se resistían a los cambios e innovaciones, negándose a actualizarse y perfeccionarse.

Estas suposiciones llevaron a las autoridades a tomar, entre otras medidas, las siguientes:

1. *Reformular los Programas de Estudios*, mediante nuevos Decretos con Fuerza de Ley, transformándolos en instrumentos rígidos, con orientaciones curriculares y pedagógicas específicas y programadas. Así nació el Decreto 232 del año 2003, donde cada subsector contiene verdaderas planificaciones de clases y a las cuales los docentes deben ceñirse con estricto rigor. La reformulación de los Programas de Estudios para la Educación General Básica reafirma una realidad subyacente, manifestada ya a partir de los años 90, desde el reciente pasado siglo, en los comienzos de la actual reforma curricular: homogeneizar a los niños y niñas del país a través de un Marco Curricular estandarizado que no reconoce la diversidad cultural y las diferencias individuales.

Comprensible podía ser el que se agruparan en niveles lo que anteriormente se denominaban cursos (primer, segundo, tercer, cuarto año), pasando a denominarse como Nivel Básico 1 (primero y segundo), Nivel Básico 2 (tercer y cuarto año), y así sucesivamente hasta llegar a octavo. Esta agrupación se justificaba en la medida en que daba mayor tiempo de aprendizaje y de vivencia de procesos implícitos en ellos; sin embargo, con el Decreto 232 se reduce estos

tiempos, al estimarse un cierto número de aprendizajes esperados por semestre.

Pero estas prescripciones no sólo apuntan a cuánto deben enseñar los docentes en un semestre, y a cuánto deben aprender los alumnos, sino también al tipo de actividades que deben ser desarrolladas en la clase. En efecto, bajo el nombre de *actividades genéricas*, se determinó, a priori, lo que debían realizar tanto docentes como educandos en la sala de clase. Obviamente, fue una bofetada a la diversidad cultural tan clara en esta larga y angosta faja de tierra, donde tenemos una gama de comunidades, costumbres, tradiciones y hábitos que, dentro de los aprendizajes significativos, perfectamente sirven como fuentes de actividades de aprendizaje.

Como si lo anterior fuera poco, en la coerción de la autonomía profesional docente, se especifican los tipos de aprendizaje que se espera que logre un alumno mediante indicadores, que contienen conductas estandarizadas observables y medibles, y todo dentro del “constructivismo”, negándose la posibilidad de cada sujeto.

2. *Establecer un Sistema de Evaluación del Desempeño Docente*, basado en un instrumento evaluativo, denominado Marco de la Buena Enseñanza (MBE), que se basa en competencias a desempeñar por cada docente. La evaluación docente provocó gran rechazo de parte de una gran mayoría de los profesores municipalizados, quienes por Ley deben someterse a ella; sin embargo, el Colegio de Profesores llegó a acuerdos con el Gobierno de la época para implementarse.

El MBE establece dominios e indicadores acerca del deber ser del buen profesor, los cuales son:

- Dominio A: Preparación para la enseñanza.
- Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.
- Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje
- Dominio D: Responsabilidades profesionales

El Marco para la Buena Enseñanza, por Resolución del Ministerio de Educación, ha sido declarado como: “Instrumento destinado a orientar la política de fortalecimiento de la profesión docente”. Acerca de los usos que se le dará al MBE, el Ministerio de Educación señala:

- Acreditación de docentes iniciales.
- Acreditación de programas de formación y perfeccionamiento docente.
- La autoevaluación, la evaluación del desempeño profesional y la supervisión de prácticas docentes.
- Los procesos de concurso y selección.
- El reconocimiento de los docentes destacados o de excelencia.

Para efectos operativos, el Ministerio de Educación, a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), preparó a un grupo de profesores y de profesoras, calificados como excelentes, mediante la Asignación de

Excelencia Pedagógica ²⁹, quienes pasaron a desempeñarse como evaluadores pares de sus colegas. El resultado de las evaluaciones produjo una clasificación de:

- Profesores Destacados
- Profesores Competentes
- Profesores Satisfactorios
- Profesores Insatisfactorios

Los dos primeros grupos gozarán de asignaciones económicas especiales y podrán optar a destinaciones y cargos superiores, a través de discriminaciones positivas en los llamados a concursos, a diferencia de los satisfactorios e insatisfactorios, quienes deberán ser capacitados y supervisados durante el año escolar siguiente a la evaluación. Para el último grupo, si alguno de estos docentes llegara a ser mal evaluado por tercera vez, deberá abandonar el sistema municipal.

Respecto a qué se entiende por buen docente, encontramos en un artículo el siguiente párrafo:

“En lo que no hay acuerdos explícitos, es respecto de qué se entiende por un buen docente. La experiencia indica que, junto con criterios de conocimientos de la materia y de competencias de enseñanza, sería necesario tener en cuenta la ‘vocación hacia la docencia’”. (Campos, 2006).

²⁹ Sistema de Evaluación Docente Voluntaria, utilizada como laboratorio del nuevo sistema; quienes resultaran bien evaluados pasaban a integrar un grupo de elite llamado Red de Maestros de Maestros.

Ciertamente que existe diversidad de miradas acerca del cómo debería ser un buen profesor y ello está unido con el tipo de educación que se desea, con el hombre que se desea formar, con el tipo de sociedad a qué se aspira y con los conceptos de calidad y equidad.

Lo anterior responde a una mirada sistémica del problema de identificar al buen docente. Sin duda, que cuando se habla de buenos docentes, también se alude a regulares y malos docentes, y ello correspondería a enjuiciamientos valóricos. Recibir una educación de calidad significa recibir un tipo de educación mejor que la de otros, ser un mal profesor es estar por debajo de otros.

¿Se puede ser buen profesor en condiciones difíciles, con cursos excesivamente numerosos, con contextos escolares carentes de medios mínimos? Algunos teóricos afirman que se puede³⁰. Dentro de una ideología de mercado neoliberal, encontramos que la mecánica de la oferta y de la demanda opera bajo el supuesto de que “todos los consumidores son iguales” y, por lo tanto, a todos se les puede ofrecer lo mismo. Así, vemos como la publicidad, las grandes tiendas ofrecen los mismos productos a ricos y a pobres, bajo la falacia de que todos pueden alcanzarlos con el solo acto de ofrecerlos, igual cosa sucede con la educación. Frases como “todos los alumnos aprenden” si la escuela les ofrece los medios necesarios (insumos), incluidos profesores de “calidad”, son las favoritas de quienes impulsan el modelo neoliberal en educación.

³⁰ De hecho existe un programa del Ministerio de Educación titulado “Escuelas Efectivas”

Bajo un falso concepto de igualdad de oportunidades, lo que verdaderamente se reconoce es que efectivamente existen desigualdades. Ejemplo de ello es que, bajo el concepto de libertad de enseñanza, se permite que existan tres tipos de establecimientos educacionales: municipales, particulares subvencionados y particulares pagados; en otras palabras, un tipo de colegio para cada tipo de clase social. Con esta mirada excluyente y reduccionista de la escuela, se pretende perfilar un docente que satisfaga las demandas de ese mercado, intentando reproducir un escenario de consumidores y de proveedores de servicios. La teoría de la calidad total (Tadeo da Silva, op. cit.) tiende a producir un individuo económico, instrumental al modelo económico imperante. Así, no solo surgen herramientas tecnológicas para hacer más eficiente el sistema educativo, llámense programas de estudios, instrumentos de medición, medios audiovisuales, etc., sino que también surge una pedagogía y pedagogos cuyo objetivo es reproducir identidades sociales específicas.

En esta política “gato parda” de calidad total en educación, con un doble estándar, se alienta la participación y la autonomía de todos los agentes educativos, alumnos, profesores y padres. Se crean los Equipos de Gestión, los Centros Escolares, Grupos Profesionales de Trabajo, Jornadas de Reflexión; sin embargo, paralelamente se intensifican los mecanismos de control existentes y se crean otros, como lo es la Evaluación del Desempeño Docente. La participación y las posibilidades de elegir existen, pero dentro de marcos regulatorios

que al final obligan a seguir dentro de lo mismo. Se dice: *“Usted tuvo la oportunidad de elegir, pero no la aprovechó o no eligió bien”*, tal es el concepto de asertividad, un concepto neoliberal que oculta los obstáculos a la igualdad de oportunidades. Así, un docente tiene ciertos grados de responsabilidad profesional, de autonomía, de participación, pero en determinadas áreas y esferas. Afirma Bernstein (1990: 154):

“...el cambio crucial consiste en el creciente control del estado sobre sus propias agencias de control simbólico, especialmente la educación en todos sus niveles, donde los agentes dominantes extraídos del campo de la producción desempeñan ahora funciones gerenciales cruciales (...) Este cambio es una consecuencia del nuevo conservadurismo del mercado y del ascenso de sus cuadros como gerentes de la política y de la práctica en educación”.

Desde esta mirada, se comprende el creciente control que el modelo ejerce sobre las prácticas docentes, amparándose en aspiraciones que nadie podría discutir, como son la calidad y equidad de la Educación que se imparte a los escolares chilenos. Sin embargo, este control hasta ahora se ha hecho en un solo sentido y hacia un solo actor: el profesor de aula.

Nada se hace efectivamente en las otras áreas del desarrollo nacional, la distribución de la riqueza sigue siendo inequitativa, la concentración de la misma cada vez se centra en reducidos grupos, y así se pueden seguir enumerando situaciones que avalan la consolidación de un modelo que ve a la educación como herramienta de consolidación cultural.

1.5. CULTURA PROFESIONAL DOCENTE Y REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

“...al volverse sobre sí misma, a través de la reflexión sobre la práctica, la curiosidad ingenua, al percibirse como tal, se vaya volviendo crítica” (Paulo Freire, 1996.)

Una vez, dentro de las extenuantes jornadas de clases del doctorado, en una oficina habilitada como sala de clases, pleno centro de Santiago y en día domingo, mi tutor y amigo Dr. Carlos Moya, en su clase de Pedagogía de la Ruptura, nos sorprendió a todos, o al menos a mí, citando a un didáctico amigo, expresaba:

“... que hace muy poco se descubrió que los estudiantes pensaban... Es decir, que ellos no solo aprenden al margen o a pesar de lo que se les enseña, sino que para que aprendan es necesario contar con ellos...”³¹ .

Una revelación tan impactante como aquella de que la tierra gira en torno al sol. Bueno, resulta que no sólo se descubrió aquello, o al menos lo dejó en evidencia, sino también nuestra Reforma educacional. Una de las innovaciones pedagógicas fue la de instalar las Jornadas de Reflexión Pedagógica en las escuelas, suponiendo que antes de esta novedad, los profesores no reflexionábamos. El reflexionar siempre lo hemos hecho los docentes, en los consejos de profesores, en el café, en el bar que quedaba unos metros más allá de la escuela, en el supermercado, cuando nos encontrábamos con alguien, en fin, siempre pensamos acerca del ser y del deber de la educación. Lo nuevo de la Reforma es que la reflexión se formaliza,

³¹ Moya, C. En Seminario Formación de Formadores, op. cit.

se instaure como actividad curricular, con sus espacios propios, tanto físicos como temporales.

Recientemente, autores como Schon (1987), Carr (1997) y Zeichner (1993) han retomado algunos de los planteamientos de Dewey respecto al tema de la reflexión docente. Estos estudiosos coinciden en sostener:

“el reconocimiento de que los profesores tienen teoría, que pueden aportar a la edificación de una base de conocimientos sobre la enseñanza” (Zeichner, op. cit).

Schon, por su parte, indica que el conocimiento del docente surge de la reflexión-acción y que éste se erige a través de la reflexión sistemática del quehacer cotidiano. Sobre lo anterior, han surgido, últimamente, estudios que avalan la aceptación de que cuando la reflexión se contextualiza en una comunidad educativa, como una práctica regular y en forma colectiva, se produce un mejoramiento importante de la enseñanza y del aprendizaje. Son estas instancias las que permiten el surgimiento de nuevas y efectivas formas de enseñar.

1.5.1. Sistematización y reflexión pedagógica

A mi modo de ver, la instalación de la reflexión pedagógica se podría originar en las corrientes sistematizadoras que emergieron durante la dictadura en las poblaciones periféricas de las grandes ciudades de nuestro país, especialmente en su capital, Santiago. En este período nacieron grupos ligados a movimientos sociales,

integrados por pobladores, trabajadores y profesionales sociales, quienes recogieron propuestas de sistematización canalizadas a través de Organizaciones No Gubernamentales, más conocidas como ONG, entre ellas el Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Estas iniciativas fueron promovidas y financiadas desde organizaciones internacionales latinoamericanas, como el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL), con sede en México, el Centro de Estudios para el Tercer Mundo (CEESTEM) y el Programa de Sistematización del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), cuya finalidad fue desarrollar un tipo de Educación Popular, como alternativa al tipo institucionalizado por el régimen gobernante.

La sistematización se basa en la experiencia de los sujetos, entendida como un proceso social dinámico en permanente cambio y movimiento y, a la vez, complejo, porque interactúan contradictoriamente diversos factores objetivos y subjetivos, tales como:

- Condiciones de contexto en que se desenvuelven.
- Situaciones particulares a enfrentar.
- Acciones precisas para alcanzar determinados fines.
- Subjetividades, tales como percepciones e interpretaciones.
- Resultados previstos e imprevistos.
- Relaciones interpersonales entre los sujetos.

Alfonso Ibáñez (1991), al referirse a la sistematización, alude a la elaboración de estrategias político-pedagógicas de intervención, en función del apoyo y potenciación del protagonismo de los distintos sujetos populares. Más adelante, el autor habla de *experiencias de la realidad*, como soporte vital de la educación popular y, por ende, de la sistematización. Una experiencia de realidad vendría a ser un proceso de reflexión ordenado y organizado acerca de lo que ha sido la marcha, los procesos y resultados de un proyecto determinado (llámese acción). Dicho proceso involucra a todos los actores develando las dinámicas que se han producido al interior de la organización social.

Oscar Jara (1994), en uno de sus escritos, aventura una definición de sistematización:

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y porqué lo han hecho de ese modo”

En resumen, la sistematización permite estimular la comunicación entre pares, diálogo mediatizado por los saberes articulados entre lo cotidiano y lo teórico, en reciprocidad.

1.5.2. La reflexión como acción transformadora de la práctica docente

Es inevitable mencionar a Paulo Freire como gran impulsor en América Latina del proceso de Educación Popular, concretamente, el gran educador tan olvidado por las actuales autoridades, especialmente democratacristianas, puesto que fue Paulo Freire quien les abrió muchas puertas entre los campesinos chilenos, a través de los cursos de alfabetización que impulsó durante el gobierno de Eduardo Frei Montalva (1964-1970), y que, posteriormente, sirvió a la democracia cristiana para hacer proselitismo entre estos trabajadores agrícolas. Paulo Freire (1921-1997), tal como lo expresa en el encabezado de este análisis, otorga vital importancia a la reflexión como parte de la educación del sujeto.

Empero, como el tema nuclear de nuestro trabajo es la reflexión docente, agreguemos que Freire (op. cit.) señala que: *“el enseñar exige reflexión sobre la práctica”*, esto quiere decir que el trabajo docente requiere de un pensar acertadamente, lo que implica un accionar dialéctico, entre la práctica y la teoría. Tal como lo dijera Descartes, *“pienso, luego existo”*, el pensar genera acción; tengo hambre y busco el alimento que me satisfaga, esto sería, para Freire, un saber que produce una acción espontánea, *“desarmada”*, agrega, es un saber ingenuo, nacido de la experiencia, sin el rigor metódico propio de la *“curiosidad epistemológica del sujeto”*.

La capacidad de pensar acertadamente, de reflexionar, acota el citado autor, no debe ser recibida como un regalo, una *“dádiva de los*

dioses”, sino que ello debe ser producido en contacto entre pares. Todo ello está movido por la curiosidad, la que inicialmente emerge como ingenua, saber por saber sin motivo aparente, pero en la medida en que hay conciencia de su existencia, esta curiosidad se vuelve crítica. Y todos tenemos curiosidad; en Chile, se le conoce popularmente como “copuqueo”, “sapeo”, la tenemos desde que salimos del vientre materno, pero en el transcurso de la vida se va extinguendo cada vez más. Los adultos, bajo un “no seas intruso”, la estigmatizan como un delito; en la escuela, con un “no interrumpa o no me aportille la clase”, la cohiben; los vecinos, con un “qué es copuchento”, lo sancionan socialmente; y en el trabajo “no sea impertinente, métase en lo suyo”, la coartan. Hoy en educación se insiste mucho en desarrollar el espíritu indagativo entre los educandos, pero para lograr aquello es necesario tener curiosidad, ¿la tenemos los docentes? Freire argumenta:

“Es por eso por lo que el momento fundamental en la formación permanente de los profesores es el de la reflexión crítica sobre la práctica” (op.cit.).

Sin embargo, el asunto no es tan simple como pareciera: pensar y listo. El autor indica que el solo hecho de pensar que el tabaco es dañino para la salud no implica su abandono. Es necesario asumir el peligro, darse cuenta del fumar. Este compromiso se va intensificando cada vez más, en tanto que permite visualizar otras opciones, otros caminos, vale decir, romper con aquello, dejar de hacer esto para hacer esto otro que me identifica y me ayuda a mejorar.

Asumir conlleva cargas emocionales, sentir que el haber dejado de comer en exceso, del estar haciendo siempre lo mismo, me libera de ciertas ataduras que aprisionaban mi ser.

“La educación que no reconoce un papel altamente formador en la rabia justa, en la rabia que protesta contra las injusticias, contra la deslealtad, contra el desamor, contra la explotación y la violencia está equivocada” (Freire, op. cit).

Desde mi conocimiento vivencial y práctico de la escuela, como lo señalé al comienzo, los profesores siempre hemos hecho reflexión, ella forma parte de la cultural profesional del docente. Estas reflexiones terminaban con la exteriorización de esa rabia de la que habla Freire, clamor contra las injusticias, contra las malas condiciones laborales, salarios injustos, trato autoritario, alumnos indisciplinados, padres ausentes en la escuela, etc. Dichas reflexiones siempre quedaban ahí, flotando en el aire, sin respuestas y menos con acciones concretas de solución; era lo que entre los profesores llamamos catarsis, instante de desahogo de esa rabia contenida. Al institucionalizarse la reflexión, desde una catarsis hacia lo pedagógico, hubo intentos de sistematizarla, aprovechando la experiencia como educadores populares de la mayoría de los integrantes de equipos ministeriales e instituciones superiores que participaron y siguen participando en la dirección de la Reforma en Chile. De ahí nacieron las políticas de formulación de proyectos participativos, tales como Proyectos Educativos Institucionales, Proyectos de Mejoramiento Educativos, Planes de Educación Municipal. La reflexión pedagógica es ejercida como una herramienta de incubación de acciones de mejoramiento e innovación escolar, partiendo de las experiencias de

realidad que los docentes tenemos de nuestro contexto escolar. Lo malo es que muchos de estos personeros, una vez que asumieron responsabilidades en los gobiernos de la Concertación, olvidaron que un día alimentaron la exteriorización de la rabia en las organizaciones populares, y ahora intentan acallarla.

Sin duda, que esta modalidad de trabajo trajo consigo un cambio cultural en la escuela, acostumbrada a los Consejos de Profesores, que funcionando al estilo de asambleas, impedían la participación del conjunto, pues casi siempre eran directivos, es decir, dirigidos por las autoridades del establecimiento, con temas acotados; por lo general, informativos acerca de la administración escolar y, en contados casos, de lo pedagógico, por lo general, al término de los trimestres o semestres, y con escasas posibilidades reflexivas.

La modalidad de reflexión pedagógica adquiere el estilo de trabajo grupal, sea por niveles o ciclos, donde, mediante la utilización de la Planificación Estratégica, se detectan fortalezas y debilidades del tema propuesto; se proponen acciones, se fijan objetivos y metas, se organizan grupos operativos de trabajo y de acción. Los temas son propuestos por los docentes directivos, quienes, por lo común, apoyados por los Equipos de Gestión, presentan un diagnóstico general de lo que preocupa a la escuela.

De esta forma, la reflexión pedagógica se reduce a lo puramente técnico, de la que emergen productos que puedan ser “monitoreados” (vocablo técnico neoliberal que en Chile reemplazó a seguimiento,

observación, vigilancia) durante el proceso, evaluada cada etapa, retroalimentado, etc. En ciertas ocasiones, según lo planeado estratégicamente, se desarrollan jornadas de capacitación y de perfeccionamiento en aquellas materias consideradas deficitarias para el buen arribo del proyecto. Finalmente, es preciso señalar que la “reflexión pedagógica” es considerada por la Reforma curricular como parte de la formación docente en servicio, en general, (o continua como la denominan los entes rectores), y del desarrollo profesional docente, en específico.

A MODO DE SÍNTESIS

A nivel de recapitulación, trataré de enfatizar en algunos aspectos, en aras de una mejor comprensión del pensamiento subyacente en el discurso expresado a lo largo del capítulo.

Lo que podría denominarse aculturización del profesorado, que comenzó a gestarse con el advenimiento de la dictadura militar chilena, sobre la base de prescripciones, decretos, normas y leyes..., fue reduciendo la imagen del docente, como servidor público, pasando desde un rol funcionario a un rol profesional, para derivar actualmente en un operador de programas. Un factor importante de la desvalorización del profesorado fue la municipalización de la educación pública, proceso donde la mayoría de los docentes perdieron su condición de empleados públicos, pasando a ser trabajadores privados, con las consiguientes pérdidas de algunos beneficios, que hasta el día de hoy afectan a muchos docentes.

Asimismo, resulta fácil de constatar que las innovaciones, aunque parezca de Perogrullo decirlo, provocaron y siguen provocando cambios en la cultura escolar. Como un ejemplo concreto, entre otros muchos, cabe destacar la situación creada a raíz de la implantación de la Jornada Escolar Completa (JEC), donde más del 70% del alumnado y del profesorado conviven en un mismo espacio, desde las 8,00 hasta las 16,00 horas, de lunes a viernes. El implante de la JEC trajo consigo problemas de convivencia escolar en el alumnado y de salud mental en los docentes. Se trataba de reforzar los aprendizajes, a través de horas complementarias, con actividades lúdicas y significativas, pero se siguió haciendo más de lo mismo. Otro aspecto de la JEC, que alteró la cultura escolar, fue que un 30% del alumnado y del profesorado no pudo ingresar en este sistema, siguiendo con el funcionamiento a media jornada, existiendo dos situaciones, cursos y profesores con JEC y sin ella.

Asimismo, el ambiente escolar se alteró notoriamente; el docente no entendía su rol profesional y las condiciones donde se desenvuelve, determinado por el cómo aborda su tarea y el desempeño de su profesión. Cuidar los patios, vigilar la disciplina en los recreos, en los comedores, realizar talleres extraprogramáticos, desarrollar labores administrativas, etc., son algunas de las labores que el profesorado debe asumir, además de su trabajo en aula. No queda tiempo para la construcción de procesos culturales, la escuela va perdiendo su identidad, y que queda reducida al edificio y a la cantidad de alumnos.

Tal vez, el efecto más impactante de la Reforma educacional en la cultura escolar es la segregación del alumnado, donde las escuelas municipales se transformaron en ghettos de la pobreza, trayendo consigo las lacras de la misma, y, como consecuencia, la pérdida anual de alumnado.

Un hito importante, dentro de la cultura profesional docente, fue la promulgación del Estatuto Docente, instrumento que regula el ejercicio de la profesión y que, durante los últimos diez años, ha sufrido importantes modificaciones, todas ellas conducentes a fiscalizar más el rol del profesorado. Los docentes, como efecto del Estatuto, ¿se profesionalizan o se funcionalizan? Su rol profesional se limita a cumplir contratos y deja en el pasado su apostolado, su carácter misionero.

Los procesos de Reformas curriculares que trajo consigo la Reforma Educacional, con las prescripciones acerca del para qué, de qué y cómo enseñar, pusieron en tela de juicio las capacidades didácticas del profesorado, sumándose a ello los malos resultados de evaluaciones estandarizadas, como el SIMCE y la PSU (Prueba de Selección Universitaria). En tales circunstancias, surgen los conceptos de calidad y equidad en educación, por muchos cuestionados, como los ejes centrales de la innovación educativa, articulando dispositivos destinados a cómo alcanzar los resultados esperados.

En un continuo dar “palos de ciego”, los organismos técnicos oficiales plantean reformas dentro de las mismas reformas, pasando

por los cambios en el currículo, en las jornadas escolares, en el estatus docente, en la modernización de los edificios escolares, en la implementación tecnológica, etc. Se abren las heridas y se concretizan las tensiones entre voluntarismo reformista *versus* realidad educativa. Se enfrentan las lógicas del sistema: las de la gestión y las pedagógicas.

Ante estos hechos, la construcción de la profesionalidad docente, abordada por reconocidos autores, las condiciones materiales de la escuela y los ciclos de vida docente van modelando un cuadro tensional que la autoridad intenta neutralizar, a través de la evaluación del desempeño docente. Acción inicialmente resistida por todo el profesorado, pero que ante el quedar sin su fuente laboral, ceden y se someten a este tipo de evaluaciones, que perfila a cuatro nuevos tipos de profesores: destacados, competentes, básicos e insatisfactorios. Sumándose a lo anterior, una arremetida de incentivos económicos por desempeño, tanto para las escuelas como para los docentes, hace que compitan entre sí por alcanzar tales incrementos monetarios, y hace que ahora en la escuela se hable de profesores de clase A, B, C o D.

Las últimas medidas, desesperadas diría yo por mejorar los resultados, han sido destinadas a minar cada vez la escasa autonomía profesional docente. Decíamos que hoy el docente se siente y es mirado como un operador de programas de estudios, sin la capacidad de decidir acerca de lo que es necesario enseñar. La instalación del Marco para la Buena Enseñanza, con sus estándares de desempeño en el aula, bajo la argumentación de obtener aprendizajes de calidad y

con equidad en el alumnado, afecta notoriamente a la autonomía profesional docente, siendo considerado el profesor como un insumo más, dentro de los factores de calidad del sistema neoliberal.

CAPÍTULO 2

CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE

INTRODUCCIÓN

Siendo niño se decía que el trabajo del profesor no era bien pagado, en comparación con otras profesiones, que había mucha incompreensión por parte de la sociedad, que no se podía trabajar con tantos niños en la sala de clases, etc. Eso se lo escuchaba a mis propios profesores de Primaria y del Liceo. Eran los tiempos de la curiosidad ingenua; después, con los ímpetus juveniles del profesor novato, no me importó mucho hacer clases en una sala de 25 metros cuadrados con más de treinta alumnos, separado por una delgada muralla de madera de la otra sala. Una escuela que había sido una casa habitación y que la Municipalidad de Isla de Maipo (1974) había habilitado como anexo del Liceo de Hombres de Talagante. Tampoco me importaba que el día lunes, al llegar en la mañana, había que trasladar los asientos de la capilla católica aledaña, para que los alumnos se sentaran para sus clases. Eran los tiempos de la curiosidad ingenua, me inquietaba el por qué era así, pero al rato me olvidaba y me evadía hablando de Machado, Neruda, Martí o Mistral. Eran miradas diferentes de la escuela.

Ahora, para hablar de las condiciones de trabajo docente, hay que situarse en el sitio desde el cual se habla. Ya hemos hablado del contexto cultural, de los cambios que la Reforma educacional ha introducido en la escuela, hemos recogido visiones de quienes se adhieren a ella y al modelo que representa, y la de quienes cuestionan ese modelo y proponen otro alternativo. Todo ello se refiere al contexto inmaterial, a lo ideológico, simbólico y formal en que se

desenvuelven los profesores; pero existe un contexto inmediato, concreto, cotidiano, que afecta tanto o más al profesional y a su profesionalidad.

Recientemente, un estudio realizado por el Colegio de Profesores de Chile³², acerca de la JEC, señala que han existido dificultades con su implementación, y que inciden en las condiciones de trabajo docente y sus prácticas pedagógicas. Tales problemas, en orden de preocupación de los docentes, son:

- Que las condiciones laborales y de salario con la Jornada Escolar Completa no han mejorado. Un 18% de los encuestados manifiesta que sus sueldos bajaron, al tener que dejar de trabajar en dos establecimientos y concentrarse en uno solo.
- Que las colaciones y/o almuerzos son, en la mayoría de los casos, financiados por los propios docentes; sólo un 16% dice que lo aporta el empleador. Las condiciones en que almuerzan son precarias, tanto es así que un 25% declaró hacerlo con los alumnos en los comedores o salas de clases.
- Que la carga de trabajo ha aumentado, no respetándose lo estipulado en el Estatuto Docente, donde se señala que un 75% de las horas de contrato son para docencia u horas lectivas y un 25% para las horas no lectivas.

³² En Revista Docencia N° 14 p.33. Estudio realizado por el Departamento de Estudios Sociales de la Universidad Católica, entre septiembre de 2000 y junio de 2001.

Al hablar de las condiciones de trabajo docente, estamos hablando del uso del tiempo en el docente, de las condiciones materiales para su trabajo, de las condiciones socioculturales en que se mueve y de las condiciones de salud de los docentes. Aspectos que a continuación intentaremos revisar, a la luz de algunos postulados teóricos e investigaciones realizadas, al respecto.

2.1. CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE Y USO DEL TIEMPO

Toda organización está condicionada por el tiempo. En la escuela, el tiempo es considerado como un recurso importantísimo. Es arbitrario y convencional e, incluso, hasta subjetivo, en algunas ocasiones. La escolarización está determinada por el tiempo, los padres dicen “está en edad de entrar a la escuela”, o “ya está bueno que termines tus estudios pues el tiempo se está acabando”.

El currículo escolar aparece organizado en función del tiempo: año escolar, trimestres, semestres, cargas horarias, horarios de clases, jornadas, etc. Existe un reconocimiento del tiempo de enseñar y del tiempo de aprender, y cada uno tiene su momento y espacios. Los políticos educacionales piensan que a mayor tiempo, mejor calidad de educación.

Una primera consideración acerca del tiempo escolar es su limitación, ya sea para el profesor como para el alumno. Ambos actores comparten jornadas de actividad y de trabajo, por lo que

ambos están entre la hora de inicio y la hora de finalización. Para el Estado, el tiempo del profesor tiene un costo y por lo tanto existe preocupación celosa de que ese tiempo sea provechoso, de ahí que los mecanismos de control apuntan hacia la eficiencia.

Los tiempos son diferentes para cada una de las personas que trabaja en una institución educativa; no son los mismos los tiempos del director, de la secretaria, del auxiliar, de los alumnos y de los profesores, cada uno tiene su propia lógica. Lo temporal está mediatizado por la función desempeñada y por las circunstancias en que ésta se realiza.

Viñas (en Domenech y Viñas, 1997) formula algunos principios en la concepción del tiempo educativo:

- *Principio de globalización.* En la distribución del tiempo hay que considerar todos los aspectos y elementos que intervienen en el proceso educativo.
- *Principio de prioridad y racionalización.* Esto proviene de las limitaciones del tiempo, por lo tanto, hay cosas que deben ser inmediatas y otras pueden ser postergadas.
- *Principio de distribución de tareas.* Ligado a lo anterior, se hace necesario el distribuir funciones y roles a determinados grupos y personas, tratando de aplicar la ley del menor esfuerzo.
- *Principio de coherencia.* La distribución de tareas permite diversificar el currículo y, por ende, quienes lo concretizan; sin embargo, esta diversificación debe ser acorde con la

función de la escuela y con los objetivos de la educación misma.

- *Principio de diversidad.* El principio anterior permite que diversos actores intervengan en la acción educativa. Esta intervención heterogénea hace que sea diversa y pluralista en la asignación de los tiempos, según los grupos de personas, especialmente, alumnos.

Este autor realiza una división del tema temporal en la escuela y lo divide en cuatro tipos de tiempo, según los objetivos, como se observa a continuación:

Cuadro 1
Tipos de tiempo escolar

RELACIONADOS CON LOS FINES DE LA EDUCACION

- Enseñanza Obligatoria
- Etapas Educativas

RELACIONADOS CON OBJETIVOS A MEDIANO PLAZO

- Ciclos
- Niveles
- Cursos Escolares

RELACIONADOS CON LA ORGANIZACIÓN A CORTO PLAZO

- Trimestres, Semestres.
- Evaluaciones
- Unidades Didácticas

RELACIONADOS CON PROGRAMACIONES INMEDIATAS

- Jornadas
- Sesiones

Una primera observación sobre la forma de cómo se utiliza el tiempo en el diseño de las políticas educativas y en las mismas escuelas, afecta a la no consideración de la división mostrada, puesto que de ella se deduce que el tiempo no es el mismo para cada tipo y personas.

Antúnez (1996), en uno de sus trabajos, distingue los siguientes elementos que considera críticos respecto al uso del tiempo en la escuela:

- Uniformidad en el tratamiento del tiempo.
- Excesiva fragmentación.
- Distribución del tiempo poco coherente con las necesidades de alumnos y de alumnas.
- Tiempo incoherente respecto a la metodología y los contenidos.

Respecto al tiempo del profesorado, éste se divide en horas lectivas (trabajo frente a curso) y horas de completación o colaboración (horas de atención de alumnos, apoderados, reuniones, etc.). La jornada de trabajo semanal fluctúa, por lo general, entre 30 y 40 horas, cuando se trata de docentes con horario completo y con jornada escolar completa. En esta jornada, (de lunes a viernes), comenzando habitualmente, a las 8 horas y finalizando a las 17 horas de lunes a jueves, y los viernes de 8 h. a 13:30 h., los docentes realizan una gran variedad de actividades, entre las cuales cabe destacar:

- *Planificación y preparación de la enseñanza:* Selección de contenidos, actividades, elaboración de instrumentos de evaluación, material didáctico, selección de textos, etc.
- *Labores de coordinación y gestión curricular:* Consejos de Profesores, Jornadas de Reflexión, Equipos de Gestión, Jefaturas de Cursos, Actividades Extraescolares, Talleres, Proyectos de Mejoramiento Educativo, etc.
- *Formación y desarrollo profesional.* Cursos de Capacitación y de Perfeccionamiento, Talleres Comunales, Grupos Profesionales de Trabajo.
- *Labores en relación con el entorno:* Brigadas de Tránsito, Cruz Roja, Comité Paritario, Red Enlaces, Redes Comunitarias (Hospital, COSAM, Biblioteca, Municipio, MINEDUC).
- *Labores de participación y gestión:* Centro de Padres, Centros de Alumnos, Centro Escolar, Colegio de Profesores.

El proceso de distribución de horas de trabajo docente parte de la distribución de horas de clases con los alumnos, que debe abarcar aproximadamente el 70% del horario contratado. Si tenemos un profesor con 40 horas semanales, son 28 horas de clases, quedando 12 para el resto de actividades.

Ahora bien, por lo general, en cada escuela hay dos horas semanales para Reflexión Pedagógica; una hora y media, cada quince días, para Equipo de Gestión; dos a tres horas al mes para reunión de apoderados (fuera del horario de clases, por lo general, entre 19 y 21

horas); cuatro horas semanales (promedio) para taller extraescolar; una hora y media para Brigada de Tránsito o Cruz Roja, etc. Si se suman esta dedicación a las horas de actividades regulares casi con seguridad que hay una sobrecarga de dedicación horaria, sin agregar las horas que los profesores le quitan a su hogar en preparar clases, elaborar instrumentos de evaluación y revisarlos, etc. A esto hay que agregar la elaboración de informes de conducta y rendimiento al término de cada semestre; libretas de notas y, al finalizar el año escolar actas y certificados, que aunque son hechos por computadores, las notas y datos deben ser ingresados por cada profesor y cada cierto tiempo, así como la participación en algún que otro proyecto o programa.

Durante el año 2008, a raíz de los resultados escolares deficientes, se promulgó la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP), basada en una gestión de resultados, que consiste en la obligatoriedad de diseñar e implementar un plan de mejoramiento en cada una de las escuelas clasificadas como emergentes, considerando los recursos específicos que se ponen a disposición para cumplir las metas que se fijan en los cuatros años de vigencia de este plan. Como es de suponer, el diseño e implementación de dicho plan de mejoramiento recae en los profesores, quienes, aparte de las evaluaciones habituales de cada subsector, (con un promedio de ocho por cada subsector de aprendizaje, para una media de 40 alumnos por curso), deben aplicar un diagnóstico estandarizado a cada estudiante en Lenguaje y Matemáticas. Posteriormente, y acorde a los resultados obtenidos, se debe diseñar un plan de mejoramiento que debe incluir: instalación de

un sistema de planificaciones de clases, mejoramiento de la gestión docente en el aula, refuerzo pedagógico a los estudiantes con bajo rendimiento escolar, y acciones relacionadas con la gestión institucional en todos sus aspectos.

Con relación a lo anterior, cabe señalar que las actuales políticas de gestión, sobre la base de resultados, operan sobre un marco monocronico del tiempo (Hargreaves, 1996), en cuanto que se concentran en el desarrollo de etapas definidas y, por lo tanto, en la terminación de tareas y los horarios. Tal es el caso del actual Decreto 232, que establece Objetivos Fundamentales, Contenidos Mínimos Obligatorios y Aprendizajes Esperados a lograr en cada semestre del año escolar. Tal racionalidad monocronica del tiempo no considera factores de contexto o necesidades del momento, ya que todo está programado y no se puede perder ningún minuto. Así, entonces, la autoridad obliga a los establecimientos que reciben subvención del estado a cumplir con un número de semanas anuales de clases, y cualquier hora no hecha debe ser descontada o recuperada.

Una posición diferente es considerar el tiempo de manera policronica, la cual centra la atención, no tanto en el cumplimiento de tareas y plazos, sino en lo emergente, en responder a las implicancias y circunstancias de contextos, como por ejemplo, las inclemencias del tiempo o el paro del transporte público.

Además de la concepción del tiempo anterior, ocurre un fenómeno propio de las prácticas docentes: la gestión del tiempo en el aula. Aún,

pese a los controles cada vez más afinados, el docente trata el tiempo de manera policrónica, en tanto que respeta los ritmos de aprendizaje de sus alumnos, considera asuntos de contextos (por ejemplo, está tratando un contenido y si un alumno pregunta algo diferente, deja el tema y responde detalladamente, sin importarle el tiempo transcurrido). Para Hargreaves, esta situación tendría mayor injerencia en la Educación Infantil que en la Básica, debido a la presencia mayoritaria de la mujer como docente, lo que imprime un alto contenido de sensibilidad ante el contexto.

La Jornada Escolar Completa (JEC) cifró muchas esperanzas respecto a disponer de mayor tiempo, tanto para los estudiantes como para los profesores. Lamentablemente, con el paso del tiempo se concluye que es más de lo mismo, con mayor horario para hacerlo. Hoy, los actores educativos terminan agotados cada día y se van a sus hogares, los unos a hacer tareas y trabajos y los otros a revisarlos y/o prepararlos. Un estudio efectuado por la Universidad Católica de Chile³³ reveló que existe una sensación de agobio entre estudiantes y profesores respecto a la JEC, siendo que la mayoría de los establecimientos observados se encontraban bajo la norma de distribución del tiempo, donde las horas destinadas a colaciones (almuerzos) y recreos eran las más afectadas por la reducción del tiempo. Un 26% de las escuelas destina poco tiempo para que almuercen alumnos y profesores. Por otro lado, el incumplimiento de las horas pedagógicas en diversos subsectores (25% de los

³³ Evaluaciones 2000-2005 a la implementación de la Jornada Escolar Completa. Universidad Católica de Chile.

establecimientos) les llevó a utilizar las horas complementarias de la JEC en un aumento de la carga horaria de Lenguaje y Comunicación, conjuntamente con Educación Matemática, agregando que dicho aumento (38% de los establecimientos) se justificó con la preparación de los estudiantes para rendir las pruebas SIMCE.

La percepción de agotamiento, según este estudio, es de un 77% entre los profesores y de un 74% entre los alumnos. Finalmente, se destacan la falta de espacios físicos, escasez de recursos didácticos y alumnos que no almuerzan, debido a los espacios reducidos para ello o por falta de raciones.

2.1.1. Tiempo didáctico de aula

Dentro de los elementos a considerar en el trabajo del docente, que determina todo lo anterior, más aún, cuando por una parte se constituye en la excusa de presión y, por otra, es lo que más consume al docente, es el *tiempo didáctico en el aula* (Chevallard, 1987). Este autor señala que la clase, como institución, está organizada bajo el principio de tiempo didáctico.

Para Comenius, el problema de la enseñanza era un asunto de tiempo. A partir del momento en que se instaura un cambio³⁴, el estudiante puede aprovechar el tiempo de forma racional.

³⁴ Comenius habla de “progresión” en el orden del saber, lo que constituye un cambio que se funda en la naturaleza de la institución del tiempo didáctico .

“Tal es el problema: He aquí el saber enseñar; he aquí el tiempo disponible”. El tiempo didáctico nace de su encuentro con su buen éxito. Pero, ¿de qué manera salir bien? Se comprende que el sistema de Comenius manifiesta una extraordinaria sensibilidad sobre tiempo, que traduce, cara a la duración, con una actitud poco rígida e seguramente ingenua, pero que, en todo caso bien extraña a la forma antigua de hacer enseñanza” (Chevallard y Mercier, 1987:28).

De esta forma, la institución del tiempo didáctico se observa como un cuerpo de enseñanza determinado, dividido en tantas partes que el autor fuerza en una doble ficción, Una primera, aludida por Descartes, cuando dice: “...un niño instruido en aritmética hace una suma siguiendo las reglas, se puede asegurar de obtener de su trabajo, en cuanto a la suma que él examina, todo eso que el espíritu humano sabe encontrar. Una segunda ficción es la que afirma la correlatividad de la secuencia del aprendizaje, lo que equivale a presentar como una suerte de partes desunidas (fragmentadas) que pueden ser totalmente diferentes, en donde la jerarquía, de lo simple a lo complejo, apelación supeditada al futuro de la enseñanza para la comprobación del presente”.

Es así como el tiempo didáctico se liga únicamente a la medida del movimiento, al cual éste devuelve todo cambio y que penetra con fuerza en la escuela. Es una nueva categoría antropológica que inviste simultáneamente la ciencia y las prácticas de enseñar y de aprender. La institución del tiempo didáctico, sin duda, modifica profundamente la práctica de los profesores.

La enseñanza no es únicamente lo que se puede comprender y que comprende otro diferente, sino también comprender antes lo que vendrá después. La carga específica de la enseñanza está desarrollada en el tiempo del saber enseñar, marcada por el avance de ese tiempo para pasar los objetos de enseñanza (contenidos) y de guiar la intención de enseñar. La didáctica es, por consiguiente, un sitio que, sacado de su especificidad del tiempo social, tiempo “vulgar” a decir de Heidegger, es transformada en saber, donde el saber luce cargado de tiempo. Dentro de esta perspectiva, nos encontramos con que los estudiantes traen consigo otra lógica diferente del tiempo didáctico; más aún, no saben de su existencia y, por lo tanto, no se adhieren al contrato didáctico con el profesor.: *“Il est des élèves qui n’sont jamais vraiment dans le contrat didactique, qui ne se constituent jamais tout à fait en sujets didactiques”* (Chevallard, 1991).

Si los educandos no se adhieren a un tiempo didáctico e ignoran sus reglas, entonces tenemos que asumen una actitud pasiva frente a lo que el profesor enseña, sólo escuchan, observan y ejecutan lo que se les pide. Esto puede producir dos efectos en el docente: que piense que avanza rápido, sin que efectivamente exista aprendizaje, o que efectivamente piense que no avanza mucho y se vea presionado por obtener resultado rápidos; y que los alumnos, especialmente de cursos inferiores (primeros y segundos), están altamente influidos por el tiempo social y marchen a un ritmo vulgar, sin apuro y con toda la parsimonia del caso.

En consecuencia, hay un punto de contradicción, respecto a los tiempos didácticos que se producen en la clase, que consiste en crear el tiempo de saber, tal vez apelando al apremio cronogenético (edad para...); en este caso, el profesor estaría sumido en una presión perpendicular a la primera, es decir la presión topogenética (entendida como capacidad genética o disposición para..). Esto hace no entendible para el profesor el por qué los alumnos no asumen los tiempos didácticos producidos dentro de la clase , “lo único que quieren es jugar o sacar la vuelta”, expresan los docentes, postura que se halla, sin lugar a dudas, alejada de las costumbres escolares, ya que para ellos no tiene sentido.

Si para los docentes, que se encuentran trabajando directamente con estos alumnos, que desconocen los tiempos didácticos, y para la racionalidad técnica de quienes elaboran el currículo, esta realidad, referida al problema de los tiempos y contratos didácticos, no es asumida, pensando que la conocen y manejan, la apuesta se dirige al instrumento, a la herramienta que “bien aplicada u operada” producirá los logros estimados. El asunto, siguiendo la lógica anteriormente expuesta, es que tanto los alumnos como los docentes no se han adherido a este contrato didáctico, prescrito por la Reforma Curricular, como tampoco coinciden los tiempos entre ambos segmentos. La norma fijó un tiempo determinado para cada objeto de saber y los actores, *in situ*, gestionan dichos tiempos, acorde a sus propias significaciones.

En definitiva, los docentes aparecen en medio de la lógica temporal instituida por la Reforma Curricular, que trata de instalar unos tiempos didácticos en que existe una determinada organización y relación de los objetos de saber en los estudiantes, quienes, por naturaleza antropológica, desconocen dichos tiempos. El significado del contrato didáctico proviene de agentes externos a la escuela misma, extraños a los contextos socioculturales que la rodean, inclusive se trata de imponer un contrato didáctico estandarizado, con los mismos tiempos didácticos para todo un país, tan diversificado culturalmente.

El camino de salida, según los autores consultados, estaría en una *redefinición local del contrato didáctico*, que contemple la contingencia de:

- Un plan topológico, que pueda transformar al estudiante de una posición de atender a otra de responder.

- Un plan temporal, que idee un dispositivo que hace al alumno, tradicionalmente anacrónico, considerar el tiempo escolar.

Se trata de optar entre la institución topogenética y la institución de la “devolución”³⁵; sin embargo, tal opción por el tipo de paradigma vigente no es una decisión que esté en manos de la escuela y de sus actores, es una decisión de quien ostenta el poder.

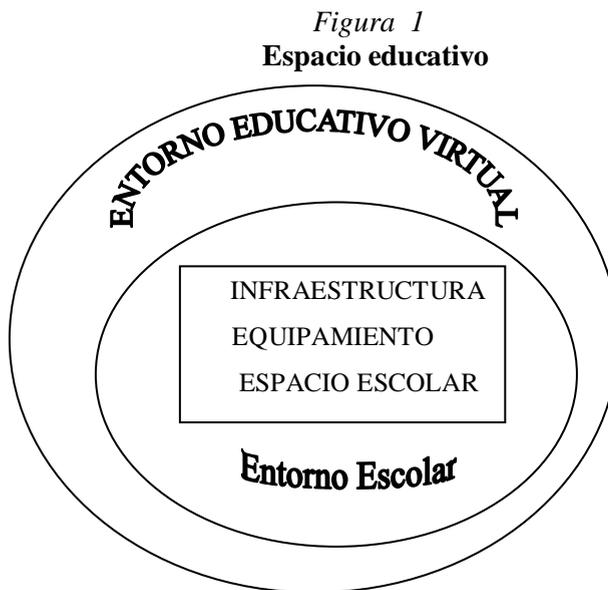
³⁵ Brousseau (1990), habla de devolución como el acto por el cual el profesor hace aceptar al estudiante la responsabilidad de su situación de aprendizaje y de aceptar por sí mismo las consecuencias de esa transformación.

2.2. CONDICIONES MATERIALES EN QUE SE DESARROLLA EL TRABAJO DOCENTE

En nuestra cultura chilena, la escuela y la iglesia, como instituciones, son vistas como algo concreto. Cuando alguien va al templo, dice *“voy a la iglesia o la parroquia”*. Los padres y apoderados, al momento de matricular a sus hijos e hijas, piden ir a ver la sala donde trabajará su pupilo, recorren sus patios, pasillos, servicios higiénicos; consultan si tiene biblioteca, sala de computación, gimnasio; claro está que estoy hablando de familias de clase media, porque para los pobres es “lo que hay”. Cuando dictaba clases en los Programas Extraordinarios de titulación para Profesores de Educación General Básica, lo hacíamos en colegios arrendados para tales efectos; establecimientos municipales de regiones pobres, como Lota, Curanilahue, Constitución, Illapel; los profesores estudiantes reclamaban porque eso no era la universidad. La universidad para ellos era un edificio imponente, tipo convento o moderno, y no esa escuela derruida por el tiempo y la pobreza. La escuela debe tener un espacio físico definido. “La escuela es un lugar, un edificio, un espacio delimitado; a la escuela hay que ir” (Trilla, 1985).

El espacio escolar toma cada vez mayor incidencia en los aprendizajes de niños y niñas. Antiguamente, bastaba con una sala, bancos y pizarra; ahora el espacio escolar se define como un lugar en el que la comunidad educativa reflexiona, con el fin de obtener un crecimiento intelectual, personal y humano de niños y niñas. Cano y

Lledo (1990) proponen un esquema del espacio educativo que permite analizar el espacio escolar, como se observa a continuación:



Fuente: Cano y Lledo (1990)

Dentro de los elementos que forman parte del espacio en la escuela, encontramos elementos estructurales. Anteriormente, la escuela centraba toda su construcción, en virtud de la enseñanza de contenidos, para impartir lecciones; con los cambios sociales, en busca de mejoras en la calidad de vida, con la creación de espacios de convivencia (parques y plazas), de recreación (multicanchas, gimnasios) y culturales (bibliotecas y talleres), a la escuela se le demandó para que asimilara dichos cambios:

El cambio fundamental que esta manera de entender la educación ha introducido en el espacio escolar ha sido el espacio o aula común (Doménech y Viñas, 1997: 21)

El surgimiento de la pedagogía activa, en donde los niños son protagonistas activos de sus aprendizajes, se transformó en la base de la estructuración física de la escuela. Si el alumno es activo en su aprendizaje, la escuela debe facilitar la concreción material de esa necesidad. Los elementos de gestión escolar deben proveer el espacio adecuado para este fin.

Los elementos estructurales del espacio escolar son posibles de clasificar en: docentes, recreativos, de servicios, de gestión y circulación:

- a. *Estructuras docentes*: Salas de clases, laboratorios, bibliotecas, salas audiovisuales, talleres tecnológicos. En las estructuras docentes se realizan actividades curriculares programadas, según sean los niveles, ciclos o edades de los participantes. El espacio característico de esta estructura es la sala de clases, cuya construcción se encuentra sujeta a normas de edificación especial, controladas por el Ministerio de Educación y de la Vivienda.
- b. *Estructuras recreativas*: Patios, canchas, jardines. Algunos autores coinciden en indicar que dichos espacios son privativos de los alumnos y es el lugar donde hay mayor espontaneidad en el comportamiento infantil y juvenil. Al

igual que las salas de clases, la densidad de los patios se encuentra regulada a cierta cantidad de metros cuadrados por cada niño o niña. Siguiendo con el modelo de pedagogía activa, los patios y jardines interiores de las escuelas son empleados cada vez más para actividades curriculares.

- c. *Estructuras de servicios*: Higiénicos, comedores o casinos, cocina, bodegas. Respecto a los espacios de servicios, también existen normas del Servicio de Salud del Ambiente (Chile), que establece criterios de densidad e higiene que regulan su funcionamiento.
- d. *Estructuras de Gestión*: Oficinas de dirección, Inspectoría general, Unidad Técnica Pedagógica, Secretarías, Salas de profesores, Atención de apoderados, Biblioteca. Dichos espacios determinan la gestión de calidad, debido a que al contar con lugares específicos no son interferidas las actividades propias de docencia.
- e. *Estructuras de circulación*: Entradas y salidas, pasillos, escalinatas, rampas, escaleras, vestíbulos.... Dichas estructuras permiten la libre y rápida circulación de quienes ocupan la escuela, como también la evacuación inmediata y segura, en caso de siniestros.

Como ya señaláramos anteriormente, toda construcción y equipamiento escolar debe seguir las normas nacionales e internacionales para autorizar su funcionamiento. En nuestro país, existen tres organismos públicos que velan por el cumplimiento de estas normas: Ministerio de Educación, Ministerio de Salud y

Municipios. Dentro de las decisiones coherentes con la política de promover calidad y equidad, por parte de la Reforma Educacional se ha abordado la construcción, modificación o ampliación de escuelas para la Jornada Escolar Completa. Dichas construcciones han contemplado, casi en su totalidad, las estructuras antes mencionadas, con las únicas excepciones de falta de espacios para la atención de apoderados y alumnos, en casos individuales, como también el “sacrificio” de espacios de recreación en pos de edificaciones.

En cuanto a equipamiento, éste ha sido abundante en materiales didácticos, textos escolares, audiovisuales y de computación. Según estadísticas del Ministerio de Educación, existiría un computador por cada tres alumnos del total de la población escolar chilena, como asimismo conexión a Internet en un casi cien por ciento de las escuelas. Una estrategia importante para dotar de recursos y material didáctico a las escuelas y que puedan servir de apoyo a la docencia, son los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), que son elaborados en conjunto por la comunidad educativa, sobre la base de diagnóstico de necesidades de aprendizaje. Se formulan concursando ante el MINEDUC para su financiamiento.

2.3. CONDICIONES MATERIALES Y SOCIALES DEL TRABAJO DOCENTE

Las políticas de mercado llevadas a la educación, en Chile, han aumentado las desigualdades entre la población escolar. Así, tenemos que, mientras aumentan los resultados académicos (SIMCE-PSU) en los colegios particulares pagados, donde asisten niños pertenecientes a sectores de altos ingresos económicos y, en menor medida, en los establecimientos particulares subvencionados, en los sectores medios bajos observamos que los resultados de mediciones estandarizadas en escuelas municipales son cada vez más bajos. Este cuadro trae, como efecto, que la estratificación social de la población escolar sea cada vez más intensa, siendo la escuela pública municipal la que recibe a la población de más bajos ingresos económicos, bordeando la indigencia, en muchos casos. Esta situación se viene configurando desde 1982 a 1990, es decir, en medio del proceso de traspaso de los establecimientos dependientes del Ministerio de Educación a los municipios.

Bajo la falacia de la descentralización, se intentó disfrazar el estado en que estaba la educación pública, a partir del golpe militar, régimen que no invirtió ni un peso más en educación de lo que había invertido el gobierno de Allende. Al contrario, con la municipalización, los escasos fondos entregados a los municipios, vía subvención, eran desviados a otras áreas de la administración municipal para “tapar” el déficit presupuestario. Dentro de una política de doble estándar, los “Chicago Boys” (economistas de gobierno seguidores de la escuela de

Chicago), entregaron la regulación de la calidad de la educación al devaneo del mercado; de este modo, la educación particular, subvencionada y pagada, se fue fortaleciendo cada vez, en desmedro de la municipal. Lo curioso, quizá no lo sea tanto, es que los fondos para educación, provenientes de todos los chilenos, han servido para que se enriquezcan unos pocos.

En la comuna de Talagante, Región Metropolitana donde se ha realizado el presente trabajo, en 1987 existían 15 establecimientos municipales, 5 colegios particulares subvencionadas y uno particular pagado. Al año 2003, encontramos que son diez establecimientos municipales, veinte particulares subvencionados y ocho particulares pagados:

“El mercado educativo en Chile, en la década de la transición, 1990-2001, ha sido un éxito, en el sentido de que ha crecido el negocio en la educación. De 1990 a 2001 hay más de mil colegios privados, y cincuenta colegios municipales menos.” (Redondo, 2001).

Pero, no sólo hay disminución de establecimientos municipales, sino que también de alumnado, creciendo ostensiblemente la matrícula en los particulares subvencionados, alimentados por los buenos alumnos de los municipales que se cambian de establecimientos o por las nuevas generaciones, cuyos padres optan por ponerlos en “buenos establecimientos”.

En 1990, la Escuela República de Grecia de Talagante tenía una matrícula de 1.200 alumnos, en doble jornada; para el año 2003 no alcanzaba los quinientos estudiantes, en Jornada Escolar Completa.

Dramático ha sido el caso de la Escuela Talacanta, ex escuela fiscal N° 1, la que llegó a superar los dos mil alumnos, y en el 2006 no sobrepasa los trescientos alumnos y sus pocos alumnos y profesores viven en constante amenaza de cierre del establecimiento por parte de la autoridad comunal de la época. Ésta, presionada por un conocido empresario, ha pretendido vender la propiedad para que éste instale un centro comercial, situación que no se ha concretado por la tradición del establecimiento y la oposición de la comunidad.

La mala calidad de la gestión educativa, los bajos resultados, la deserción escolar, la alta repitencia, sumada a la competencia alentada por las autoridades nacionales, hizo que la escuela municipal se transformara en “escuelas abiertas”, un concepto educativo neoliberal, destinado a disfrazar la discriminación que los particulares hacen de los niños pobres, que recibiera a todos sin importar rendimiento, situación económica o de conducta.

De esta manera, se configuró el siguiente cuadro socioeconómico escolar de la Región Metropolitana, obtenido del Departamento de Estudios del SIMCE, en 2001.

Cuadro 2
Escuelas según niveles socioeconómicos
Región Metropolitana, Chile³⁶

Grupo Socioeconómico	Años de estudios		Ingresos Familiares	Gasto familiar en educación
	Madre	Padre		
Bajo, grupo a	7	7	\$ 100.563	\$ 10.029
Medio bajo, grupo b	9	9	\$ 129.776	\$ 11.589
Medio, grupo c	11	11	\$ 195.772	\$ 18.845
Medio alto, grupo d	13	13	\$ 391.242	\$ 42.323
Alto, grupo e	15	15	\$ 1.256.361	\$ 137.147

Fuente: Sección Estadísticas Escolares de MINEDUC, Chile, 2006

No estaría de más señalar dos cosas: una, que los resultados de las pruebas SIMCE van de menor a mayor, siendo el puntaje más bajo (220) en los grupos bajos y el mayor en los altos (301); y la otra, que los alumnos que van a escuelas municipales pertenecen a los grupos socioeconómicos bajos y, en menor porcentaje, a los medio bajos. La estadística oficial no contempló a los grupos familiares con cesantía, trabajos de temporada o esporádicos, cuyos hijos también asisten a escuelas públicas.

³⁶ Según Sección Estadísticas Escolares MINEDUC CHILE 2006

Los niños y las niñas que acuden a estas escuelas, en su mayoría provienen de sectores marginales, donde a diario conviven con la pobreza, la delincuencia, drogadicción, alcoholismo, prostitución, violencia intrafamiliar, cesantía, promiscuidad, etc. No es una descripción alarmista o exagerada, es el contexto sociocultural de nuestra población escolar municipal; los otros, los que provienen de mejores barrios, están en los colegios particulares subvencionados y particulares pagados. La mayoría de estos barrios, cordones de pobreza que rodean a las ciudades y pueblos de nuestro país, fueron creados como verdaderos ghettos por la dictadura en planes de erradicaciones, a través de traslados de comunas. Dentro de estos barrios, se inserta la escuela, la que además de ser estigmatizada por el sector donde se encuentra, el MINEDU la clasifica como “*escuela en condiciones difíciles*”.

Dentro de esta realidad, es un constante re-significar el diario vivir en una escuela deficitaria y en un barrio de alto riesgo social. Aparte de la importancia del sector donde se vive, también lo es la escuela en la lucha por mejorar la calidad de vida.

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Santiago, conjuntamente con el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-UNESCO de Buenos Aires, efectuaron un estudio sobre las condiciones sociales y escolares para enseñar y aprender en escuelas urbanas pobres chilenas. De ese estudio, es posible extraer tres consideraciones clave:

- La confianza necesaria para sostener la relación familia-escuela y la relación profesor-alumno, ambas afectadas por el deterioro de la confianza social que, al final, remite a la crisis de cohesión e identidad que informó el PNUD, en 1998 y 2002, respectivamente. En el centro del problema de confianza de estudiantes y familias en la escuela, parece estar la idea de que en el escenario actual la escuela es incapaz de responder simultáneamente al desafío de la competitividad, la ciudadanía y las buenas personas.
- La comunidad y la sociedad van más rápido que la escuela, pero, además, las familias han aprendido antes que comportamientos y disposiciones son socialmente relevantes, y aquella se demora en responder; entonces, se produce un “déficit de institucionalidad escolar”. La escuela no sabe bien qué hacer e insiste en pensar en niños y familias distintos a los que llegan y debe recibir.
- A pesar de los beneficios evidentes de las políticas sociales -y sobre todo de las educativas-, éstas no logran penetrar en la capa de las creencias y expectativas de los actores. La matriz cultural, donde el mercado juega un rol central, incluso en la formación de identidades y disposiciones individuales para encarar la realidad escolar, no es inocua. Los actores escolares padecen de un “exceso de socialización”, porque cada vez más piensan y actúan con categorías de mercado y competencia, incluso en ámbitos no mercantiles. El problema es que quienes diseñan políticas no se han detenido a revisar si estos comportamientos y capacidades valoradas socialmente

son compatibles con la experiencia escolar y, de paso, subestiman la importancia de los factores blandos o subjetivos en la escuela.

Otras investigaciones señalan que un buen predictor ambiental de problemas de aprendizaje escolar es el bajo NSE (Nivel Socioeconómico) y educacional de la familia en que el niño se desarrolla (UNESCO, 2004), ya que de aquellos alumnos que necesitan ser colocados en cursos de educación especial, tres de cuatro provienen de bajo NSE. Asimismo, el bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos son factores mutuamente relacionados (Jadue, 1996).

El estudio prosigue afirmando que el bajo nivel educativo de los padres incide negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos (Halpern, 1986). Está relacionado con la pobreza, los hábitos de vida, los modelos de interacción familiar, la comunicación lingüística al interior del hogar y las expectativas educacionales para los hijos. Involucra la adquisición de mínimos bienes, lo que influye en la no disponibilidad en el hogar de textos y materiales de apoyo a la tarea escolar, como también en la utilización que se haga de ellos. Implica, además, la baja calidad y la escasez de estrategias de aprendizaje que ayuden a los niños a tener éxito en la escuela (Jadue, 1996).

Diversas posiciones afirman que, pese a las intervenciones educativas que se realicen en las escuelas deficitarias, los problemas relacionados con las prácticas en el aula afectan a las oportunidades de

aprender. Las promesas incumplidas de mejora en las condiciones laborales de los docentes, como también los pocos incentivos que se les ofrece a los docentes, hace más difícil educar en este tipo de establecimientos (Tedesco,1998). Las políticas de incentivos económicos hacia los docentes se encuentran enmarcadas dentro del concepto de Desarrollo Profesional Docente, que estipula un sistema de bonos y asignaciones en dinero que no son accesibles a todos los docentes, quienes deben rendir exámenes de suficiencia profesional en iguales condiciones que aquellos que trabajan en establecimientos de mediano o alto Nivel Socio Económico (N.S.E.).

Aspectos que ha sido poco estudiados y que, según señala Abraham Magendzo (2002), tienen que ver con la estructura física y los recursos materiales de los establecimientos, que guardan relación directa con grados importantes de inequidad y de discriminación sobre los cuales se sustentan los sistemas educativos. Las diferencias existentes, al respecto, entre escuelas municipalizadas, a las que asisten estudiantes de sectores pobres, y las escuelas pagadas, a las que concurren alumnos de sectores acomodados, son en nuestros países abismantes. Pero dejar el análisis reducido al bajo nivel socioeconómico, como factor de las dificultades en las condiciones de trabajo docente, sería incompleto, si no se abordan los efectos que ello produce en las escuelas. Así como el modelo educativo pretende que exista transferencia en el aula, paralelamente, y de modo más eficaz que los dispositivos pedagógicos mismos, se produce una transferencia de las formas de convivencia desde los barrios a la escuela.

Los factores de riesgo, ante actitudes y conductas de violencia en las escuelas, son cada vez mayores, tanto para alumnos como para profesores. Así lo indica el primer “Estudio nacional de violencia en el ámbito escolar”, que, a partir de entonces se realiza cada dos años. En el año 2005 fue contestado por 3.670 profesores y 14.761 estudiantes de 7° básico a 4° medio, en establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y privados de Chile.³⁷ En el siguiente cuadro estadístico se muestra el panorama cuantitativo acerca del problema:

Cuadro 3
Índice de agresiones en la escuela

Percepción	Agresión más frecuente	Agresor por sexo	Reacción/agresión	No habrá agresión
<p>Perciben agresión</p> <p><i>Con alta frecuencia</i> Est:35% Doc:52</p> <p><i>Agresores:</i> Est:38% Doc:11%</p> <p><i>Agredidos:</i> Es:45% Doc:32%</p> <p><i>Por alumno:</i> Est:38%</p>	<p>Sicológica (gritos, burlas, descalificaciones) Est: 43% Doc.: 45% (más en niños de 10-13 años, recreos y de deportes)</p> <p>Física Es: 30% Doc:2%</p>	<p>Estudiantes M:30% H:46%</p> <p><i>Por defensa:</i> M:29% H:43%</p> <p><i>Por juego:</i> M:10% H:21%</p> <p>Docentes: M:11% H:12%</p> <p><i>Por falta de</i></p>	<p>Dice a amigo M:28% H:24%</p> <p><i>Lo insulta</i> M:17% H:23%</p> <p><i>Responde con la misma</i> M:13% H:30%</p> <p><i>Le pega</i> M:9% H:23%</p>	<p>Si se sabe que aplicará castigo: Est:40% Doc:21%</p> <p><i>Más diálogo profesor/alumno</i> Est:36% Doc:40%</p> <p><i>Presencia autoridades</i> Es:35% Doc:11%</p> <p><i>Normas claras y compartidas</i></p>

³⁷ www.educarchile.cl Noviembre 2006.

Doc:24		<i>respeto:</i> 6,4%	<i>Dice a familia</i> M:19% H: 12%	Est:29% Doc:52%
<i>Por profesor:</i> Est:11% D:8%		<i>Poner orden:</i> 6,2%		<i>Respuesta pacífica de conflictos:</i> Est:27% Doc:53
		<i>Para corregir:</i> 3%		

En este cuadro se constata que el 23% del profesorado (de un universo de 3.153 profesores) afirma haber sido víctima de algún tipo de agresión en la escuela. De estos, cerca del 40% indica haber sido agredido al interior de la sala de clases. Es importante señalar que este estudio también muestra que hay un 11,5% de profesores que declaran haber agredido. Lamentablemente, el estudio es de corte cuantitativo y no entrega mayores informaciones acerca de las causas y condiciones en que se producen tales agresiones. Aproximaciones teóricas al problema señalan como causa lo que se denomina *círculo social de la violencia*, ya que, por lo general, la víctima o agredido se transforma en victimario, en determinadas condiciones.

Las construcciones de vivienda social en barrios deprivados han contribuido notoriamente a la configuración de estilos de vida y hacinamiento, donde impera la ley de la selva. Se compite por quién ocupa el único y pequeño baño primero, quién toma el único sillón cómodo para ver televisión, si hay un pan, se lo come el que llega primero. Las paredes, que dividen los pequeñísimos departamentos o casitas pareadas, hacen oír los equipos musicales a todo volumen; los vendedores, que transitan por los estrechos pasajes voceando con

altavoces sus mercaderías, obligan a comunicarse con gritos, además de que gritar es sinónimo de razón en estas subculturas. Esto es lo que ocurre al interior de las viviendas, sin mencionar padres alcohólicos, drogadictos, delincuentes, agresores familiares, etc.

Habría que agregar lo que sucede en las calles, pasajes, multicanchas, plazas: formación de pandillas que se juntan para agredir a otras, disputas de terrenos, consumo de drogas y alcohol, delincuencia, prostitución, vandalismo hacia los bienes públicos, etc. A todo esto, se suma la mirada estigmatizadora del resto de la ciudadanía, que piensa que en estos barrios sólo existe lo anteriormente descrito, ignorando o desconociendo que existen actividades solidarias, de acción social y comunitaria; que hay grupos artísticos, juntas de vecinos, agrupaciones sociales que luchan por mostrar lo positivo de estos sitios, que el ser pobres no significa ser parias sociales.

Pero no se trata tan solo de la mirada estigmatizadora del resto de la sociedad, también hay que hacer notar la actitud de las autoridades hacia estos grupos de pobladores. No bastó con sacarlos de sus antiguos barrios, poblaciones y comunas, sino que, además, se les privó de fuentes de trabajo, sumiéndoles en la cesantía, ofreciéndoles programas laborales precarios, como lo fue el Programa Ocupacional para Jefes de Hogar, más conocido como el POJG, creado durante la dictadura para alivianar la crisis económica de los ochenta, y que los gobiernos de la Concertación han seguido manteniendo bajo otros nombres, pero con las mismas intenciones. Junto con esto, se crearon iniciativas, tales como, los Programas de Superación de la Pobreza.

Todos estos programas adoptan un sistema de asistencialidad que va aumentando el círculo de la pobreza, puesto que se trata de políticas de corte filantrópico, que no promueven el desarrollo autosustentable de la población beneficiada, sino que es vista por la misma como sus derechos en razón de ser pobres.

Es de este modo como la reproducción cultural de estas poblaciones se transfiere o se replica en la escuela municipal, la que, para efectos de políticas sociales, es vista como continuadora de esa labor social en dichos sectores, y donde la población escolar llega con los mismos comportamientos y expectativas. En efecto, la mayor parte de las escuelas municipales del país son receptoras de una población escolar, bajo el *concepto de educación inclusiva*.

“La educación inclusiva es ante todo una cuestión de justicia y de igualdad, ya que aspira a proporcionar una educación de calidad para todos aquellos que se encuentran en situación de desventaja o vulnerabilidad, que son muchos más que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales. En este sentido, supone un impulso importante a la agenda de Educación para Todos. Hacer efectivo el derecho a la educación implica asegurar otros derechos, como el de igualdad de oportunidades, el de la participación y la no discriminación y el derecho a la propia identidad” (Blanco.1995:239).

Con esta posición, se dio apertura a las escuelas y liceos abiertos, como una forma de aumentar la cobertura y como respuesta a los criterios discriminatorios de los colegios particulares subvencionados y pagados, los que, a través de exámenes de admisión y estrictez de los criterios de ingreso, no permiten el acceso a escolares de sectores marginales o con bajo rendimiento.

El punto de arranque fue que comenzaron a ingresar a los establecimientos municipales tres tipos de alumnado:

- Un primer tipo, menor en cantidad, conformado por niños y niñas que, teniendo buen rendimiento, sus familias no contaban con los recursos económicos que se requieren para ingresar a una escuela particular subvencionada.
- Un segundo grupo de alumnos que, por problemas de repetencia, disciplina o trastornos de aprendizaje, no eran admitidos en estos colegios subvencionados o se les cancelaba la matrícula para el período escolar siguiente.
- Un gran número de alumnos que reunían las dos características anteriores y cuya única posibilidad de estudiar era el sector municipal.

Con el transcurrir del tiempo, la calidad de educación fue decayendo cada vez más, y, por consiguiente, los buenos alumnos y alumnas fueron emigrando del sector municipal para ingresar al particular subvencionado, que ofrecía mejor educación, como también sistemas de becas. Los bajos índices de rendimiento, la convivencia escolar (agresiones) y la carencia de recursos transformaron a la escuela municipal en *escuelas deficitarias*. Las diferencias sociales, culturales e individuales, cada vez más fuertes, produjeron fuertes impactos en las prácticas docentes y, por ende, en los aprendizajes.

“No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con profesionales con una formación especializada que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos...” (Blanco, op. cit.).

En este tipo de escuelas, que atienden a sectores de extrema pobreza, funcionaría si un tipo de lógica pudiera determinar las condiciones de trabajo docente y si se ordenara en función de la persona del alumno. Cuando el profesor habla de enseñanza, siempre lo hace teniendo como referente al alumno y a su contexto social; expresiones del tipo “...con este tipo de alumno que más se puede pedir” o “...si el medio en que vive no le ayuda, qué podemos hacer nosotros”, se escuchan habitualmente. El discurso transcurre en un presente “continuo” en el que mencionan las actividades que desarrollan en el aula. El eje se ordena desde las preocupaciones de un pensamiento interactivo, centrado en la coyuntura de la clase, que se jerarquiza y ocupa un lugar prominente si se lo compara con el pensamiento proactivo y postactivo, que aparece en la planificación de los docentes de sectores medios. En los docentes de sectores marginados, el pensamiento queda ligado al presente, a lo inmediato y urgente. Se trata de dotar a este tipo de alumnos de las herramientas mínimas para desenvolverse en la vida del trabajo o, al menos, para seguir estudios medios conducentes a carreras técnicas.

Bajo estas condiciones de desempeño profesional docente, se han tomado algunas medidas paliativas, por parte de la autoridad educacional, destacándose la *asignación de desempeño difícil*, consistente en la asignación de fondos adicionales para aquellos profesores que deben operar en condiciones de alta vulnerabilidad social, aislamiento geográfico, etc. Esta asignación consiste en un porcentaje de aumento en las remuneraciones mensuales de los

docentes por el período en que el establecimiento mantenga los índices de alta vulnerabilidad.

2.4. CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE Y SALUD DEL PROFESOR

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud como “*un completo estado de bienestar en los aspectos físicos, mentales y sociales*”, y no solamente la ausencia de enfermedad. Esta definición forma parte de la Declaración de Principios de la OMS, desde su fundación en 1948. En la misma declaración se reconoce que la salud es uno de los derechos fundamentales de los seres humanos, y que lograr el más alto grado de bienestar depende de la cooperación de individuos y naciones y de la aplicación de medidas sociales y sanitarias. Manuel Parra (2000) señala los siguientes condicionantes acerca de la relación trabajo-salud:

- I. *El trabajo es fuente de salud.* Mediante el trabajo, las personas logramos acceder a una serie de cuestiones favorables para la mantención de un buen estado de salud. Una comunidad o un país mejoran el nivel de salud de su población cuando aseguran que todas las personas, en condiciones de trabajar, puedan acceder a un empleo que satisfaga, no sólo sus necesidades económicas básicas, sino que llene también los otros aspectos positivos del trabajo, de los cuales aquí sólo se enumeran algunos.

- II. *Salario*. El salario permite, a su vez, la adquisición de bienes necesarios para la mantención y mejoramiento del bienestar individual y grupal; en las formas de trabajo no asalariado, el producto del trabajo puede servir directamente a satisfacer una necesidad o ser intercambiado por otros bienes.

- III. *Actividad física y mental*. Los seres humanos necesitamos mantenernos en un adecuado nivel de actividad física y mental, en forma integrada y armónica, para mantener nuestro nivel de salud; en ese sentido, cualquier trabajo es mejor para la salud que la falta de trabajo.

- IV. *Contacto social*. Un adecuado bienestar social es imposible sin un contacto con otros, que a su vez tiene múltiples beneficios: cooperación frente a necesidades básicas, apoyo emocional, desarrollo afectivo, etc.

- V. *Desarrollo de una actividad con sentido*. El trabajo permite que las personas podamos “ser útiles”, haciendo algo que estamos en condiciones de hacer y que sirve a una finalidad social; desde ese punto de vista, el trabajo permite “pertenecer” a la comunidad y sentirse satisfecho con sus resultados.

- VI. *Producción de bienes y servicios necesarios para el bienestar de otros individuos y grupos*. Todos los trabajos producen

algo para otros, por lo tanto, mejoran el bienestar de los demás.

Las condiciones materiales y ambientales en que se desarrolla la actividad laboral pueden ser dañinas para la salud del trabajador. Del mismo modo, las enfermedades profesionales son factores decisivos en la actividad productiva del trabajador.

Una de las características principales del trabajo docente, sin considerar el trabajo intelectual, es que éste se desarrolla en un continuo desplazamiento, especialmente, en el interior de la sala y, fuera de las horas lectivas, en patios, pasillos y escaleras. En 1991 se realizó una encuesta a docentes acerca de qué factores afectaban su estado de salud y entre éstos destacaron:

- *El sistema social*: Remuneraciones, valoraciones, falta de especialización y carrera funcionaria.
- *Barrio-Comunidad*: Ruido y esmog, drogas, delincuencia, alcoholismo y falta de cooperación de las familias.
- *Establecimiento*: Servicios higiénicos insalubres o inadecuados, comedores estrechos o faltantes, carencia de áreas verdes, falta de espacios privados, de apoyo institucional, de materiales educativos pertinentes, laboratorios y bibliotecas.
- *Aula*: Ambiente físico frío y mal iluminado; uso de la voz, trabajo excesivo y agotador, alumnos con dificultades de aprendizaje y problemas de disciplina.

En términos porcentuales, las enfermedades de tipo emocional, como estrés y depresión, son las que más ocasionan licencias y permisos médicos en las escuelas. Parra (1991), en su estudio, identifica tres grupos de fuentes importantes de estrés que emergen de las interacciones sociales:

- a) conflictos sociales;
- b) injusticia, trato injusto y conducta no recíproca;
- c) conducta antisocial.

La permeabilidad del trabajo docente a los conflictos sociales, la precariedad del empleo (reducciones de horarios, traslados), los altos grados de agresividad infantil y juvenil, las descalificaciones y las desvalorizaciones del trabajo docente, en general, gatillan a menudo las enfermedades mentales, puesto que estas situaciones conllevan grandes cargas de frustración y desmotivación. Otros estudios recientes hablan del “*síndrome del quemado*”³⁸; los docentes son muy proclives a desarrollar pautas de cansancio emocional y fatiga psíquica, además de actitudes de despersonalización hacia el alumnado. Ello les lleva también a ver minada su vocación como enseñantes, al ir perdiendo el sentido de su realización personal. Los expertos aseguran que el “*síndrome del quemado*” no aparece de forma inesperada, sino que es la fase final de un proceso.

³⁸ Informe elaborado por la Federación de Enseñanza de CCOO. España, 2005.

Finalmente, cabe indicar que los otros tipos de afecciones que inciden en los estados de salud de los docentes son:

- Disfonías-Afonías (46,2%)
- Colon irritable (44,3%)
- Resfríos comunes (39,2%)
- Hipertensión arterial (38,6%)
- Várices de piernas (34,8%)
- Gastritis (34,8%)
- Enfermedades de columna (32,3%) y
- Lumbago o ciática (27,2%)³⁹

A MODO DE SÍNTESIS

En resumen, las condiciones del trabajo docente en tiempos de reforma, trascienden el contexto inmaterial, lo ideológico, lo simbólico y formal en que se desenvuelven los profesores y abordan lo concreto, lo cotidiano, el día a día en la escuela. El capítulo expuesto abordó el uso del tiempo en el docente, las condiciones materiales para su trabajo, las condiciones socioculturales en que se mueve y las condiciones de salud de los docentes.

Cada aspecto analizado, desde un punto de vista teórico y contrastado con lo real, se vincula directamente con los efectos de las innovaciones propuestas por la Reforma educacional chilena. Un primer ejemplo, lo vimos cuando hablamos de los tiempos, los cuales

³⁹ Fuente: UNESCO. Condiciones de Trabajo y Salud Docente, 2004.

son desvinculados abruptamente de aquellos para la enseñanza y para el aprendizaje, mediatizados por la relación costo-producto. La exigencia del eficaz aprovechamiento del tiempo de permanencia, sea del educador como del educando, termina agobiando y agotando a ambos actores.

El manejo estricto del tiempo cronológico en el docente, porque para el estudiante se habla de tiempo pedagógico, se ha relacionado con las condiciones materiales para su trabajo. No se puede negar que, tanto para los docentes como para los alumnos, este factor mejoró notoriamente, a través de fuertes inversiones en infraestructura y equipamientos en las diversas escuelas municipales. La Jornada Escolar Completa contribuyó notablemente a que se ampliaran y/o se construyeran edificios para albergar durante 8 horas al alumnado; sin embargo, no ocurrió lo mismo con los espacios de juegos y áreas libres, lugares en donde al poco tiempo de andar la JEC, se producen serios problemas de convivencia escolar.

No menor resultó destacar, en los análisis precedentes, las condiciones sociales en que se efectúa el trabajo docente. Los continuos cambios organizativos, curriculares y de gestión, en general, sumados a las continuas paralizaciones gremiales y estudiantiles, generaron una desconfianza por parte de la sociedad, acicateada además por intereses creados, acerca de la calidad del tipo de educación que brindan los establecimientos educacionales municipalizados. Como consecuencia de ello, quienes pueden costear medianamente los estudios de sus hijos, los retiran de estos

establecimientos y se los llevan al sector particular subvencionado, con las consiguientes bajas de matrículas en el sector público.

¿Quiénes van quedando en las escuelas municipales? La mayoría perteneciente a clases obreras, con o sin trabajo, niños y niñas que viven en la vulnerabilidad social y económica. Niños y niñas que reproducen en la escuela los estilos de vida de la calle, la violencia intrafamiliar e incluso la drogadicción, y con este tipo de alumnado socialmente deprivado trabaja diariamente el profesor de las escuelas municipales. (ver cuadro 6 en páginas anteriores). Sumado a lo anterior, las exigencias por mejorar los resultados conforman un cuadro de condiciones de salud en los docentes, quienes se ven afectados en un gran número por el llamado “síndrome del quemado”.

CAPÍTULO 3

EL TRABAJO EN AULA

INTRODUCCIÓN

En los capítulos y apartados anteriores, hemos presentado una visión macro y mesosistémica de lo que ha sido la Reforma curricular chilena, del cómo ha impactado positivamente o negativamente, en función de la cultura escolar, las condiciones de trabajo y otros condicionantes. Asimismo, en cada capítulo, se ha abordado, de una u otra forma, las connotaciones ideológicas que las racionalidades técnicas conllevan en cada propuesta de cambio e innovación educativa.

En este capítulo, nos introducimos en el nivel microsistémico de la Reforma, es decir el trabajo de aula. La Reforma educativa ha implicado para los docentes readecuar sus formas de trabajo. Esta situación está demandando en los profesores y profesoras nuevas competencias, tanto estratégicas como relacionales (Bolívar 1993:68), que influyen en el clima de los centros educacionales. Este cambio en la vivencia pedagógica de los docentes, al demandar nuevas estructuras relacionales, los ha enfrentado a conflictos y tensiones propios del trabajo humano, que, en ocasiones, potencian y, en otras debilitan los lazos relacionales entre los miembros que conviven al interior de cada establecimiento, condiciones que redundan más concretamente en el trabajo de aula, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, evaluación de los aprendizajes, perfeccionamiento docente, interacción pedagógica y transposición didáctica, elementos que constituyen el *ethos* de la práctica docente.

3.1. NUEVAS FORMAS DE ENSEÑAR Y DE APRENDER

La Reforma curricular, puesta en marcha a partir de 1996, introduce cambios e innovaciones en las formas de enseñar y de aprender. Tales modificaciones estaban orientadas a las prácticas docentes en el aula, consideradas improductivas para aprendizajes de calidad.

Las críticas hacia el trabajo en aula por parte de los docentes apuntan a lo siguiente (Ibáñez, 1998):

- Predominio de la repetición memorística de contenidos como estrategia didáctica.
- Evaluación sólo productos finales y no de procesos de aprendizaje y con fines calificativos.
- Escasez de uso de material didáctico, los existentes muy rígidos y poco atractivos.
- Actitudes discriminatorias hacia alumnos con dificultades de aprendizaje o desmotivados.

Las opiniones contrarias hacen referencia a un modelo pedagógico dominante en la enseñanza nacional, un estilo donde los estudiantes son espectadores del saber. En este estilo de enseñanza destaca el método interrogativo, una vez que el profesor “pasó la materia” de manera expositiva magistral (discursivo), en la que se debe escuchar atentamente y anotar contenidos. Todo esto dentro del

tiempo didáctico establecido por el docente. Junto a la exposición de contenidos, se evalúa sumativamente al alumno, con la finalidad de verificar la apropiación del saber que, en la mayoría de los casos, sólo alcanza a la memorización. Como retroalimentación, se recurre al repaso de la materia o a una síntesis final.

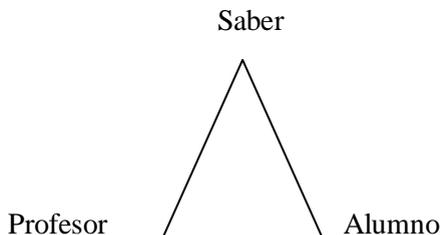
La clase magistral genera en el profesor una forma de enseñanza mecánica sustentada en estos dominios:

- Los fenómenos de grupos. La clase magistral o frontal permite controlar mejor la disciplina y la atención de los educandos.
- Los efectos, unidos a toda investidura de aprendizaje: memorización, asimilación, repetición, etc.
- El funcionamiento cognitivo del individuo. Formas de procesar la información, concentración versus distracción.
- Aspectos institucionales y fines sociales del aprendizaje.

A partir de los años 70 del recién pasado siglo XX, gracias a los aportes de la psicología y sociología, se comienza a pensar que la enseñanza debe estar subordinada al aprendizaje (Foucault, 1976). Se enfatiza en las relaciones formador y formado, enseñante y aprendiente. Las relaciones se explicitan claramente en el triángulo pedagógico, conformado en sus vértices por tres elementos: el saber, el enseñante, responsable de la enseñanza, y el educando, protagonista de su aprendizaje (Houssaye, 1994):

Figura 2

Triangulo Pedagógico



Este autor fundamenta el triángulo pedagógico en el principio del tercer excluido:

“Toda situación pedagógica nos parece articulada alrededor de tres polos: saber, profesor y alumno, pero funciona sobre el principio del tercer excluido, los modelos pedagógicos que han nacido están centrados sobre la relación privilegiada entre dos de estos temas” (Houssaye, 1994: 40).

Enseñar excluye al estudiante, aprender excluye al docente, formar excluye al saber. Una relación contractual del enseñante con el aprendiente permite a la escuela seguirle el juego (“jouer le jeu”), puesto que da paso a un cambio de roles, en tanto que uno suprime al otro.

3.2. ELEMENTOS CURRICULARES QUE CONFIGURAN EL TRABAJO EN EL AULA

En este apartado voy detenerme, de forma sucinta, en aquellos elementos del marco curricular que presiden el trabajo cotidiano de profesor en el aula, los cuales, indudablemente, están presentes en las manifestaciones del profesorado extraídas de las entrevistas; me refiero a los objetivos, contenidos, métodos didácticos

La definición de los **objetivos de saber** está explicitada en la LGE (Instrumento Legal que sustituyó a la LOCE), donde se establece el marco curricular que determina el trabajo en el aula de los profesores. La normativa legal determina un tipo de pedagogía por objetivos que hace pensar los saberes en términos de capacidades a desarrollar en los estudiantes.

El Marco Curricular de la actual Reforma educacional chilena fijó una serie de capacidades a ¿desarrollar o lograr? en los escolares de Educación General Básica. Estas se denominan Objetivos Fundamentales.

“Estos objetivos tienen un carácter comprensivo y general, orientados al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los alumnos. El programa común de formación general y personal de la educación chilena debe tener una identidad formativa que promueva valores e ideales nacionalmente compartidos. Constituyen un conjunto de finalidades fundamentales, de carácter ético valórico, que deben orientar el currículum”⁴⁰.

⁴⁰ Serie documentos del MINEDUC 1996. págs 10-13.

El currículum prescripto, la propuesta oficial, constituye la normativa estructurante de la educación, delimita aquello de lo que la institución debe hacerse cargo y puede y debe entenderse como una obligación, porque al tener carácter de ley constitucional, el estado de derecho se encarga de su cumplimiento. La idea de prescribir objetivos revela, en la práctica, un conflicto, una tensión entre saberes teóricos y prácticos.

Una mirada transdisciplinaria, desde las prácticas de formación, fundadas en la experiencia empírica de la clase, define la enseñanza como un campo de práctica social, explícitamente orientada, que se contrapone con la típica transmisión de conocimientos, la que, a su vez, se ubica entre los espacios de práctica, con una función dominante de comunicación de saberes.

En relación a los **contenidos**, Olga Galatanu (1995), respecto a la definición de los objetos de conocimiento, señala dos niveles de contenidos:

- I. *Nivel de contenidos de la enseñanza*, que son aquellos provenientes de una programación “prepedagógica”, que antecede a la comunicación didáctica. Unos contenidos sobre las transformaciones que generan los saberes sabios⁴¹ de la ciencia y la tecnología, pero actúan sobre las transformaciones

⁴¹ Saberes sabios “savoirs savants”, nombre que I. Chevallard en sus trabajos de transposición didáctica le asigna a aquellos provenientes de la ciencia o la academia.

que producen los saberes en la comunicación didáctica, que se materializan a través de los discursos que definen, exponen y argumentan lo que deben enseñar los maestros y lo que deben aprender los niños.

- II. *Nivel de contenidos del acto de enseñar*, referidos a aquellos que la práctica docente determinaría como los saberes necesarios de enseñar. Un tipo de saber producido y movilizado por los propios actores del proceso y que estiman como factibles porque están implicados en actividades cotidianas de explicación, formulación, reformulación y redefinición de los saberes de la enseñanza. A este tipo de saberes es lo que Galatanu (1995) llama “saberes de acción”.

Cuando el Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995) hablaba de **objetivos** que originaran aprendizajes socialmente significativos, podía esperarse que ellos provinieran de estos saberes de acción, en tanto que ellos, a través de la comunicación didáctica, se fundan en un espacio de influencia social, donde la producción de conocimientos se ejercita realmente. Sin embargo, se optó por la prescripción normativa, legal, donde el fenómeno de la transposición didáctica opera en su hábitat natural que es el trabajo en aula.

Asimismo, la didáctica plantea diferentes modos o métodos de organización y de recursos que apoyen al docente en la enseñanza. Acerca de los **métodos didácticos**, estos se han movido en dos corrientes: lógicos y psicológicos. Los avances realizados por la

psicología acerca de los procesos de aprendizaje le han convertido en la ciencia que otorga más soporte teórico-práctico al trabajo en el aula. De hecho, a lo largo del siglo XX surgieron diversas teorías sobre el aprendizaje, desde las asociacionistas hasta las mediacionales, de las que existe abundante literatura al respecto.

El modelo didáctico declarativo de la Reforma se fundamenta en algunos principios de las teorías cognitivas, entre cuyos representantes mencionamos a Piaget, Bruner, Ausubel (teoría genético-cognitiva), Vigotsky, Luría, Leontiev (teoría genético-didáctica), Gagné, Simon, Mayer, Pascual Leone (teoría del procesamiento de la información). La teoría cognitiva, a la que genéricamente se conoce como Constructivismo, centra sus postulados en la interacción entre nuevos conocimientos con los que el aprendiente ya posee.

Para aludir a las **estrategias pedagógicas**, me inclino por referirme a las orientaciones de uno de los ejes articuladores que promueven el trabajo del aula. Leyendo la propuesta pedagógica para la Educación General Básica. (Nivel escogido para el presente estudio), situándonos, por ejemplo, en el desarrollo del lenguaje, como medio de comunicación e interacción con los demás, de entretención, de información y de construcción de saberes, se indica que: “Es indispensable erradicar el “copiado” y dar paso a la producción de textos originales ligados a las experiencias que los niños realizan en los diferentes Subsectores de Aprendizaje” (Programa de Estudios NB 2). Para ello, se proponen las siguientes estrategias pedagógicas genéricas:

- Diseño de situaciones educativas que permitan a los niños conversar, expresarse a través de variados medios (oral, gráfica y corporalmente), explorar e indagar; situaciones que estimulen el comentario de lo observado, de narrar lo que saben, de intercambio de opiniones y de formulación de preguntas acerca de lo que deseen saber, interrogarse e interrogar los procesos que viven, que les permita seleccionar variadas fuentes de información.
- Favorecer y promover el pensamiento reflexivo; que los niños puedan vincular e integrar diferentes puntos de vista y de informaciones de manera de comprender al mundo como un conjunto de interrelaciones. “En este nivel educativo el profesor sigue jugando un papel fundamental en la tarea de orientar el proceso formativo de los niños, mediante la presentación de valores, modelos y pautas de acción claros y coherentes.” (Programa de Estudios NB 2
- Desarrollar variadas modalidades didácticas; por ejemplo, talleres de creación, trabajos de investigación, proyectos de curso, excursiones, visitas a diversos lugares y con diversos motivos. Actividades como las señaladas son altamente favorables para abordar en los diversos Subsectores de Aprendizaje los Objetivos Fundamentales Transversales (de índole valórico, nota del investigador).
- Repetir varias veces una misma actividad, a fin de que los niños se den cuenta de los cambios que se producen entre una vez y otra, como asimismo el manipular un mismo objeto, de

modo que puedan ordenarlo y reordenarlo de acuerdo a diferentes criterios y se pueda ver su capacidad de categorizar.

- Plantear situaciones de aprendizaje que pongan a los niños ante la necesidad de observar, describir, buscar y seleccionar informaciones, relacionar, aplicar criterios, exponer y fundamentar sus ideas. *“En forma alguna la tarea docente debe limitarse a la presentación de informaciones en vías a su adquisición, memorización y comprensión”*.
- Fomentar la libre expresión a través de diversos medios, especialmente corporales gestuales y de expresión plástica; diseñar situaciones de aprendizaje orientadas a estimular la sensibilidad y el goce estético; que los niños experimenten con materiales, exploren, inventen, improvisen, construyan. *“...debe combinarse el tiempo de movimiento, de exploración, de experimentación, con el de actividades de lápiz y papel”*.

Los seis puntos anteriores constituyen el modelo pedagógico de la propuesta curricular de la Reforma, encierran en sí mismos un conjunto de prescripciones acerca *del deber ser del docente y del aprendizaje*. En relación a ese deber ser del profesor se pretende que sea capaz de manejar varios métodos de enseñanza. La intervención de Ernesto Shiefelbein, en el Seminario “Políticas Públicas y Reforma Educativa”, organizado por el Programa de Extensión Académica de la Universidad de Los Lagos (2001), al aludir a varios métodos de enseñanza ejemplifica muy acertadamente este aspecto. En dicho evento, el expositor realizó una encuesta entre los asistentes pidiéndoles que marcaran de un listado de veinte estrategias de enseñanza, incluidas en el catálogo de Güttingen (Shiefelbein.1995),

las más utilizadas en un determinado nivel educativo, listado que por su interés presentamos a continuación:

1. Diálogo Educativo, de tipo socrático, en que existe un intercambio intenso entre dos personas mediante el cual se logra esclarecer conceptos o antecedentes.
2. Disputa, confrontación o debate de dos posiciones diferentes respecto de un tema dado.
3. Exploración de campo, en que los que aprenden van a una institución o lugar para aprender observando el ambiente mismo (aprender directamente de la realidad).
4. Método de casos, en que se reconstruye una secuencia histórica de decisiones o actividades a fin de que los que aprenden reaccionen como si hubieran vivido dichas situaciones.
5. Simulación, en que la realidad se reemplaza por una versión simplificada (por ejemplo, modelos a escala física, respuestas a decisiones del participante que calcula un computador, o representación por un actor de las dolencias de un paciente para que un estudiante de medicina diagnostique una enfermedad).
6. Práctica especializada, en que “se aprende junto a un “maestro” que domina un arte en un nivel más alto, tal como ocurre con un artesano o con un concertista que forma a un discípulo.
7. Lugar individual de aprendizaje, en que se usa un conjunto de materiales disponibles (textos o audiovisuales pertinentes) para aprender, usando estrategias que selecciona el que aprende en este salón pedagógico.

8. Exhibiciones educativas, tales como exposiciones, museos, jardines y ferias, en que se aprende de lo que es posible observar durante el recorrido y oír de diapositivas o de guías entrenados.
9. Gabinete de aprendizaje, en que se participa en procesos de producción reales, donde utilizan los elementos más básicos (por ejemplo, Freinet usa letras en bloques de madera para imprimir sus materiales de lectura).
10. Proyecto educativo, en que se lleva a cabo un proyecto de desarrollo social para que los participantes puedan aprender en una situación real (pero que tiene elementos que permiten un aprendizaje sistemático de ciertos aspectos).
11. Método de tareas, en que se aprende realizando actividades solicitadas por un docente.
12. Enseñanza a distancia, en que el contacto entre el que enseña y el que aprende se realiza mediante mensajes transmitidos por diversos medios (y a veces con desfases en el tiempo).
13. Enseñanza programada, en que se aprende ciertos conocimientos previamente definidos, de acuerdo a secuencias de aprendizaje preestablecidas y con evaluaciones para reciclar.
14. Enseñanza frontal o tradicional, en que el profesor enseña a un grupo de estudiantes (dando información adecuada para el estudiante promedio y a veces preguntándoles aunque no sepan).
15. Curso académico, en que una persona entrega su saber, en forma unilateral, a un grupo de asistentes a su presentación.

16. Congreso educativo, tales como seminarios o conferencias, en que un grupo se reúne periódicamente con una cierta planificación de sus actividades para aprender algo los unos de los otros (en forma mutua).
17. Coloquio en pequeños grupos, tales como las mesas redondas, en que se intercambian informaciones que poseen los participantes.
18. Taller educativo, en que un conjunto de personas que tienen ciertas habilidades genera ciertos productos y mejora sus capacidades o habilidades (por ejemplo talleres de escritores, danza o artesanía) al dedicarse a esa actividad en forma exclusiva durante un período determinado.
19. Red de educación mutua, en que las personas que trabajan en un mismo problema se comunican por escrito los avances y se comprometen a cumplir ciertas normas (por ejemplo, realizar aplicaciones y comunicar los resultados obtenidos, tales como las redes de usuarios de “software” de un cierto tipo de computador o los que preparan ítems para pruebas de rendimiento).
20. Tutoría, en que aquellos más avanzados ayudan de forma sistemática, a los más atrasados, a resolver sus problemas específicos de aprendizaje.

Según el autor, un buen docente debería manejar, al menos, el cincuenta por ciento de estos modelos, si los maneja todos es un profesor “excelente”. En el referido Seminario en el que la mayoría éramos docentes de la Universidad de Los Lagos, de otras

universidades, de Colegios de Enseñanza Básica y de Media y estudiantes de Pedagogía (aproximadamente 400 personas), declaramos no usar más de cinco, por lo que deduzco que quedamos en la categoría de malos o regulares, de acuerdo a la estandarización del investigador.

3.3. FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS DEL TRABAJO EN EL AULA. SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

Una vez que he abordado los elementos del currículum que inciden en la dinámica del aula, en el trabajo del docente, me planteo una serie de reflexiones en torno a los fundamentos filosóficos de la Reforma, que guardan relación con el sentido de la educación. Nos preguntamos ¿Cuál es el concepto de educación que encierra la Reforma? Indudablemente, la Reforma demanda del docente que “sea capaz de descubrir los alcances educativos de determinadas acciones”. El profesorado, de acuerdo a su capacidad de significar su propia realidad, de su modo de entender lo que puede ser o no educativo, descubre aquello que despierta el interés, la concentración y la participación de los niños, aspectos que, en ocasiones, no encuadran con el concepto de educación que tiene el sistema y contribuyen a la formación de sujetos marginales al sistema.

Nuestros docentes se enfrentan a tal tensión, pues, por una parte descubren su propia respuesta educativa; pero por otra, han recibido un bagaje formativo, *un saber enseñar* basado en la construcción de conocimientos dentro de un marco educacional fundado en la

transmisión, el cual posteriormente es evaluado con un instrumento (SIMCE), hecho sobre la base de aquellos valores, conocimientos y destrezas que deben ser transmitidos y cuyos resultados determinan la calidad de educación que se está impartiendo. Desde un punto de vista ontológico, se trataría de un *ser o no ser*, lo que daría como resultado el *no ser*.

Ante tal contradicción, nos preguntamos: ¿Se puede ser estimulador de la construcción de conocimientos y al mismo tiempo transmisor de los mismos? Se trata de ubicarse en dos lugares distintos y tratar de identificarse con uno de ellos; al docente durante el período del Perfeccionamiento Fundamental de la Reforma se le capacita para que transmita los valores (objetivos fundamentales transversales), conocimientos (objetivos fundamentales verticales y contenidos mínimos obligatorios), y destrezas (escuchar, hablar, leer, escribir, pensar, etc.) contemplados primeramente en la LOCE y posteriormente en la actual LGE, a través de una metodología constructivista en la que se pretende que el alumno adquiera aprendizajes socialmente significativos.

Sin embargo, pese a lo fundamentado anteriormente y contradiciéndome en mi hipótesis acerca de esta tensión entre LGE y Reforma curricular, afirmo que no existe tal contradicción. Seguir sosteniéndola sería, por una parte, quitarle crédito al equipo que formuló tal propuesta y desconocer el valor que ellos mismos se reconocen. Esto pone de manifiesto la presencia de un nuevo tipo de funcionario del estado, que actúan como autoridades técnicas del

Ministerio de Educación, a los cuales se les define como “*analistas simbólicos*”, que actúan como científicos educacionales, cuya “materia” es virtual, inmaterial. Pero también existen “*pedagogos reformistas*”, a los cuales se les valida una experiencia y capacidad investigativa, de diseño de programas y de ejecución de los mismos. Este equipo técnico multidisciplinario actúa de forma independiente de partidos políticos; pertenecen a redes internacionales de “*...circulación de conocimientos y de expertos*” (Cox, 1997), que han logrado posicionarse de forma estable, pese a los cambios de Gobiernos y de Ministros de Educación (llevan ya una veintena de años), lo que les asegura una continuidad en las políticas educacionales. Ello les permite delimitar el significado actual del hecho educativo, del aprendizaje, el descubrimiento práctico de lo que resulta efectivo y lo que no.

El equipo técnico del Ministerio de Educación diseñó una serie de intervenciones sistémicas, que conforman la triada: “*intervención directa-incentivos-redes*” (Mineduc, 1994), que contempla acciones directas sobre los establecimientos educativos, una serie de incentivos y de procesos competitivos, y el establecimiento de redes de apoyo y de externalización de acciones. El tema del perfeccionamiento fundamental de la Reforma Curricular responde a la intervención directa, en cuanto a que se pretende cambiar las posibilidades de aprendizaje, a través de una “*modernización de la pedagogía*”, lo que implica lograr en los profesores un apropiamiento de nuevas distinciones conceptuales y de herramientas prácticas, que indudablemente responde a un tipo de política de cambio. Una

reflexión personal sobre ello me hacen desechar la posibilidad de que exista tensión entre transmisión y construcción, dentro del marco de la Reforma, dado que responde a una obra de ingeniería de lo más sofisticada, apoyada con los métodos y tecnologías de punta, de lo mejor que existe en el mercado.

El supuesto ser y no ser de la Reforma corresponde al ser, debido a que por medio existe un interés técnico, sumado a una realidad objetiva, es el positivismo puro. La realidad está ahí, plasmada en el Informe de la Comisión Brunner, en los cambios de la era del conocimiento y de la información, en las exigencias de la banca mundial y del empresariado transnacional; sólo hay que tener las herramientas y los medios adecuados para llegar a ella. Se trata, entonces, de articular un sistema educativo con los contenidos históricos de las obras humanas, con objeto de generar aprendizajes socialmente significativos de calidad y equidad. Hay que mejorar los aprendizajes y para ello cualquier medio es útil y el constructivismo es un medio, una herramienta como cualquier otra (Hornilla, 1999). Esta es la filosofía que subyace en la Reforma, que se aplica en el diseño curricular para aprender valores, conocimientos y destrezas transmitidas. Una apropiación, señala Cristian Cox (1997: 29), de nuevas distinciones conceptuales y herramientas prácticas por parte de los profesores.

3.4. APRENDIZAJES QUE DEMANDA LA SOCIEDAD

El modelo pedagógico de la Reforma, como he indicado en varias apreciaciones, apunta al logro de aprendizajes socialmente significativos, siendo éstos los que demanda la propia sociedad. ¿Y qué es lo que la sociedad requiere en cuanto a los aprendizajes? Primeramente, conviene precisar que se parte de un supuesto, porque se dice “lo que la sociedad requiere” en lugar de “lo que la sociedad podría requerir”. En el primero, hay una afirmación categórica y los discursos oficiales se ponen en su lugar hablando por ella. Sin embargo, los únicos diagnósticos efectuados para conocer cuáles son las demandas sociales en aprendizajes se refieren al Informe Brunner (1994), y a uno más reciente, la II Encuesta Nacional a los Actores del Sistema Educativo (CIDE, 2000), en la que participaron 3.469 apoderados, de un total de 203 establecimientos de Enseñanza Básica y Media de todo el país, sobre el tipo de objetivos educacionales que, según ellos, debieran desarrollarse en sus colegios. En el siguiente cuadro quedan reflejados los intereses de los padres y apoderados, quienes bien pueden representar a la sociedad y, por tanto, establecer aquellos aprendizajes que estiman socialmente significativos.

*Cuadro 4***Objetivos educacionales, según padres y apoderados (2000)**Fuente: CIDE (2000)⁴²

Desarrollo de intereses, actitudes y valores del niño	57,8
Formación de hábitos (puntualidad, asistencia)	57,5
Actitud positiva hacia el aprendizaje	47,3
Mejorar el rendimiento de los alumnos	54,4
Promover la participación del apoderado en la escuela	33,2
Ayudar a los alumnos con problemas de aprendizaje	61,1

Existe una discrepancia entre lo que la Reforma Curricular propone y lo que estos padres y apoderados, representativos de la sociedad, anhelan (saberes de acción). Conviene detenerse en las respuestas. Primeramente, hay un sentimiento de terminar con la exclusión de aquellos que presentan algún tipo de problema de aprendizaje; se trata de ayudarles y reclamar la responsabilidad que le corresponde al sistema sobre el tema del fracaso escolar. No se trata simplemente de derivar a un niño con dificultades a un especialista o a un centro de Educación Especial, de cancelarle la matrícula o dejarle repitiendo. Este tema, que demanda la educación inclusiva, no se aborda en el Perfeccionamiento Fundamental de la Reforma, puesto que éste se orienta a alumnos “normales”. Cabe señalar que existe un Programa de Integración de niños y de niñas con necesidades educativas especiales, pero se percibe más bien como un programa

⁴² Esta fue la última encuesta centrada en lo curricular propiamente tal, las que se han aplicado con posterioridad se centran en la Gestión Escolar, principalmente.

piloto, por la escasa cobertura que posee (en la Comuna de Talagante existe una Escuela Diferencial, con una matrícula de 120 alumnos y tres Escuelas municipales con grupo diferencial, con un cupo máximo de 90 alumnos, para una población aproximada de 25.000 alumnos).

Un aspecto a destacar es la escasa o nula preparación que recibe el docente para trabajar con alumnos con dificultades de aprendizaje. No conozco ninguna malla curricular de pregrado de universidades chilenas, donde aparezca un curso de problemas de lectoescritura, cálculo, déficit atencional. Si que se contemplan en cursos de especialización o de pos título, a los cuales solo accede un 37% de los docentes (Encuesta CIDE, 2000).

En segundo lugar, aparece el tema de los intereses, valores y actitudes, en un 57,8% de los encuestados. Ello se debe a la desmotivación que tienen los niños y niñas hacia el aprendizaje, hacia el estudio, en general. *Tengo mi hijo, dice una apoderada, que a los 16 años, cursando Tercero Medio, ya no desea ir al colegio, no le importa obtener un siete o un dos, "le da lo mismo", pero desea estudiar periodismo y ya trabaja en una radio realizando un programa juvenil. ¿Qué le está sucediendo?, ¿quién asume la responsabilidad?* Casos como los de este muchacho los escucho a diario, por suerte todavía se mantienen en el sistema, porque recientemente se publicó que en Educación Media hay un 30% de deserción.

¿Qué está pasando con los aprendizajes socialmente significativos que propicia la Reforma? Ante la falta de estimulación, de interesarse por aprender, por seguir estudiando, por acceder a una profesión, por desarrollar una vocación, se agrega lo valórico, un tema que la Reforma ha difundido ampliamente y que en sí mismo constituye una innovación curricular. Al respecto, se formularon los Objetivos Fundamentales Transversales basados en tres grandes Áreas: Ética-moral, Crecimiento y Autoafirmación Personal, y Persona y Entorno. A los cinco años de iniciada la Reforma Curricular, incluida la aplicación de los Objetivos Transversales, este 57,8% no percibe el impacto que estos han tenido en la formación de valores de sus hijos y reclaman por ello.

Considero pertinente acudir a un estudio que realicé en 1998, con un grupo de colegas del Programa de Magíster en Educación de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en el cual participaron 252 docentes de aula, del Nivel Básico 2 (Tercer y Cuarto Año Básico), de las comunas de El Bosque, Ñuñoa, San Miguel, Maipú y Talagante. El estudio era acerca de la aplicación de los Objetivos Fundamentales Transversales en Educación General Básica. Los encuestados entregaban su opinión libremente, mediante respuestas abiertas. Entre los resultados, destaco lo siguiente:

- Formación de hábitos y respeto a las normas 40%
- Aprendizaje de contenidos y desarrollo de afectividad 28%
- Ayudar a aprender contenidos programáticos 22%
- Otras finalidades (sin especificar) 06%
- No saben 04%

En relación a lo anterior, el Decreto 40 de 1996, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, señala que los Objetivos Fundamentales Transversales se refieren a fines generales de la enseñanza: valores personales y morales; actitudes, habilidades y competencias de carácter general. En las respuestas a esta consulta, podemos observar que el 40% estima que la transversalidad apunta sólo a la formación de hábitos y respeto a las normas, por lo tanto, podemos pensar que su aplicación se torna correctiva y normalizadora. Un segundo grupo, 28%, piensa que los Objetivos Transversales ayudan al aprendizaje de contenidos y al desarrollo de la afectividad, deduciendo que su aplicación estaría integrada en el desarrollo del programa, dándole un énfasis personalizado al currículo, lo cual se acercaría más a lo esperado por la Reforma. Otro 22% opina que este tipo de objetivos ayudarían al aprendizaje de contenidos programáticos, por lo que se podría pensar que se instrumentaliza su aplicación.

Una segunda aportación de este estudio, sobre el grado de conocimiento que poseían los encuestados del mencionado Decreto, proporciona los siguientes datos:

- Un conocimiento parcial 60,9 %
- Un conocimiento total 29,2 %
- Ningún conocimiento 7,3 %
- No responde 2,4 %

Estos datos explican el por qué del anterior resultado. Al no existir un conocimiento total del “para qué” de la normativa oficial, cada uno la aplica para lo que considera más conveniente, de acuerdo a la

formación recibida y a los modelos pedagógicos que desarrolla en sus prácticas.

Finalmente, pongo a consideración del lector, las respuestas obtenidas acerca de las fuentes de información para acceder a los Objetivos Transversales:

- Perfeccionamiento fundamental : 53,3 %
- Reuniones técnicas en las Escuelas : 28,3%
- Lectura de textos oficiales: 13,3 %
- No tuvo informaciones : 1,66%
- No responde: 0,74%

Estos datos ponen de manifiesto que más de la mitad ha recibido cursos de perfeccionamiento y más de un cuarenta por ciento tiene información de diversa índole sobre el Decreto 40/96, y, por ende, de los Objetivos Transversales en los Cursos de Perfeccionamiento Fundamental de la Reforma.

Al comparar estos datos, (recogidos en 1998, en cinco Comunas de la Región Metropolitana, con un universo de 252 docentes), con los obtenidos en la II Encuesta CIDE, aplicada a 3.469 apoderados, puedo decir que en dos años (2000) la realidad no ha variado mayormente, salvo el tipo de encuestados y la cantidad. En cuanto a la aplicación de los Objetivos Transversales, más de la mitad de estos apoderados (57,8%) demandan que sus colegios dediquen mayores esfuerzos a la formación de valores, intereses y actitudes en los niños. En este campo, dentro del Perfeccionamiento Fundamental de la Reforma, se dedica una jornada (más o menos un día de cinco) para analizar el alcance de los Objetivos Transversales y diseñar estrategias

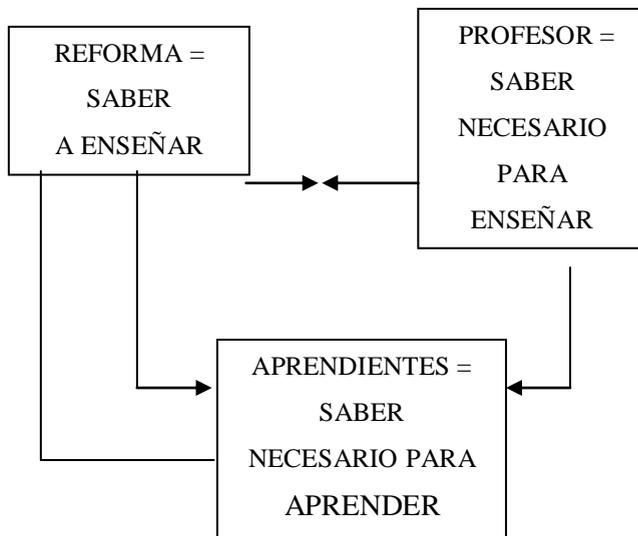
metodológicas para su aplicación; pese a ello, estos apoderados señalan su insatisfacción por la falta de interés, de valores y actitudes en los niños. Sumado a esto, se detecta una preocupación por la formación de hábitos en puntualidad y asistencia (57,5%), aspectos directamente relacionados con el Área transversal de crecimiento y autoafirmación personal. Esto puede interpretarse en dos sentidos: los docentes no captaron que los hábitos tienen que ver con esta área o los alumnos no entienden que un buen hábito forma parte de su crecimiento y autoafirmación personal.

Como último punto, los apoderados consideran en un 54,4%, que sus establecimientos debieran desarrollar una mejor actitud hacia el aprendizaje en sus pupilos, lo cual se relaciona con todo lo anterior, puesto que al no darse estimulación de intereses, valores, actitudes, hábitos en niños, estos carecen de una actitud positiva para aprender. Ante esto, en el paradigma pedagógico de la Reforma se establece promover el desarrollo de la metacognición (reflexión acerca de cómo se aprende, del cómo se estudia, de sus fortalezas y debilidades en la adquisición del conocimiento).

En la encuesta de los apoderados, que representan a la sociedad chilena, en sus demandas de aprendizajes socialmente significativos, no hablan de Objetivos Fundamentales o de Contenidos Mínimos Obligatorios, sino que *de saberes necesarios de enseñar*, los cuales se podrían definir en una triada tensional:

Esquema 4

Saberes



Del esquema anterior, conviene señalar las siguientes apreciaciones: Por una parte, existe una clara tensión entre un tipo de aprendizaje que la Reforma propicia, bajo el concepto de aprendizaje socialmente significativo (saber a enseñar), con otro tipo de aprendizaje que los docentes creen necesario que sus alumnos accedan (saber necesario a enseñar), que bien podría ser de índole cognitivo (gramática, redacción, comprensión lectora, cálculo, geometría, etc.). Cabe recordar que en la evaluación docente (CIDE 2000), el aspecto curricular de la Reforma obtuvo una nota promedio de 4,9. Por otra, los padres y apoderados, según los datos explicitados anteriormente, desean que sus hijos aprendan a desarrollar sus intereses, valores y actitudes, adquieran hábitos de asistencia y puntualidad y una actitud positiva para el aprendizaje. Todo lo cual entra en tensión con la

Reforma y con los docentes, porque aparentemente no interpretan sus aspiraciones y no responden a las mismas.

El modelo pedagógico de la Reforma, por lo dicho anteriormente, se sustenta en la doctrina de los métodos y de la organización de la educación, lo que supone decisiones ya tomadas acerca de los objetivos y de las metas a alcanzar apoyándose en hipótesis sobre los contextos condicionantes (Brezinca, 1990: 15). Tales contextos son el desarrollo económico y tecnológico en que están empeñados las autoridades y el Estado chileno, influenciado por los efectos de la globalización y de las políticas emanadas de los intereses internacionales financieros (Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional), los cuales influyen en las decisiones políticas educacionales de aquellos países focalizados como “polos de desarrollo” como los latinoamericanos y de Asia Pacífico. Dichas políticas se instrumentalizan a través de UNESCO, UNICEF, PNUD y otros que actúan como agentes de estas políticas.

La Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990) estableció lo que sería la consigna de los diferentes procesos reformistas en los países en vías de desarrollo, como Chile: “*poner énfasis sobre el aprendizaje*”, lo cual implica garantizar que “*todos los alumnos aprendan*”. Es un modelo pedagógico centrado en el aprendizaje, adjetivado como significativo, en tanto que se produce cuando el estudiante construye su conocimiento, entre lo que ya sabe y los esquemas de nuevas ideas o

experiencias, con una fuerte motivación y una proyección real (Planes y Programas de Estudios NB.5, octubre 2000: 9).

En síntesis, el modelo pedagógico declarado en la Reforma es de índole constructivista, basado en el aprendizaje significativo, en el cual el rol docente es el de mediador, facilitador de esos aprendizajes significativos, que ayuden a aprender a aprender, a escoger y utilizar la información, estimular el trabajo grupal, promover la capacidad de resolver problemas, en fin, *“un papel de conductor y guía del proceso de aprendizaje”*.

Para la mayoría de los reformistas, sean funcionarios de gobierno, asesores o consultores internacionales (UNESCO, UNICEF, BM, FMI, etc.), queda claro que no es posible mejorar la calidad de la educación sin mejorar la calidad de los profesores. Tal planteamiento encuadra perfectamente con el concepto de calidad total desarrollado anteriormente. De acuerdo con el discurso oficial, se pretende mejorar la calidad y para ello se han realizado descentralizaciones administrativas en la gestión educacional (traspaso de establecimientos a municipalidades, estatuto docente), programas de mejoramiento educativo e innovaciones pedagógicas (Proyectos de Mejoramiento Educativos, Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación-MECE; Programas Computacionales-ENLACES; Programa de las 900 Escuelas “más pobres”...), Jornada Escolar Completa, etc.

Acogiendo el modelo de Vasco (1993) de análisis de la calidad de la Educación, vemos que lo descrito se refiere a mejorar la calidad a través del mejoramiento de los insumos, sean tangibles e intangibles. Sin embargo, la calidad total no se puede alcanzar si no se interviene en un “insumo” primordial: los profesores (aclaro que no estoy de acuerdo en que el maestro sea considerado un insumo, pero me atengo al concepto que los técnicos utilizan en su racionalidad, con objeto de desarrollar mi teoría).

3.5. EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Si bien la evaluación es uno de los elementos que configuran el currículum, debido a su entidad y al tratamiento de la misma, se ubica en un apartado específico. Tal como ha ocurrido con el proceso de Reforma, en que los componentes han comenzado a fallar, con los sistemas evaluativos no ocurre cosa diferente. Así lo demuestran afirmaciones, como la siguiente:

“Como se afirmó desde los inicios de las actividades del Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación del PREAL, en muchos países de la Región fue insuficiente la reflexión acerca de los fines específicos que se esperaba o deseaba que persiguieran sus sistemas de evaluación, con la consecuencia de que algunas de las definiciones técnicas que se tomaron inicialmente no fueron las más adecuadas para los propósitos o usos diferentes que luego se quiso dar a los instrumentos y resultados de las mediciones.”⁴³

Tales insuficiencias tienen que ver con los grandes interrogantes de toda evaluación:

⁴³ Programa de Reforma Educativa para América Latina. PREAL-UNESCO

¿Para qué evaluar?

¿Qué evaluar?

¿A quién evaluar?

¿Quién evalúa?

¿Cómo evaluar?

¿Cuándo evaluar?

En el citado informe se especifica que todos los instrumentos evaluativos aplicados en la región son de caracteres normativos y estandarizados. Tal es el caso de Chile, que aplica anualmente la Prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) a segundos años Básicos y segundos Medios, y la Prueba de Selección Universitaria (PSU) a los alumnos de cuartos Medios (voluntaria), que acceden a la educación superior. Respecto a la modalidad normativa, se indica:

“...el modelo de medición es normativo, pero se establecen criterios y líneas de corte para el reporte con la intención de informar mejor a los usuarios del sistema. Esta estrategia, sin embargo, alberga ciertos riesgos para la validez de las interpretaciones puesto que los ítems seleccionados según su índice de discriminación pueden no representar fielmente el logro de las competencias o saberes evaluados, a menos que el espectro de ítems utilizados sea lo suficientemente amplio”⁴⁴.

Además de estas observaciones, habría que agregar las diferencias de ritmos de aprendizaje, diversidad cultural, desigualdades sociales, métodos de enseñanza diferentes, etc.

⁴⁴ Ib. op. cit.

Acerca de los modelos evaluativos, se determinan tres paradigmas:

- I. Evaluación como medida, de carácter cuantitativo para obtener resultados.
- II. Evaluación como proceso de gestión en la toma de decisiones, informaciones y regulaciones.
- III. Evaluación abierta o inicial, de carácter transversal mediada por los proyectos y complejidades.

Ardoino y Berger (1986) describen a la evaluación como asignación de valor, diferenciándola del control que anticipa resultados, y mediante los instrumentos utilizados se verifica si se lograron o no. La evaluación como valor se centra en emitir juicios y ello se inserta dentro de los procesos de formación. Esta vertiente abre expectativas problematizadoras acerca de quién establece dichos valores sobre los cuales se sustentarán los juicios que se emitan, que darán significación a las expectativas que se forme el evaluador y el evaluado. Para Hadji (1995), la legitimidad de los juicios estaría en los programas oficiales de estudios.

Un programa de estudios, explica el autor, determina nociones de aprendizajes, pero no representa por sí mismo lo que ocurre dentro de la cabeza del alumno; por lo tanto, el problema es: ¿qué se puede esperar de un determinado estudiante en un nivel escolar? Los programas dirán que domine tal o cual saber y será necesaria la

confirmación de si posee ese dominio o no, orientado al control del conocimiento. Tal como decía Hadji, lo interesante es lo que sucede en el intelecto del alumno, en cómo resuelve problemas y entonces la pregunta será ¿qué podemos esperar legítimamente de ese estudiante? Esto transforma el asunto en algo complejo que necesita del auxilio de la psicopedagogía y de la didáctica.

El planteamiento de Hadji tensiona lo que se pretende evaluar con lo que efectivamente se puede evaluar, y no sólo en los aprendizajes, que es adonde apunta la reflexión del autor, sino que, agrego, también acerca de los procesos que ocurren al interior de la escuela. Jean Cardinet (1987) hablaba de paradigmas decisionales e informacionales. El primero se identifica con la medida, el juicio y la decisión; el segundo está relacionado con la metacognición y la reflexión que pueda hacer el propio evaluado, situando a la evaluación como ayuda a la propia autoconstrucción del sujeto.

De lo anteriormente expuesto, se deduce que la evaluación es un problema complejo, que no solo interesa a quien evalúa sino también al evaluado y, por ende, debe producirse una interacción entre ambos y no en la mera aplicación de un instrumento y posteriormente sus resultados, puesto que la forma como se entregan y/o se informa a la comunidad no son siempre claras y útiles para las decisiones que la misma comunidad pueda tomar. Asimismo, la estandarización de instrumentos no considera los contextos socioculturales de cada escuela sometida a este tipo de evaluaciones, produciendo falsas realidades.

Así como se prescribe el cómo enseñar, desde la Reforma curricular, han surgido prescripciones o “recomendaciones” sobre el cómo los docentes deben evaluar. “Estas orientaciones (sustentadas en la teoría y en aquello que la investigación especializada señala como mejor) debían apuntar eminentemente hacia las prácticas y mostrar un camino concreto para ir modificando algunos estilos de evaluación que se usan masivamente y que tienen una larga tradición en la actualidad...”⁴⁵. Así se argumenta en el documento que entrega estas orientaciones a los docentes acerca de las evaluaciones en el aula.

Caben las siguientes puntualizaciones respecto a las mencionadas recomendaciones:

- 1) *Evaluación de producto y evaluación de proceso*. Se establecen estos dos tipos de evaluaciones, la primera también llamada de “nivel”, tiene carácter macrosistémico, que abarca ciclo o subciclos, entre las que se encuentran el SIMCE, y aquellas que el sostenedor, sea municipal o privado, aplica en forma estandarizada a uno o más cursos del establecimiento. En cuanto a la evaluación de procesos, es aquella que se particulariza en cada curso y que las administra directamente

⁴⁵ Evaluación para el Aprendizaje: Educación Básica, Primer Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación . Santiago, 2006.

el docente de aula, y debe ser preparatoria e inductiva a la de “nivel”.

- 2) *Evaluaciones de aula*, centradas en “aprendizajes claves”, también denominados “aprendizajes esperados”. Los procedimientos e instrumentos evaluativos que se aplican en la sala de clases pretenden verificar el logro de los aprendizajes: se observa lo que producen los alumnos y alumnas, con el fin de hacer sugerencias concretas sobre cómo mejorar su desempeño. Estos aprendizajes claves se especifican en términos de competencias a desarrollar en cada subsector de aprendizaje. Así, por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación se destacan, entre otros, la escritura correcta, lectura fluida, interés por la lectura, extracción de información, producción de textos, etc. Los aprendizajes claves se materializan en la evaluación, mediante indicadores de desempeño, que sirven de matrices para la construcción de instrumentos.

- 3) *Establecimiento de mapas de progreso e indicadores de logro*. La determinación de estándares de desempeño, en términos de aprendizajes claves o esperados, conlleva la fijación de criterios preestablecidos para las evaluaciones, que abarcan objetivos, como habilidades y destrezas a lograr. Los mapas de progreso del Aprendizaje (MPA), como estándares de calidad, son “descripciones claras y específicas del conocimiento o habilidad que el estudiante debe adquirir en

un determinado momento de su escolaridad” (Kendall, 2001). Responden a la pregunta “qué esperamos que los estudiantes, sepan, comprendan y sean capaces de hacer”, en un momento concreto de su escolaridad (Foster, 2003). Buscan aclarar a los profesores, a los padres de familia y a los estudiantes, qué significa mejorar en un determinado dominio del aprendizaje, que es secuenciado progresivamente a lo largo de la escolaridad obligatoria, es decir, desde primer año básico hasta cuarto año medio.

- 4) *Aprendizaje basado en la evidencia*. Si se considerase la evidencia de cada logro del desempeño, permitiría al docente juzgar y registrar el desempeño en cada alumno, en particular, y de cada curso, en general. Esta concepción de la evaluación reafirma el concepto clásico de la evaluación, en términos de “... un acto de valorar una realidad, que forma parte de un proceso, cuyos momentos previos son los de fijación de características de la realidad a valorar, y de recogida de información sobre las mismas, cuyas etapas posteriores son la información y la toma de decisiones, en función del juicio emitido” (Pérez y García, 1989: 23).

Estas nuevas condicionantes evaluativas, especialmente evaluar con criterios preestablecidos, sin lugar a dudas, presentan ventajas y desventajas en el trabajo en el aula, tanto para los docentes como para los alumnos, como queda reflejado en el siguiente cuadro comparativo:

Cuadro 5

Evaluación con criterios preestablecidos⁴⁶

VENTAJAS	DESVENTAJAS
<ul style="list-style-type: none"> • Establecer objetivos claros para la evaluación contribuye a su validez y fomenta la responsabilidad de los alumnos y alumnas. • Tener criterios de evaluación preestablecidos contribuye a que la evaluación sea confiable. • Cuando hay comprensión de lo que se requiere para obtener logros de aprendizaje y buenas notas, aumenta la motivación de los alumnos y alumnas para alcanzarlos (sobre todo si los estándares son altos, aunque posibles de alcanzar). • El tiempo invertido en los preparativos de la evaluación generalmente conduce a disminuir el tiempo que se requiere para establecer notas exactas que se consideran fidedignas y justas. • La información detallada que se obtiene a través de la evaluación sirve para ayudar al profesor o profesora en la elección de estrategias de enseñanzas posteriores. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formulación de criterios toma tiempo y requiere experticias teóricas y prácticas específicas. • La formulación y posterior aplicación de criterios de evaluación no es una ciencia exacta. • Siempre estará presente el papel del juicio profesional. El reconocimiento del papel del juicio en la evaluación asusta a algunos profesores y profesoras, porque creen que “juicio” equivale a “subjetividad”.

⁴⁶ Cuadro comparativo extraído de “Evaluación de los Aprendizajes” Serie Documentos MINEDUC, Chile, 2008.

Tanto en las ventajas como en las desventajas, se observa implícita la evaluación de los resultados, puesto que al formular criterios preestablecidos induce decir: “Al final de...espero...”. Ahora bien, en las ventajas se alude a la confiabilidad, al logro de aprendizajes en términos de estándares y a las calificaciones.

En cuanto a las desventajas, se alude al factor tiempo, experiencia evaluativa docente, inexactitud científica y subjetividad del evaluador. El problema del tiempo es un tema recurrente entre el profesorado; las quejas ante los requerimientos y demandas en los centros educativos dan para todo tipo de argumentaciones e interpretaciones, sin embargo, las modalidades de trabajo que requieren las formas de evaluar en el aula ocupan tiempo en su diseño, programación, revisión y retroalimentación.

La preparación de una situación evaluativa requiere su tiempo y conlleva los siguientes pasos:

- Establecer el para qué evaluar. Tradicionalmente, los docentes terminaban de “pasar” un contenido o materia y decían la fecha en que se tomaría la “prueba”, no se hablaba de evaluar. Posteriormente, el contenido fue cambiado por el objetivo y, recientemente, como se indicaba anteriormente, se habla de aprendizajes esperados. Con la modalidad de evaluar “contenidos” bastaba con un cuaderno de los alumnos para elaborar la prueba, por lo general, de respuesta abierta,

dejándose la de respuesta de suministro para las evaluaciones acumulativas.

Al evaluar aprendizajes esperados, el profesor debe tener a mano los programas de estudios para relacionar (coherencia curricular) objetivos, contenidos, aprendizajes esperados e indicadores; luego deberá establecer los criterios a evaluar;

- Determinación de la situación evaluativa, el cómo se evaluará. En esta parte del análisis de la evaluación en el aula, observamos que la propuesta del cómo evaluar los aprendizajes, debido al tema de la rendición de cuentas, exige al docente a recurrir en demasía a procedimientos evaluativos, cuyos resultados pueden ser traducidos a puntajes y porcentajes. Los mismos niveles de logros de los mapas de progreso se cuantifican en tramos porcentuales.

Lo anterior determina que predomine en las prácticas docentes la heteroevaluación, vale decir, la relación evaluador y evaluado; ello en desmedro de la autoevaluación y coevaluación. Esta concepción de la evaluación separa la enseñanza y el aprendizaje de la evaluación misma, dejándola como anexo o apartado del proceso pedagógico. Ya sea para el sistema como para el docente, lo que importa son los resultados y las acciones paralelas que giran en torno, sean para alcanzar esos resultados o aprendizajes esperados. En tal sentido, el procedimiento más utilizado por la mayoría de los docentes es la observación estructurada, dado a que se trata de verificar la existencia de ciertas competencias académicas, teniendo como instrumentos de medición a la rúbrica, la prueba objetiva, listas de cotejos y escalas de

apreciación; procedimientos que por su naturaleza y concepción se prestan para puntajes y porcentajes. Todo ello hace que, más que evaluar, lo que efectivamente hace el profesor en el aula es “examinar”, entendida como la “acción de observar o mirar con atención”⁴⁷.

3.6. PERFECCIONAMIENTO DOCENTE COMO FORMA DE INDUCCIÓN DEL TRABAJO EN AULA

El perfeccionamiento fundamental de la Reforma, como *dispositivo pedagógico*, aspira a dotar de mejores capacidades técnico-pedagógicas a profesores y profesoras para que realicen una aplicación creativa de los Planes y Programas de estudio, elaborados por el Ministerio de Educación (Objetivo General del Perfeccionamiento Fundamental NB.2 temporada 1998-1999). Se trata, entonces, de *una capacitación implícita*, entendiendo, como tal, un entrenamiento o desarrollo de habilidades y destrezas, manejo de métodos y técnicas más que formación en sentido de una comprensión teórica-práctica de los problemas pedagógicos derivados de la práctica.

Al respecto, el Banco Mundial señala que se debe dotar al profesor de “*un amplio repertorio de habilidades de enseñanza*”. El docente

⁴⁷ Emilio Tenti, en Documento presentado en el Seminario Internacional "La dimensión política de la evaluación de la calidad educativa en América Latina. Ministerio de Educación de Chile e IPE/UNESCO, Buenos Aires - Santiago de Chile, 16 y 17 de diciembre de 2002.

del nuevo milenio deberá ser capaz de ayudar a los alumnos a desarrollar habilidades y actitudes, como la creatividad, la receptividad al cambio y la innovación, versatilidad en el discernimiento, anticipación y adaptabilidad a situaciones cambiantes, capacidad de discernimiento, actitud crítica, identificación y solución de problemas.

En cuanto a lo que realmente se espera de los docentes durante el *período de perfeccionamiento*, al cual asisten en la primera semana de enero (una vez iniciadas las vacaciones escolares de verano), el documento emanado del Ministerio de Educación como pauta de Evaluación Final del Curso de Perfeccionamiento NB.2 (1998) señala, aparte del objetivo general anteriormente enunciado, que:

- Comprendan los fundamentos y perspectivas del cambio curricular en el marco de la Reforma Educacional que se desarrolla en el país y proyecten modalidades de trabajo que permitan aprovechar la experiencia alcanzada en sus escuelas, a partir de la experiencia de aplicación de NB.1 (Primer y Segundo Año).
- Conozcan el Plan y Programa de Estudio correspondientes a NB.2, comprendan los fundamentos que lo sustentan y las posibilidades que ofrecen para ser utilizados y recreados, de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional de sus escuelas.
- Desarrollen una visión integral del Plan y Programa de Estudio; esto es, que identifiquen las actividades sugeridas en relación a los diferentes subsectores de aprendizaje, como medio para favorecer el desarrollo socioemocional /

actitudinal de los niños y niñas y el desarrollo de habilidades y competencias que están a la base de todos los aprendizajes escolares.

- Se relacionen flexiblemente con el Plan y Programas de Estudios; *los conciban como una herramienta* para lograr los Objetivos Fundamentales (transversales y verticales) de la Educación Básica chilena y no como un fin en sí mismos.
- Desarrollen una visión integral del Plan y Programa de Estudio; esto es, que identifiquen las Actividades Sugeridas y las Orientaciones Complementarias como aportes para conducir el desarrollo socioemocional / actitudinal de los niños y niñas, así como el desarrollo de habilidades y competencias que están a la base de todos los aprendizajes escolares.
- Puedan compartir sus experiencias respecto del proceso de diseño y planificación del proceso pedagógico; analicen las demandas que los nuevos Planes y Programas plantean al respecto, y comprendan la necesidad de realizar colaborativamente estas actividades en las escuelas.
- Puedan compartir sus experiencias respecto del proceso de evaluación de los aprendizajes de los niños y del proceso pedagógico; analicen las demandas que los nuevos Planes y Programas plantean al respecto y desarrollen competencias que les permitan diversificar estrategias de evaluación.
- Tengan la oportunidad de vivenciar un estilo interactivo de trabajo, que los sitúe como protagonistas de sus procesos de

aprendizaje y les sirva para proyectar el trabajo con sus alumnos y alumnas en las escuelas.

En las aspiraciones (llámense Objetivos Específicos) del Perfeccionamiento Fundamental, prevalecen verbos tales como: comprender, conocer, identificar, relacionar, compartir, vivenciar. No se contemplan verbos, como: crear, innovar, cambiar, experimentar, reflexionar... Tal acotación tiene su explicación en el mismo Objetivo General del Perfeccionamiento Fundamental, “...*para que realicen una aplicación creativa de los Planes y Programas de Estudio elaborados por el Ministerio de Educación*”, por lo tanto, pareciera que no sería necesario el aporte creativo, innovador, el cambio, la experimentación o la reflexión acerca de los Planes y Programas de Estudio, pues ellos han sido elaborados por la autoridad. Por ende, los docentes deberían limitarse a aplicarlos creativamente a través de los siguientes procedimientos desarrollados durante el periodo de perfeccionamiento:

- Comprensión de los fundamentos y perspectivas del cambio curricular.
- Conocimiento del Plan y Programas de Estudios del NB.2
- Desarrollo de una visión integral del Plan y Programa de Estudio NB.2
- Utilización del Plan y Programa de Estudios NB.2 como herramienta para lograr los Objetivos Fundamentales.
- Análisis de las demandas que los nuevos Planes y Programas de Estudio NB.2. requieren de los docentes del nivel.

- Intercambio de experiencias de evaluación y las nuevas demandas al respecto.
- Vivencia de un estilo de trabajo interactivo.

El referido Objetivo General del Perfeccionamiento Fundamental para el NB.2 comienza con la frase “Contribuir al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, dotando de mejores capacidades técnico pedagógicas a profesores y profesoras...”. Por consiguiente, se propone una garantía de calidad de los aprendizajes, mediante la aplicación creativa de los Planes y Programas de Estudio por parte de los docentes, a los cuales se les dotará de mejores capacidades técnico-pedagógicas. Al respecto, es importante reproducir las palabras del ex Ministro de Educación, José Pablo Arellano (1999) en la convocatoria al Perfeccionamiento Fundamental, año 1999:

“La implementación de la Reforma Curricular requiere del compromiso de todos los actores directamente relacionados con el ámbito escolar. Es indispensable producir aprendizajes de mejor calidad y pertinencia, que resulten atractivos a la juventud. Nos enorgullece colocar en sus manos un instrumento curricular y pedagógico de última generación y un sistema de apoyo adecuado para utilizarlo”.

Las palabras del ex Ministro de Educación de la República de Chile, reafirman el concepto de aprendizajes socialmente significativos, al caracterizarlos de calidad, pertinentes y atractivos para la juventud, pero además, hay una valoración especial del Perfeccionamiento Fundamental, al definirlo como *“instrumento curricular y pedagógico de última generación y un sistema de apoyo adecuado para utilizarlo”*. En nuestro país, hay un tipo de

comerciante callejero que para promocionar su mercadería grita: “¡Yo no vengo a vender, vengo a regalar, sacar a cien!”, muy consecuente con la economía social de mercado. El entonces ministro promociona muy bien su mercadería, hablando de las bondades de ella: instrumento de última generación y un sistema adecuado para utilizarlo. *¡Profesores, perfecciónense con confianza!*, pues con ello se garantiza una educación de calidad y equidad..

Es el propio ex ministro quien aclara que lo que se pretende con el profesor *es capacitarlo* y, en el mejor de los casos, perfeccionarlo. Revisando un diccionario (“Pequeño Larousse Ilustrado”, edición 1980) se define capacitar como: v. i. habilitar; v.i tener aptitud o disposición para hacer algo. En cambio, se dice del perfeccionar, es hacer perfecta o mejor una cosa. Ahora, si nos atenemos a los discursos oficiales y de especialistas reformistas, si la idea es que el profesor tenga una aptitud o disposición para el aprendizaje socialmente significativo de sus alumnos, entonces bien puedo hablar de capacitación; si se quiere que el docente acceda a metodologías y estrategias de enseñanza para hacer mejor sus clases, entonces, estamos hablando de perfeccionamiento.

La investigadora de UNICEF, Rosa María Torres (1996:19), define la capacitación como *un entrenamiento en habilidades y destrezas para cumplir una tarea específica desvinculada de la teoría*, transformándose en un asunto pragmático, aprender a hacer algo valiéndose de ciertas técnicas e instrumentos; a diferencia de la formación, que sería *la comprensión amplia de los problemas y*

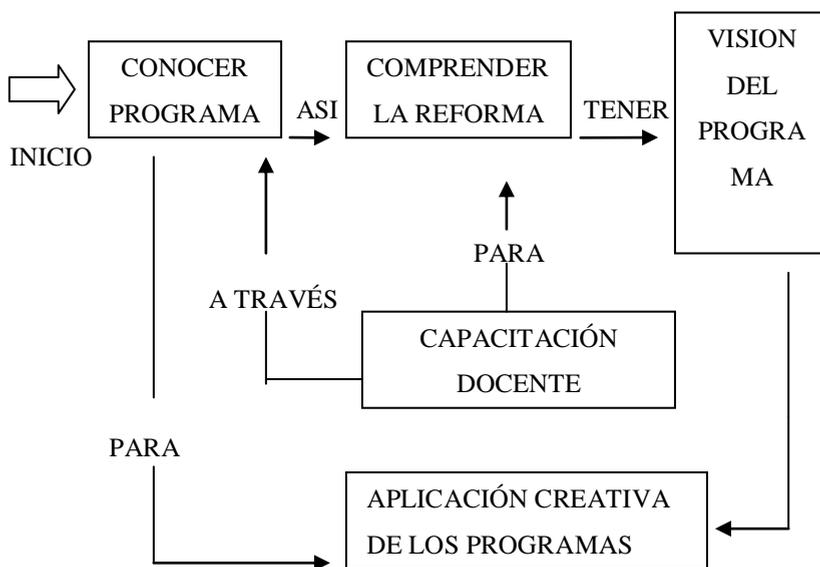
desarrollo de competencias teórico prácticas para identificarlos y resolverlos. Sin embargo, al revisar los objetivos del Perfeccionamiento Fundamental nos debemos conformar que sólo se reduzca a una *capacitación fundamental* por un período corto. Digo capacitación, porque incluso mucho cursos de Perfeccionamiento Docente los financian las Corporaciones de Educación Municipal, a través de una franquicia legal que otorga el Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), el cual sólo financia cursos de capacitación (vía de 1% de subvención estatal, para tales efectos). Fue así como, junto con mis colegas de escuela, realizamos un curso por 80 horas sobre Creación de Materiales para un Aprendizaje Significativo. Al respecto, hay que señalar que la forma preponderante de perfeccionarse de los docentes, según encuesta CIDE (2000), son los cursos, cuya mayor parte se realiza vía capacitación SENCE (subvención 1%).

Siendo Jefe de Unidad Técnica Pedagógica en la Escuela República de Grecia, en 1999, llegaron ofertas de cursos de cuatro instituciones que imparten cursos de perfeccionamiento (tres privadas y una estatal). De un total de 37 cursos, dentro de lo que se denomina “capacitación”, estaban metodologías en diferentes subsectores de aprendizaje, diseños de planes y programas, estrategias de aprendizaje, etc. y, en lo denominado “perfeccionamiento”, eran de evaluación educacional, orientación, mejoramiento de la calidad de la educación, entre otros.

Respecto al Perfeccionamiento Fundamental de la Reforma, sostengo que es capacitación, toda vez que se pretende que el docente adquiera capacidades técnico-pedagógicas para que realicen una aplicación creativa de los Planes y Programas de Estudios elaborados por el Ministerio de Educación. Se trata entonces de un adiestramiento en *habilidades y destrezas*, con la finalidad específica de implantar los Programas de Estudios. Si este planteamiento lo llevamos a un mapa conceptual, obtenemos lo siguiente:

Esquema 5

Perfeccionamiento Docente de la Reforma



En este gráfico están presentes los principales elementos que conforman el Perfeccionamiento Fundamental de la Reforma, en términos de capacitación docente. La capacitación, como concepto eje

del proceso, va a permitir comprender los fundamentos y perspectivas del cambio curricular que contiene la Reforma lo que:

- Facilitará la comprensión de los Programas de Estudio a fin de ser utilizados y recreados, de acuerdo al Proyecto Educativo de cada institución, a fin de:
- Desarrollar una visión integral de estos Programas, identificando actividades sugeridas como medio para lograr aprendizajes y así:
- Relacionar flexiblemente el Programa concebido como una herramienta para lograr los Objetivos Fundamentales propuestos y de este modo:
- Tener una visión integral del Programa, identificando actividades y orientaciones que favorezcan aprendizajes. A través de:
- Compartir experiencias respecto del proceso de diseño y planificación del proceso pedagógico y el análisis de las demandas que los nuevos Programas plantean al respecto, y
- Tener la oportunidad de vivenciar un estilo interactivo de trabajo que los sitúe como protagonistas de sus procesos de aprendizaje y que se proyecten al trabajo con sus alumnos y alumnas en las escuelas.

Como concepto clave, en este mapa aparecen los Programas de Estudios. Como se observa, a ellos concurren en definitiva todas las flechas, y no podía ser de otra manera porque se trata de *implantar un currículo nuevo*, lo que nos lleva a afirmar que el Perfeccionamiento Docente no es otra cosa que *una capacitación en el conocimiento y*

manejo de un programa de estudios, avalado con el conocimiento de prácticas pedagógicas (orientaciones didácticas). No olvidemos las palabras del ex Ministro de Educación José Pablo Arellano, quien define a la Reforma curricular como instrumento curricular y pedagógico de última generación. Esta sería la herramienta, pero se “*debe saber*” utilizar y, para ello, es necesario capacitar al docente en su uso, en consecuencia, es capacitación.

3.7. EL DEBER SER DE LA ENSEÑANZA EN EL TRABAJO EN EL AULA

Los continuos ajustes, desajustes y, especialmente, los bajos índices en los resultados SIMCE, llevaron a las autoridades educacionales a explicitar con mayor exactitud, más bien, a prescribir cómo debe ser el trabajo en el aula para los docentes. Esto se hizo a través de dos instrumentos, uno, como inducción de lo pedagógico y el otro como regulador de la práctica:

En la introducción del Decreto 232 Programas de Estudios en Educación General Básica se plantean los requerimientos:

- a.- El imperativo de adecuarse a las normas sobre objetivos generales y requisitos de egreso de la Enseñanza Básica indicados en la Ley General de la Enseñanza.
- b.- Principios básicos que orientan la propuesta de Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos Obligatorios.

c.- Políticas de Modernización de la Enseñanza y Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos.

Como una aplicación de los requerimientos, se alude al Marco para la Buena Enseñanza (MBE), como “*un itinerario*” capaz de guiar a los profesores jóvenes en sus primeras experiencias en la sala de clases, una estructura para ayudar a los profesores más experimentados a ser más efectivos, y, en general, un marco socialmente compartido que permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional”⁴⁸. El MBE tiene como sustento pragmático tres tipos de preguntas:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿cuán bien se está haciendo?

⁴⁸CPEIP. Marco para la Buena Enseñanza. www.cpeip.cl.

Figura 3

Marco para la Buena Enseñanza

Este Marco se basa en cuatro dominios de la enseñanza, siguiendo el ciclo total del proceso de educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia práctica docente, necesaria para retroalimentar y enriquecer el proceso.

- **Dominio A: Preparación para la enseñanza.** El docente, basándose en sus competencias pedagógicas, en el conocimiento de sus alumnos y en el dominio de los contenidos que enseña, diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados; y, estrategias de evaluación que permitan apreciar el logro de los aprendizajes de los alumnos y

retroalimentar sus propias prácticas. De este modo, los desempeños de un docente respecto a este dominio, se demuestran principalmente a través de las planificaciones y en los efectos de estas planificaciones en el desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el aula.

- **Dominio B.** *Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.* Las expectativas del profesor sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses y preocupaciones particulares y su potencial intelectual y humano. Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula, tanto entre docentes y estudiantes, como de los estudiantes entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuye en este sentido la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido, que invite a indagar, a compartir y a aprender.

- **Dominio C.** *Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.* Habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la

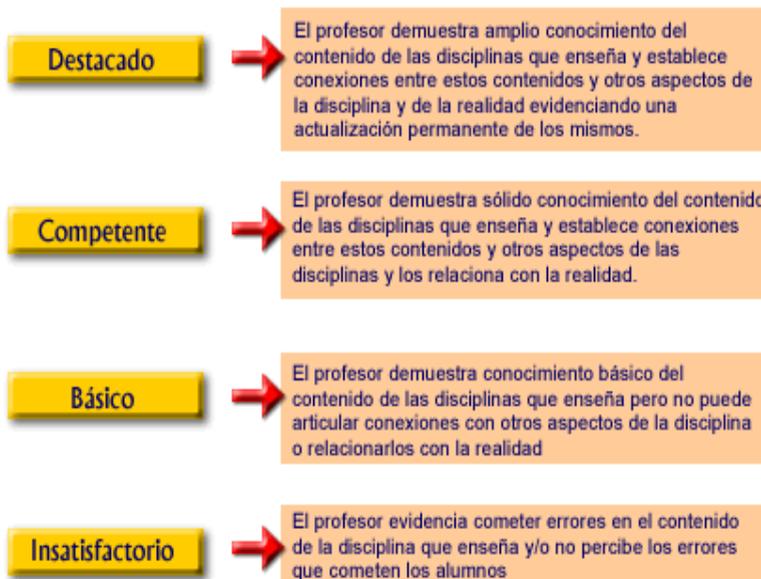
indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes. Para lograr que los alumnos participen activamente en las actividades de la clase se requiere también que el profesor se involucre como persona y explicita y comparta con los estudiantes los objetivos de aprendizaje y los procedimientos que se pondrán en juego

- **Dominio D. Responsabilidades profesionales.** Para ello, él reflexiona consciente y sistemáticamente sobre su práctica y la reformula, contribuyendo a garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este sentido, la responsabilidad profesional también implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y en las políticas nacionales de educación. Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran, primeramente, la propia relación con su profesión, pero también, la relación con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad educativa y con el sistema educativo. El compromiso del profesor con el aprendizaje de todos sus alumnos implica, por una parte, evaluar sus procesos de aprendizaje con el fin de comprenderlos, descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que

ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos; relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad; sentirse un aprendiz permanente y un integrante del sistema nacional de educación.

Los alcances del MBE no sólo abordan lo pedagógico, situación no menor puesto que determina la interacción en el aula, sino que también trae consigo la clasificación de los docentes en niveles de desempeño. Lo que a modo de ejemplo se observa en el dominio A:

Cuadro 6
Tipos de docentes según el M.B.E.



Las implicancias del resultado de la clasificación docente en niveles de desempeño, no solo van a incidir en el tipo de trabajo en el aula, sino que afectan también a su desarrollo profesional. Al revisar someramente algunos aspectos del decreto 232 y los Dominios del MBE, encontramos que son altamente prescriptivos y obligatorios porque inducen al docente a regirse por estos únicos instrumentos, que no sólo contiene Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, sino además Actividades Genéricas, con sus respectivos ejemplos para aplicar en la sala de clases e, incluso, las formas de evaluar.

¿Qué hace entonces el profesor en la sala de clases, si está casi todo dado, regulado, prescrito? El mismo MBE, en su dominio A, aporta algunas luces acerca del quehacer docente en aula, al señalar que el profesor: “*diseña, selecciona y organiza estrategias de enseñanza que otorgan sentido a los contenidos presentados*”; y en el dominio B, se explicita que los docentes deben “... *organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezcan la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes*”.

Indudablemente que los dominios más los indicadores, que por razones de espacio y tiempo no incluyo, pero que pueden ser vistos en las páginas web del Mineduc y CPEIP, reducen sustancialmente el trabajo docente en aula. Tal mirada del trabajo docente es un tácito desconocimiento de la producción cultural que se genera en la escuela

y, en particular, en la sala de clases. Gimeno Sacristán (1992: 8-9), acerca de la práctica docente, señala:

“No es una acción derivada de un conocimiento previo, como puede ocurrir con ciertas ingenierías modernas, sino una actividad que genera cultura intelectual paralelamente a su existencia, como ha ocurrido con otros oficios. Esto es importante, porque con cierta proclividad, desde la perspectiva de los especialistas en el conocimiento sobre la educación, se olvida este dato a la hora de aclarar la relación entre práctica y conocimiento”

El reduccionismo del papel docente en la sala de clases, pone de manifiesto un absoluto desconocimiento del saber cotidiano, entendido como lo señala Héller (1982: 317):

“la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad, que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana, del modo más heterogéneo (como guía para las acciones, como temas de conversación, etc.)”.

Este saber cotidiano es pragmático porque se origina en el acontecer diario. Un saber cotidiano que no se opone ni rechaza aquel saber científico o teórico, como tal, sino que más bien recoge de éste ciertas orientaciones como guías de la acción; cuando este saber científico cala en el saber cotidiano, es incorporado globalmente a través de la apropiación. Pero para que esto se produzca, la información que entrega el saber científico debe despertar “*la curiosidad*” y responder al interés del individuo, en este caso, de los profesores.

La percepción, el sentimiento y el pensamiento son elementos propios de lo cotidiano y son los que permiten adquirir nuevos saberes. Sin embargo, este mismo saber cotidiano es el que fija los límites de la percepción, del sentimiento y del propio pensamiento. El sentido práctico docente, propio del pensamiento cotidiano concibe estos procesos como vehículos para resolver objetivos prácticos, constituyéndose en una totalidad de conocimientos necesarios para que la persona pueda existir y moverse en su medio, en “*su pequeño mundo*”. Este pequeño mundo, para profesores y profesoras, es la sala de clases.

La configuración de esta realidad cotidiana parte de la escuela como institución que determina la práctica docente. La institución con sus “condiciones materiales” recibe al docente novato y lo va incorporando gradualmente en espacios definidos y controlados por la cultura existente, a las propuestas pedagógicas e interrelaciones docentes. La inserción docente a estos pequeños mundos no se produce solo de manera adaptativa, sino que existen los propios proyectos en situación de formación⁴⁹, donde los docentes novatos, intermedios y experimentados producen o se apropian de prácticas que pueden o no reproducir las realidades ya existentes. Al formar su mundo, dice Heller (1982), los docentes se van formando, propiciando espacios a la creación y recreación de prácticas pedagógicas.

⁴⁹ Moya, C., 1998. Habla de situación de formación como espacios de práctica educativa en torno a la que se organizan procesos institucionales de formación.

El trabajo docente integra saberes disciplinares, curriculares, profesionales y los saberes de la experiencia (Tardif, Lessard y Lahaye, 1991), por lo que el saber cotidiano está constituido por saberes científicos y saberes de la experiencia. Para estos autores, antiguamente, los diferentes tipos de saberes estaban dentro de un mismo sujeto. Con el capital, comienza la división del trabajo y, por consiguiente, la división del conocimiento.

Es así como el trabajo docente es concebido como algo puramente técnico y ejecutor. Son otros los que piensan, los que desarrollan teoría científica; los profesores son operadores de programas de estudios y de técnicas de transmisión de conocimientos, sometiendo a la práctica saberes que no son producidos ni controlados por la práctica misma.

La reducción del trabajo docente por parte de la Reforma, en que no se separa lo educativo de lo pedagógico, transforma a la educación en un saber netamente científico, más especializado y tecnificado, donde se acentúa en el alumnado el aprender a aprender y en el profesor el saber-hacer. De ahí que muchas de las críticas al profesorado, culpándole de los malos resultados, apuntan a que *no sabe hacer clases*, que no domina las disciplinas que enseña y que sus técnicas y estrategias de enseñanza son obsoletas y escasas.

La intervención de especialistas (psicólogos, psicopedagogos, ingenieros, etc.), en lo que hasta hace poco era un campo exclusivo de los educadores, responde a que si los docentes no saben hacer tal cosa,

estos pueden ser reemplazados por otro tipo de profesional preparado para ello. Así también, la división del trabajo docente en Educación Básica lleva a crear las menciones didácticas, reemplazando paulatinamente a los profesores generalistas, quienes se unirán a los normalistas, desplazados ya del sistema al baúl de los recuerdos, observando cómo una vez más se experimenta en la educación.

Sin embargo, el saber cotidiano docente del profesor generalista - ese que es capaz de salirse de Lenguaje para explicarle al alumno curioso un tema matemático, a diferencia del especialista que le dirá pregúntele a su profesor-, es capaz de integrar todo tipo de saberes, respondiendo efectivamente a un aprendizaje holístico y contextualizado. Así lo señalan Rockwell y Mercado (1988: 70) al expresar que:

“(...) la realización de cualquier trabajo, tal vez particularmente la docencia, requiere de la incorporación de conocimientos de muy diverso origen, apropiados por los sujetos que los ejercen; implica el ensayo y la construcción de soluciones a los problemas que el trabajo mismo plantea. Significa la existencia de saberes adquiridos en la resolución del trabajo diario y en la necesaria reflexión continua que a la vez éste impone, saberes que se encuentran integrados a la práctica cotidiana, aun cuando no se puedan explicitar conscientemente”.

De lo anterior se desprende la fuerte oposición que la implantación del nuevo currículo en la escuela ha tenido por parte del profesorado, especialmente desde los intermedios y experimentados. Esta oposición, que no siempre es a viva voz, y por ello produce percepción errada por parte de la autoridad, tiene su impacto en los

resultados de los aprendizajes, producto de la tensión entre lo que se estima un saber para enseñar y aquel saber necesario de enseñar.

3.7.1. Transposición didáctica del trabajo en el aula

Una última aproximación teórica al trabajo docente en aula en tiempo de Reforma curricular, se presenta desde la transposición didáctica. La mirada acerca de este fenómeno pedagógico se va hacer desde una perspectiva socioconstructiva, a diferencia de la percepción positivista matemática que se tiene de la transposición.

Para Chevallard (1991: 45) la transposición didáctica corresponde a “el trabajo que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza”. El mismo autor ofrece un esquema explicativo de su definición que se acompaña a continuación:

Objeto de saber → Objeto a enseñar → Objeto de enseñanza

De una manera simplificada se explica que el *objeto de saber* se origina en un saber erudito científico-técnico, que una vez explicitado pierde consistencia personal y contextual, transformándose en un objeto (con todo lo que ello implica). En el plano de la educación, un objeto de saber, correspondería al acervo cultural que se desea transmitir, conocimientos que son seleccionados, determinando cuáles pueden ser enseñados en determinados niveles educativos.

Una vez que los objetos de saber son seleccionados, se transforman en *objetos a enseñar*, presentados como contenidos programáticos. En el caso de los Programas de Estudios de la Educación General Básica chilena, corresponden a los Contenidos Mínimos Obligatorios, con carácter ideológico. Dichos saberes, explicitados en los programas de estudios, vuelven a modificarse en los textos escolares, producto de la reescritura y significaciones hechas por expertos y especialistas, respecto de los objetos a enseñar. Así, dentro de este tipo de saber, se genera otro tipo de saber de corte instrumental llamado saber escolar o institucionalizado.

Cuando los programas de estudios y los textos escolares llegan al docente, este manipula u opera estos saberes contextualizándolos a la realidad de sus alumnos, organizándolos en los tiempos didácticos y en los términos del contrato didáctico implícito en el trabajo de aula. Este nuevo saber, se denomina *saber enseñado*.

Los programas de estudios, desde la concepción de la Reforma curricular chilena, no permiten la transformación didáctica que plantea Chevallard, puesto que son traspasados desde el objeto de saber al objeto de enseñanza, como mecanismo de vigilancia epistemológica, más aún cuando estamos ante la presencia de un marco curricular mínimo y obligatorio. Como dispositivo de vigilancia, actúan los instrumentos de evaluación estandarizada, como el SIMCE, para medir que todos conozcan lo mismo, y el MBE para que todos enseñen lo mismo.

Así pues, no existen posibilidades de transformación didáctica, sino más bien de traslado didáctico, donde lo didáctico en el aula se limita a la búsqueda, adaptación y uso de técnicas que faciliten el aprendizaje de los objetos de saber, transformados en saberes de enseñanza (contenidos programáticos). Desde este punto de vista, podemos argumentar que la transposición didáctica no difiere mucho del modelo estímulo-respuesta propio del conductismo, en tanto que el objeto de saber (saber a enseñar) sería el estímulo y el saber enseñado la respuesta.

Concebida la transposición didáctica como una relación de estímulo y respuesta en que se produce un desvasijar de saberes, desde un nivel a otro, sin mayores modificaciones, el tipo de constructivismo empleado por la Reforma curricular es tratado como estrategia didáctica. Transformar al constructivismo como estrategia didáctica es desconocer lo que sustantivamente representa esta teoría para Delval (1997: 31):

“lo más original de la posición constructivista es que trata de explicar la formación del conocimiento en el interior del sujeto”.

El conductismo sí puede ser considerado una técnica de enseñanza, pero el constructivismo no lo es, es una teoría explicativa de cómo se forma el conocimiento en el interior del sujeto y esta teoría intenta explicar el cómo el individuo llega a apropiarse de este conocimiento.

El constructivismo postula que en todos los actos en que se adquieren nuevos conocimientos se produce una actividad en el sujeto,

consistente en relacionar lo nuevo con la ya existente en su interior. Lo anterior no asegura que se asimile todo lo que se enseñe, algunos aprenderán lo enseñado y otras distintas cosas. Desde el punto de vista de los sujetos, todo aprendizaje es constructivo, pero desde el punto de vista del docente, desde el punto de vista del sistema, “*el aprendizaje sólo se produce cuando se apropia del saber enseñado*”. (Delval, op. cit.). Así, entonces, lo evaluado correctamente sería aquello que reproduce los contenidos mínimos obligatorios, operando de esta manera la transposición didáctica.

Los estudios de Vigotsky parten de supuestos realistas, aunque se le identifica con el constructivismo, puesto que coincide en que el aprendizaje se origina en el contacto con la realidad externa del sujeto. Vigotsky (1836-1934), a través del Modelo de Aprendizaje Sociocultural, señala que el motor del aprendizaje es siempre la actividad del sujeto, condicionada por dos tipos de mediadores: “herramientas” y “símbolos”, ya sea autónomamente, en la “zona de desarrollo real”, o ayudado por la mediación, en la “zona de desarrollo potencial”. Las dos construcciones son, además, artificiales, por lo que su naturaleza es social; de modo que el dominio progresivo en la capacidad de planificación y autorregulación de la actividad humana reside en la incorporación a la cultura, en el sentido del aprendizaje de uso de los sistemas de signos o símbolos que los hombres han elaborado a lo largo de la historia, especialmente el lenguaje. Éste, según Vigotsky, “surge, en principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el

pensamiento del niño. Es decir, se convierte en una función mental interna”.

Desde una óptica socioconstructiva, la realidad es un espacio construido socialmente por quienes interactúan en ella y que está estrechamente vinculada a la cultura que moldea a los sujetos que interactúan y la construyen, por lo que dicho conocimiento acerca de la realidad es correspondiente al tipo de cultura que las personas poseen. En la teoría de Habermas (1988), este tipo de relaciones genera intersubjetividades que rodean a la realidad, en donde el saber, como acto comunicativo, es aceptado como verdad.

Con estos antecedentes, nos podemos explicar que en la última transferencia de la transposición didáctica, del saber a enseñar al saber enseñado, se produciría la transformación producto de la relación socioconstructiva que se da entre enseñante y aprendiente en el aula. Aquí se produce un cambio del objeto de saber al ser significado, tanto por el sujeto que enseña, como por el que aprende, siendo reconstruido intersubjetivamente por el profesor (conocedor de la disciplina que enseña), y por los alumnos que tienen una experiencia. De esta reconstrucción resulta el objeto de enseñanza, distinto al originalmente enunciado por el saber sabio y por los programas oficiales, pero que es validado intersubjetivamente por quienes lo han reconstruido. Lo didáctico, entonces, se sustenta en el reconocimiento disciplinar (objeto de saber), el reconocimiento del contexto sociocultural del aula, donde se produce la transposición didáctica en cuanto a producir el objeto de enseñanza. En consecuencia, la

didáctica actúa como mediadora entre lo educativo con lo pedagógico, comprendido como el espacio de realidad socio-histórico-cultural de interacciones entre el docente y sus alumnos, en el que el objeto de saber se reconstruye como objeto de enseñanza.

El planteamiento anteriormente expuesto no encuentra respuesta en lo que postula la Reforma curricular respecto al saber enseñar, puesto que reduce la didáctica a un rol tecnocrático, donde el predominio de técnicas y estrategias pretenden ser el garante del aprendizaje. Se insiste en una relación pedagógica lineal verticalista, donde los docentes actúan como operadores curriculares y los alumnos depositarios de un saber desconocido, que actúa al margen de los contratos didácticos y con un carácter netamente reproductivo.

A MODO DE SÍNTESIS

En este último capítulo de la primera parte nos hemos referido a cómo desde la Reforma, se ha querido intervenir el trabajo docente en el aula. Cambios, que en la vivencia pedagógica de los docentes, demandan nuevas estructuras relacionales, enfrentándolos a conflictos y tensiones propios del trabajo humano que, en ocasiones, potencian y, en otras debilitan los lazos relacionales entre los miembros que conviven al interior de cada establecimiento.

La Reforma curricular, puesta en marcha a partir de 1996, introduce cambios e innovaciones en las formas de enseñar y de

aprender. Tales modificaciones estaban orientadas a las prácticas docentes en el aula, consideradas improductivas para aprendizajes de calidad. Enseñar excluye al estudiante, aprender excluye al docente, formar excluye al saber.

La normativa legal, primero fue la LOCE y luego la LGE, determina un tipo de pedagogía por objetivos que hace pensar los saberes en términos de capacidades a desarrollar en los estudiantes. Esta idea de prescribir objetivos revela, en la práctica, un conflicto, una tensión entre saberes teóricos y prácticos. Conjuntamente, con el establecimiento de Objetivos Fundamentales, se generan Contenidos Mínimos Obligatorios, configurando un Marco Curricular prescrito.

Aparejado a este Marco Curricular, la Reforma postula un modelo didáctico declarativo de la Reforma, fundamentado en algunos principios de las Teorías cognitivas, entre cuyos representantes mencionamos a Piaget, Bruner, Ausubel (teoría genético-cognitiva), Vigotsky, Luría, Leontiev (teoría genético-didáctica), Gagné, Simon, Mayer, Pascual Leone (teoría del procesamiento de la información). La teoría cognitiva, a la que genéricamente se conoce como Constructivismo, centra sus postulados en la interacción entre nuevos conocimientos con los que el aprendiente ya posee.

Un equipo técnico del Ministerio de Educación diseña una serie de intervenciones sistémicas, que conforman la triada: “*intervención directa-incentivos-redes* (Mineduc, 1994), que contempla acciones directas sobre los establecimientos educativos, una serie de incentivos

y de procesos competitivos y el establecimiento de redes de apoyo y de externalización de acciones, acciones destinadas a fiscalizar el cumplimiento del Marco Curricular y de las nuevas formas de enseñar y de aprender a través de los dispositivos de un Perfeccionamiento Docente totalmente inductivo.

Bajo un supuesto de aprendizajes que demanda la sociedad, la racionalidad reformista impulsa estos aprendizajes como “socialmente significativos”. Sin embargo, diversas encuestas a actores educativos (CIDE 2000), dan cuenta de tensiones y posturas opuestas entre lo que realmente la sociedad desea que sus hijos e hijas aprendan y lo que la Reforma ofrece. La encuesta de los apoderados, que representan a la sociedad chilena, en sus demandas de aprendizajes socialmente significativos, no habla de Objetivos Fundamentales o de Contenidos Mínimos Obligatorios, si no que *de saberes necesarios de enseñar*.

El modelo pedagógico de la Reforma, por lo dicho anteriormente, se sustenta en la doctrina de los métodos y de la organización de la educación, lo que supone decisiones ya tomadas acerca de los objetivos y de las metas a alcanzar (Brezinca,1990: 15), y se apoya en hipótesis sobre los contextos condicionantes, como lo son el desarrollo económico y tecnológico en que están empeñados las autoridades y el Estado chileno, influenciado por los efectos de la globalización y de las políticas emanadas de los intereses internacionales financieros. Tales contextos condicionantes conllevan a tomar decisiones dentro de la ideología de la calidad total llevada al campo de la educación.

Las políticas educativas configuran dispositivos destinados a verificar el cumplimiento de las metas en términos de logros de aprendizajes. Tal sistema, conocido como “rendición de cuentas”, genera nuevas miradas en la evaluación educativa, en general y, en la evaluación de los aprendizajes, en particular.

Desde la Reforma curricular, surgieron prescripciones o “recomendaciones” sobre el cómo los docentes deben evaluar. “Estas orientaciones (sustentadas en la teoría y en aquello que la investigación especializada señala como mejor), debían apuntar eminentemente hacia las prácticas y mostrar un camino concreto para ir modificando algunos estilos de evaluación que se usan masivamente y que tienen una larga tradición en la actualidad...”⁵⁰, así se argumenta en el documento que entrega estas orientaciones a los docentes acerca de las evaluaciones en el aula. En lo específico, el mayor impacto que han tenido tales recomendaciones ha sido en las evaluaciones de aula, donde el docente debe guiarse con criterios preestablecidos y aprendizajes claves y esperados.

Todo lo anterior provocó modificaciones significativas en el trabajo de aula entre docentes y alumnado. Acentuando la prescripción del deber ser de la enseñanza, se instalan dos instrumentos reguladores

⁵⁰ Evaluación para el Aprendizaje: Educación Básica, Primer Ciclo. Enfoque y materiales prácticos para lograr que sus estudiantes aprendan más y mejor. Unidad de Currículum y Evaluación . Santiago, 2006.

de las prácticas docentes: el Decreto 232 y el Marco Buena Enseñanza.

Es el Marco para la Buena Enseñanza el que mayor controversia y tensión provocó entre el profesorado, dado a que sus alcances no sólo abordan lo pedagógico, situación no menor puesto que determina la interacción en el aula, sino que también trae consigo la clasificación de los docentes en niveles de desempeño, que determinan la continuidad o no en el campo laboral. La aplicación de dispositivos regulatorios del enseñar implica un reduccionismo del papel docente en la sala de clases, poniendo de manifiesto un absoluto desconocimiento del saber cotidiano. Es así como el trabajo docente es concebido como algo puramente técnico de ejecutor, donde la transposición didáctica, como una relación de estímulo y respuesta en que se produce un desvasijar de saberes, desde un nivel a otro, sin mayores modificaciones, en relación al tipo de constructivismo empleado por la Reforma curricular, tratado como estrategia didáctica, desconociendo que es una teoría del aprendizaje.

SEGUNDA PARTE

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA DE LA

INVESTIGACIÓN

INTRODUCCION

En el primera parte del trabajo de investigación se ha presentado la exploración teórica del problema, elaborado a partir de una detenida revisión de la literatura existente sobre el tema, con el fin de conceptualizar los elementos que dan forma a las cuestiones suscitadas.

La segunda parte, conformada por cuatro capítulos, constituye el trabajo empírico, que se apoya en la metodología cualitativa, a través del estudio de casos. En el planteamiento del problema, se ven implícitas las preguntas “cómo y por qué”, interrogantes típicos del estudio de casos, que permiten configurar un sistema integrado que constituye el objeto de estudios (Stake, 1995).

Stake (op.cit) alude al diseño alternativo de la investigación de estudio de caso, en el cual la fase de establecimiento de hipótesis o soluciones provisionales está fuertemente integrada con la fase anterior (concreción del problema) y las posteriores (recolección y análisis de datos), por medio de una estructura conceptual por temas, que van evolucionando y cambiando en su formulación y función. Este mismo autor establece cuestiones relacionadas con el estudio de casos, que aluden a:

Su naturaleza. En el presente estudio, se trata de lo educativo, cultura escolar, búsqueda de significados e interpretaciones;

Su historia. Se abordan hitos históricos del país, evolución del docente como profesional.

Ambiente y ámbito físico. Esta investigación, se desarrolla en Escuelas Municipales urbanas y rurales, cuyos ambientes se han visto afectados por las innovaciones educativas provenientes de la Reforma Educativa.

Otros contextos relacionados o implicados con el caso; como el económico, el político, el legal y el estético. La investigación, aborda el cómo y el por qué la lógica de mercado se involucra en la educación y su relación con el neoliberalismo; asimismo, el cómo la legislación educacional se adecua a los propósitos economicistas.

Los informantes, a través de los cuales el caso puede ser conocido e indagado, como lo son: docentes novatas, intermedias y experimentadas.

La investigación, por ende, es de carácter cualitativo, cuyo interés se centra en interpretar y comprender las significaciones que se dan a las prácticas docentes, desde más de un discurso, tratando de establecer un tipo de relación entre teoría y práctica. Por tratarse de una investigación cualitativa, básicamente se ha recurrido a las siguientes técnicas: a) la observación semiestructurada y no estructurada; b) la entrevista semiestructurada y no estructurada, en profundidad; y c) los grupos focales; también, se ha aplicado d) el análisis de contenido para extraer las facetas, categorías e indicadores de los textos, utilizando las grabaciones para que la reproducción fuera lo más fidedigna posible.

Lo cualitativo orienta el estudio en profundidad de la compleja realidad social en la que se mueven los docentes, por lo cual en el

proceso de recolección de datos, el investigador va acumulando numerosos textos provenientes de diferentes sujetos. Según Goetz y Le Compte (1988), el análisis de esta información debe ser abordado de forma sistemática, orientado a generar constructos y establecer relaciones entre ellos, constituyéndose esta metodología, en un camino para llegar de modo coherente a la teorización. El ordenamiento, que implica una sistematización, se lleva a cabo de acuerdo con ciertas categorías o criterios que pueden ser emergentes o preestablecidos por los investigadores.

Desde la hermenéutica, lo cualitativo aporta a la presente investigación una ayuda para buscar el significado y la comprensión de la práctica docente, a través de ordenar y relacionar lógicamente la información que la práctica nos suministra y que hemos registrado en lo que aquí se informa. Este ordenamiento se hace, en función de categorías preestablecidas por el investigador o emergentes, sistematización que implica un trabajo analítico de integrar la teoría con la práctica, de reflexionar en el hacer, y este hacer reflexionando, por ende, va generando teoría.

Asimismo, se presentan los escenarios que corresponden a tres Escuelas Básicas Municipales de la Comuna de Talagante, Región Metropolitana, Chile. Se seleccionaron tres docentes de cada escuela observada, profesorado de cada una de estos tipos: novatas, intermedios y experimentados, quienes se han pronunciado sobre las significaciones que dan al deber ser de las prácticas docentes, implícitas en los procesos de la Reforma educacional chilena.

A continuación, se presentan las fases de la investigación, que son las siguientes:

- I. *Determinación de procedimientos y elaboración de instrumentos de observación.* Una vez delimitado el problema, se procede a buscar los procedimientos más adecuados que permitan un acercamiento a los sujetos investigados, en términos de confiabilidad, disponibilidad de tiempo y facilidad de análisis. Se determinó utilizar entrevistas en profundidad con tres grupos de profesores, según su trayectoria profesional y cuestionario de anotaciones.
- II. *Registro de las observaciones.* Las observaciones fueron registradas en grabaciones magnetofónicas, autorizadas por los sujetos, en cuadernos de campo y cuestionarios estandarizados: guía de auto observación, planificación y análisis de la práctica educativa, e interacciones verbales profesor-alumno.
- III. *Transcripción de información.* Una vez grabadas las entrevistas, se procedió a escuchar y discriminar entre declaraciones pertinentes y no pertinentes, según tópicos de interés a la investigación (ver Anexo N° 1), que sirvieron para levantar categorías.
- IV. *Categorización de la información.* La información fue categorizada en forma sistémica en cuatro dimensiones, las que dieron origen a facetas categorías.

V. *Análisis de discurso*. La técnica del análisis de discurso está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto, en este caso a la investigación. La forma de analizar el discurso docente consistió en buscar significados a lo que expresaban en las entrevistas y diálogos a través de la siguiente rejilla:

Dimensión	Categoría	Indicadores	Signos
-----------	-----------	-------------	--------

- *Dimensión*: Entendida como área o foco generalizado de observación.
- *Categoría*: Agrupación de conceptos, ideas afines en torno a un tema común, en que se desglosa una dimensión.
- *Indicador*: Condición determinante que permite explicar un fenómeno o situación observada.
- *Signo*: Representación verbalizada acerca de percepciones, impresiones, juicios de valor u opiniones.

VI. *Producción de resultados*. Mediante triangulaciones entre docentes novatos, intermedios y experimentados, se llegó a puntos en común, acordes a las dimensiones, que permitió una discusión de resultados para llegar finalmente a las conclusiones de la investigación. Por último, se presenta la

estructura de las cuatro dimensiones analizadas: Cultura Profesional Docente, Condiciones de trabajo de los docentes, Percepción docente acerca de la Reforma Educacional Curricular y Trabajo del docente en el aula, que facilita una visión integradora y vertebrada de los múltiples elementos, objeto de análisis y consideración en los siguientes capítulos.

4.1. LA METODOLOGÍA CUALITATIVA, MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN SELECCIONADA

El determinar a través de la presente investigación el “cómo y el “por qué” del problema planteado, induce a una situación fenomenológica, en la que se desea entender los problemas, desde la perspectiva del actor, en este caso desde los docentes de aula. De lo anterior, se manifiesta una metodología que contiene descripciones-

“La fase metodología cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. (Taylor y Bogdan, 1987)

De acuerdo a Taylor y Bogdan, (op.cit.), la metodología cualitativa posee, entre otras, las siguientes características:

1. La investigación cualitativa es *inductiva*. Los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones, partiendo de pautas de los datos, y no recogiendo datos para evaluar modelos, hipótesis o teorías preconcebidos. En los estudios cualitativos los investigadores siguen un diseño de

investigación flexible. Comienzan sus estudios con interrogantes sólo vagamente formulados.

2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas desde una *perspectiva holística*; las personas, los escenarios o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. El investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son *naturalistas*. Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario. En las entrevistas en profundidad se sigue el modelo de una conversación normal, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Aunque los investigadores cualitativos no pueden eliminar sus efectos sobre las personas que estudian, intentan controlarlos o reducirlos a un mínimo, o por lo menos entenderlos cuando interpretan sus datos.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas *dentro del marco de referencia de ellas mismas*. Para la perspectiva fenomenológica, y por lo tanto para la

investigación cualitativa, es esencial experimentar la realidad tal como otros la experimentan. (Taylor y Bogdan, op.cit.)

De las características anteriormente mencionadas, se desprende el porqué se recurre a este tipo de metodología. La inmersión del investigador en la vida cotidiana de la comunidad estudiada, ser parte misma de la investigación, el establecimiento preciso de los límites de la comunidad (Escuelas básicas urbanas y rurales), la observación intensiva de las modalidades de interacción (observación participante), la construcción de facetas de historias de vida, la identificación de informantes claves (colegas de escuela y de comuna), la descripción precisa y minuciosa de la organización espacial de la comunidad y de su sistema funcionamiento (conocimiento empírico) y el registro descriptivo de ritos, costumbres, herramientas y procedimientos (conocimiento de lo cotidiano) son elementos avenidos con la metodología cualitativa apropiada a esta investigación en particular.

4.2. FASES Y PROCEDIMIENTOS UTILIZADOS EN LA INVESTIGACIÓN

Cuadro 7
Fases de la Investigación

Fase	Acciones	Procedimientos
FASE I Trabajo de campo	1. Negociación para la entrada al campo y realización de la recogida de la información.	1.1. Entrevistas iniciales con docentes a observar. 1.2. Observación participante de clases de profesores informantes. 1.3. Constitución de los tres grupos de discusión o conversación.
FASE II Análisis de la información	2. Selección de las técnicas e instrumentos	2.1. Construcción de las dimensiones 2.2. Agrupamiento de las unidades discursivas en categorías 2.5. Caracterización de cada grupo de discusión 2.6. Síntesis descriptiva de cada grupo de discusión
FASE III Análisis de la información	3. Delimitación de las dimensiones y análisis de la información.	3.1. Construcción de las dimensiones. 3.2. Agrupamiento de las unidades discursivas en categorías. 3.3. Caracterización de cada grupo de discusión 3.4. Síntesis descriptiva de cada grupo de discusión.

FASE IV Elaboración de resultados	4. Proceso de validación del análisis de contenido y de la producción de resultados	4.1. Presentación de resultados. 4.2. Análisis intercategorial. 4.3. Discusión de resultados. 4.4. Presentación conclusiones.
--	---	--

4.2.1. Fase I: Trabajo de campo

En esta primera fase de la investigación se establecieron los contactos para observar y aplicar los procedimientos investigativos. Ello, mediado por las características del campo de estudio que no estuvo ajeno a dificultades de acceso a algunos establecimientos educacionales. Se inició con las entrevistas iniciales a los docentes y con acuerdos de reuniones, y la presentación de los propósitos de la investigación. Posteriormente, se dio paso a la observación participante en las escuelas, que permitió construir los protocolos de los primeros relatos.

Debido a la falta de tiempo y de espacios por parte de los docentes, se procedió a la conformación de grupos de discusión o grupos focales, consistente en reuniones de entre tres a seis integrantes, donde se conversa y se discute un tema específico (foco) a fin de conocer opiniones, sensaciones, actitudes e ideas. La presencia de un moderador, en este caso, el investigador, orienta la discusión y cautela que no se tergiverse o se salga del tema o foco de interés.

La preparación de un trabajo con grupos focales requiere de entrenamiento por parte del investigador, en cuanto a técnicas de moderación, a fin de facilitar la participación de cada sujeto, mediando en el uso de la palabra y en el acotarse al tema. Además, se debe contar con un lugar apropiado, libre de interrupciones. A fin de registrar la información, se solicita la autorización de grabar en audio lo conversado, para posteriormente transcribirlo y hacer el análisis de contenido respectivo.

En el caso de la presente indagación, se formaron tres grupos, compuestos cada uno por docentes novatas, intermedios y experimentados de diferentes escuelas. Las reuniones fueron cada quince días, durante dos meses.

4.2.1.1. Entrada al campo de estudio

Por la naturaleza del estudio y por la directa vinculación del investigador con la realidad observada, se recurre a la observación participante. La *observación participante* es utilizada para compartir con los investigados su contexto, experiencia y vida cotidiana, para conocer directamente toda la información que poseen los sujetos sobre su propia realidad, es decir, conocer lo habitual de un grupo desde el interior del mismo, lo que supone la existencia de un conocimiento previo entre observador y observado, y una permisividad en el intercambio, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro.

La participación del investigador, según el contexto escolar observado, se desarrolla en dos modalidades: artificial y natural (Schwartz y Jacobs, 1984). Lo artificial se produce cuando es invitado a observar las clases de una o uno de los investigados en su escuela; y lo natural se da cuando se mueve en su propia escuela y entre sus pares.

Finalmente, respecto a la observación participante, habría que señalar que más que una técnica, en la presente investigación fue utilizada como método de acceso al campo observado. El concepto de campo alude al trabajo en el terreno o espacios físicos y/o ambientales donde se producen los hechos investigados y donde interactúan los sujetos observados. Las referencias sobre el trabajo de campo que se encuentran en la literatura suelen estar relacionadas con la antropología, la etnografía y la observación participante. Un ejemplo de ello es la definición de trabajo de campo de Stocking (1993): *“El trabajo de campo es la experiencia constitutiva de la antropología, porque distingue a la disciplina, cualifica a sus investigadores y crea el cuerpo primario de sus datos empíricos”*.

Bajo las premisas anteriores, el trabajo de campo se constituye en sí mismo un método y, a la vez, en un proceso que conlleva secuencias de acciones, procedimientos, comportamientos y sucesos que no siempre son controlados por el investigador.

Apelando a su condición docente de una de las escuelas, en el tiempo en que se inició la presente investigación, año 2007, y de ex

docente de una de las escuelas observadas, el investigador pudo establecer contactos con cada una de los sujetos observados. Además, utilizando su rol de Jefe de Unidad Técnico Pedagógica, en esa época, tuvo acceso a fuentes de información, desde donde pudo obtener documentación y datos que complementaron las informaciones sacadas durante las entrevistas y observaciones participantes.

No fue fácil poder observar algunas clases, puesto que se debió coordinar fechas y horarios con cada profesor que aceptó ser observado, como también hubo un número considerable de ellos que se negaron; asimismo, hubo que solicitar las autorizaciones respectivas de los Directores de los establecimientos investigados. Caso particular fue la realización de las entrevistas, la mayoría de carácter grupal y en el domicilio particular del investigador y, en más de una ocasión, en un restaurante, con los consabidos gastos de consumo.

En los siguientes apartados de la Fase I, relacionada con el trabajo de campo, se realiza la presentación de la Comuna, contexto de la investigación, se incorpora una descripción de las unidades educativas involucradas y se presenta a los docentes participantes en la misma. De forma sucinta, se presentan los pasos a seguir en desarrollo de la investigación.

4.2.1.2. Contexto: La Comuna de Talagante

La comuna de Talagante se ubica al poniente de la Región Metropolitana; distante de 30 kilómetros de Santiago, ciudad capital de la República de Chile. Las principales actividades productivas que se realizan son agroindustria y comercio.

Talagante, que en lengua quechua, significa “Lazo de Hechicero”, a pesar de su relativa cercanía con la gran urbe, conserva rasgos de pueblo provinciano, de carácter semiurbano rural, donde, en sus escasas calles principales, se encuentran y reconocen sus vecinos. Ciudad y capital de la provincia de igual nombre hace converger habitantes de otras comunas, como Peñaflor, Padre Hurtado, Isla de Maipo y El Monte, quienes acuden a utilizar servicios públicos, como Correos, Hospital, Gobernación, Educación, como también a realizar compras y ventas de productos.

La producción agroindustrial, de carácter estacionaria, hace que la oferta laboral sea limitada a ciertas temporadas del año, generando una masa laboral conocida como “temporeros o temporeras”, conformada principalmente por mujeres que se dedican a la colecta y envasamiento de frutos de exportación. Una gran parte de la población talagantina se desplaza diariamente a Santiago a estudiar en Educación Superior o a trabajar en fábricas, comercio y servicios públicos, configurando una suerte de “ciudad dormitorio” de lunes a viernes.

Dentro de este marco geográfico y social, se ubican las tres escuelas municipales, observadas en la presente investigación, y cuya descripción, se verá en el apartado escenarios investigados.

4.2.1.3. Escenarios del trabajo de campo

En cuanto a los escenarios, corresponden a tres Escuelas Básicas municipales de la comuna de Talagante, Región Metropolitana, Chile.: Escuela República de Grecia, emblemática institución educacional talagantina, creada a mediados del siglo XX bajo la denominación de Escuela N° 2 de niñas, es considerada como de mejor rendimiento escolar entre las escuelas municipales de Talagante. Con motivo del traspaso, desde el Ministerio de Educación a la administración de la Municipalidad local, pasó de ser exclusivamente de niñas a establecimiento mixto de niños y niñas.

En los años sesenta del siglo pasado, debido a contactos de una de sus Directoras con la comunidad Griega, residente en Chile, adoptó el nombre de Escuela República de Grecia. Teniendo en el año 1982, época del cambio de administración, una matrícula cercana a los dos mil alumnos; en cambio, a la fecha del inicio de la presente investigación habían setecientos alumnos, distribuidos en dos cursos por nivel, desde kínder a octavo año básico, con un promedio general de notas cercano al 5,8. El edificio de dos plantas, que ocupa la Escuela Grecia, fue construido alrededor de los años 40 (s. XX), y se ubica en una de las calles céntricas de Talagante, conservándose en buen estado, siendo una zona de mucha actividad sísmica. Con

ocasión de implantarse la Jornada Escolar Completa, se le adosaron nuevas construcciones, que restaron espacios libres de recreación y que, paradójicamente, albergaron a menos niños, pues año tras año su matrícula ha ido disminuyendo.

Una segunda escuela observada, es la Escuela Talacanta. Este establecimiento municipal, ubicado en el costado norte de la plaza principal de Talagante, fue el primer establecimiento de Educación Pública de la provincia, siendo su primer nombre “Escuela Fiscal N°1 de Hombres”.

La Escuela Talacanta, nombre quechua con que se conoce a Talagante, tuvo hasta los años sesenta (s.XX), un imponente edificio de dos pisos, que abarcaba media manzana del sector, pero a causa de un terremoto debió ser demolido dando paso a una construcción mixta de ladrillos en su primer piso y de madera en el segundo. Al igual que la Escuela Grecia, la Talacanta también tuvo una gran matrícula, la cual ha ido disminuyendo paulatinamente, hasta llegar a límites extremos que año a año la ponen en tela de juicio de ser cerrada o no; situación acicalada por los intereses de un connotado empresario local que desea el terreno para levantar un centro comercial.

La matrícula actual de la Escuela Talacanta bordea los cuatrocientos alumnos en 14 cursos, de kínder a octavo año, y su promedio de notas no supera el cinco. Para el investigador, es especial este caso, en tanto que ha sido la entidad escolar que mayores

consecuencias ha tenido con las políticas neoliberales educacionales en Chile, entre otras, al haberse convertido en una especie de “gheto” para aquellos alumnos no aceptados eran otras escuelas, incluidas las del sector público.

La tercera escuela pertenece al sector rural de la comuna de Talagante, a una localidad campesina llamada Lonquén. Lonquén, distante diez kilómetros de ciudad, se caracteriza por ser eminentemente agrícola, aunque la modernidad va arrebatándole tierras de cultivo para transformarlas en terrenos habitacionales de grupos sociales acomodados (condominios). La historia de esta localidad se entrecruza con la represión criminal de la dictadura, puesto que en sus inmediaciones fueron descubiertas las primeras osamentas de presos políticos desaparecidos, y que dieron cuenta de lo cruenta, por decir lo menos, de la acción de los represores.

En esta comunidad se ubica la Escuela Piño Viejo de Lonquén, tradicionalmente conocida como la Escuela 14. Localizada, primeramente en lo que fueron antiguas bodegas de un fundo, fue trasladada a nuevas dependencias que estaban entre la carretera y la línea férrea, para ser nuevamente trasladada a un moderno edificio, construido para la JEC en los primeros años del presente siglo XXI.

La realidad escolar de esta escuela resume lo que está sucediendo con una gran mayoría de las escuelas, ya sean públicas o privadas del sector rural chileno, que se van extinguiendo. La lógica de mercado, oferta y demanda, está socavando notoriamente las matrículas, dado a

que la conectividad, a través de locomoción colectiva y de transporte escolar gratuito particular, ofrecido por establecimientos privados del radio urbano, hacen que los estudiantes, especialmente aquellos de segundo ciclo emigren al “pueblo” a continuar sus estudios, más aun cuando estos establecimientos les ofrecen continuidad hasta cuarto año medio. Esta realidad se refleja en la Escuela Pino Viejo de Lonquén, donde su matrícula oscila entre 200 y 250 alumnos en siete cursos, de kínder a octavo año básico, con un promedio de notas cinco.

En relación a los cursos observados, estos fueron:

- Un segundo año de Educación General Básica, matrícula promedio de 35 alumnos.
- Un tercer año de Educación General Básica, matrícula promedio de 37,5 alumnos.
- Un quinto año de Educación General Básica, matrícula promedio de 30,4 alumnos.
- Un séptimo año de Educación General Básica, con matrícula promedio de 33 alumnos.

Los escenarios incluyen las significaciones que docentes novatas, intermedios y experimentados, tres de cada tipo, dan al deber ser de las prácticas docentes implícitas en los procesos de la Reforma educacional chilena. En cuanto a la muestra observada, se escogieron a nueve profesores pertenecientes a los tres establecimientos ya identificados. Su selección fue con previo acuerdo de cada uno o una

de ellos, quienes accedieron gustosamente a colaborar con la presente investigación.

Tal como lo indicáramos anteriormente, se trata de un estudio cualitativo de análisis del discurso docente sobre las innovaciones educativas y prácticas pedagógicas en la Reforma Curricular chilena. Para efectos metodológicos, se recurrió a la propuesta de Huberman (1990) acerca de los ciclos de vida docente.

4.2.1.4. Sujetos implicados en la investigación

En nuestro estudio, los docentes implicados o muestra seleccionada correspondieron a los siguientes rangos:

Profesoras Novatas. Tres docentes con promedio de trabajo de 3,6 años, y cuyas características de las dos primeras son: dos profesoras de Educación General Básica y Licenciadas en Educación, tituladas en Universidades Estatales, con ocho semestres de estudios, identificadas en el estudio como Novata 1 y Novata 2.

- *La docente N°1*, soltera de 25 años de edad y con dos años de trabajo en la Escuela República de Grecia, haciendo clases en segundo año de Educación General Básica como profesora generalista.
- *La segunda colega*, asignada como N° 2, también es soltera, 27 años de edad y cuatro años de ejercicio de la profesión, pertenece a la Escuela Pino Viejo de Lonquén y hace clases en tercer año.

- *La tercera novata*, docente de Educación General Básica y Licenciada en Educación, titulada en Universidad Privada, con Pos título en Lenguaje y Comunicación, treinta y un años de edad y cinco años de docencia, casada con una hija. Trabaja en la Escuela Talacanta haciendo clases en quinto y sexto año de Educación General Básica en su especialidad, además de ser Profesora Jefe de sexto año.

Profesores Intermedios. Se trata de tres docentes cuyo promedio de trabajo es de ocho años de ejercicio de la docencia y corresponde a los siguientes casos:

- *Intermedio 1:* Varón, soltero, treinta y cuatro años de edad y siete de docencia. Titulado en Universidad Estatal como Profesor de Educación General Básica y Licenciado en Educación, ejerce como profesor de Educación Matemáticas en sexto, séptimo y octavo año, en la Escuela República de Grecia
- *Intermedio 2:* Varón, casado, cuarenta y dos años y ocho de docencia, ejerce la docencia en la Escuela Pino Viejo de Lonquén en cuarto año de Educación General Básica, como Profesor Generalista y de Educación Física en el Segundo Ciclo. Titulado en Universidad Estatal, sin licenciatura en Educación.
- *Intermedia 3:* Mujer, casada, 33 años de edad y siete de docencia. Recibió su título de Profesora de Educación General Básica y Licenciada en Educación en una Universidad

Privada, en la que posteriormente obtuvo su mención en Lenguaje y Comunicación. Hace clases, la mayor parte de su horario, en la Escuela Talacanta en su especialidad y algunas horas en la Escuela República de Grecia en Comprensión de la Naturaleza.

Profesores Experimentados Son tres docentes, cuyo promedio de trabajo es de 31,6 de ejercicio de la docencia y corresponden a los siguientes casos:

- *Experimentado 1.* Varón, casado, dos hijos. Titulado en Universidad Estatal, sin Licenciatura en Educación, con mención en Matemáticas. Tiene 28 años de trabajo docente y ejerce en la Escuela Talacanta en el Segundo Ciclo de Educación General Básica.
- *Experimentado 2.* Varón, casado, tres hijos. Titulado en Programa Especial del MINEDUC para profesores que ejercían la docencia sin título profesional, y ejerce en la Escuela Pino Viejo de Lonquén como Profesor de Lenguaje y Comunicación en el Segundo Ciclo de Educación General Básica y como Profesor Jefe de séptimo año. Tiene 32 años de docencia.
- *Experimentada 3,* Mujer, casada, dos hijas, sesenta años de edad y 35 años de trabajo docente. Se tituló en Escuela Normal de Profesores y pertenece a la dotación de la Escuela República de Grecia, en el subsector de Lenguaje y Comunicación, en el Segundo Ciclo de Educación General Básica y Jefatura de Curso en quinto año.

4.2.1.5. Delimitación de los pasos a seguir

En términos de organización del trabajo de campo, no hubo una estructura definida, sino que se fue desarrollando, según la ocasión y las necesidades de la investigación. En la entrada al campo de estudios, se desarrollan los siguientes procesos:

- I. Determinación de procedimientos y elaboración de instrumentos de observación. Una vez acotado el problema, se procedió a buscar los procedimientos más adecuados, en cuanto a permitir un acercamiento a los sujetos investigados, en términos de confiabilidad, disponibilidad de tiempo y facilidad de análisis. Se determinó utilizar entrevistas en profundidad con tres grupos de profesores, según trayectoria profesional y cuestionarios de anotaciones.
- II. Registro de las observaciones. Se plantea que las observaciones fueron registradas en grabaciones magnetofónicas, autorizadas por los sujetos, en cuadernos de campo. Se pensó en la elaboración de un cuestionario o guía de autoobservación, planificación y análisis de la práctica educativa e interacciones verbales profesor-alumno.
- III. Transcripción de información. Una vez grabadas las entrevistas, se procederá a escuchar y discriminar entre declaraciones pertinentes y no pertinentes, según tópicos de

interés a la investigación, dichos que van a posibilitar la delimitación de las categorías.

4.2.2. Fase II: Selección de técnicas e instrumentos

En el campo de la investigación cualitativa, se utilizan técnicas que permitan una descripción detallada de situaciones, eventos, personas, comportamientos observables, citas textuales de la gente sobre sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos, es decir aquellas que permitan encontrar significados, percepciones e interpretaciones que ayuden tanto al investigador como al lector a comprender la problemática investigada. Entre ellas, he seleccionado las utilizadas en esta investigación: Análisis de contenido, observación participante apoyada con bitácoras y notas de campo, entrevistas y portafolios.

- **Análisis de contenido**

Se denomina *análisis de contenido* al conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación, previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces *cuantitativas* (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces *cualitativas* (lógicas basadas en la combinación de categorías), tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (Piñuel,

1995). Esta técnica permite develar significados, desentrañar lo que se quiso decir, al estar explicitando una verbalización sobre una idea, pensamiento, valoración u opinión.

El proceso comunicativo cotidiano se desarrolla a través de metarepresentaciones que hacemos de nuestros interlocutores y que son orientadas por los esquemas sociales originados en los conocimientos previos sociales. De esta forma, el análisis de contenido consiste en aplicar procedimientos interpretativos que han de entenderse como un meta texto, resultado de la transformación de un texto primitivo (o conjunto de ellos) sobre el que se ha operado aquella transformación para modificarlo (controladamente), de acuerdo a unas reglas de procedimiento, de análisis y de refutación (metodología) confiables y válidas, y que se hayan justificado metodológicamente (Piñuel, op.cit).

Hay que tener en cuenta que la calidad del análisis de contenido depende, en gran medida, de la delimitación y selección de las categorías y el investigador debe precisar con claridad los índices que determinan la entrada de un elemento en una categoría (Boronat: 1995). En este trabajo de investigación se ha cuidado escrupulosamente este cometido, tratando que los indicadores respondieran a las categorías que contempla cada faceta y dimensión.

Es importante señalar que esta técnica ha tenido detractores, en cuanto a ser utilizada como una herramienta analítica por sus orígenes cuantitativos, al hacer uso de manera exclusiva de resultados

numéricos y superficiales, que distorsionan e ignoran el contenido latente (Bardin, 1996). Es este mismo autor quien precisa que:

“...el propósito del análisis de contenido es la ‘inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción, o eventualmente de recepción, con ayuda de indicadores, cuantitativos o no. (Bardin, 1996: 29).

De lo anterior, se desprende la utilidad que aporta esta técnica a la presente investigación, dado que permite realizar inferencias, tanto de los discursos desde la Reforma Educacional, como desde los propios docentes, en cuanto a las prácticas pedagógicas e innovaciones educativas.

- **Entrevista en profundidad**

La entrevista en profundidad es una técnica definida como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras (Taylor y Bodgan, 1987). Tal técnica permite aproximarse a las ideas, creencias y supuestos sostenidos por otros. Las características de este tipo de entrevista son, entre otras:

- Forma no estructurada e indirecta de obtener información de una persona en un ambiente de confianza y relajado.
- Tolerancia hacia la opinión libre y espontánea del entrevistado, al objeto de ofrecer una imagen amplia

(profunda) de los sentimientos, creencias y motivaciones del sujeto entrevistado.

- Atribución directa de las declaraciones al entrevistado.
- Descriptiva de modos propios de pensar, ver y sentir, como también de los demás.

La entrevista en profundidad se utiliza porque permite acceder a un tipo de información que, desde la observación participante u otra técnica, no es posible obtener, por limitantes de tiempo, contexto, restricciones, prejuicios o autocensuras. El proceso de entrevista en profundidad se realizó en forma esporádica y selectiva con algunos docentes observados, según necesidades de aclaración de conceptos, dudas o aportes especiales y, en algunos casos, luego de haber observado el accionar en la práctica docente.

- **Notas de campo**

Es una técnica de recogida de datos no sistemática, consistente en hacer anotaciones breves de sucesos, ideas, motivaciones e interacciones dentro de las observaciones participantes, a fin de recordar y explicitar significaciones. Las notas se registran en libretas de apuntes, consignando docente, lugar, fecha y hora.

- **Portafolios**

En este caso, se utiliza el portafolio como instrumento de la evaluación docente, en el que el profesor presenta evidencias que den cuenta de su práctica pedagógica. Habitualmente, los portafolios son un reflejo especialmente genuino de un proceso de aprendizaje, pero en este caso, más que una nueva manera de evaluar puede considerarse como un modo de entender el proceso de enseñanza. (Shulman, 1999).

Este instrumento, en el proceso de evaluación docente, ley 19.961, contiene dos módulos que deben ser desarrollados por el profesor evaluado, los cuales posteriormente son corregidos por un corrector contratado por el Ministerio de Educación, en base a una pauta construida sobre la base del Marco para la Buena Enseñanza.

Los módulos del portafolio utilizado son:

Módulo 1: Descripción de una unidad de ocho horas pedagógicas, presentación de la forma en que evaluó esa unidad y respuesta a una serie de preguntas de reflexión sobre su quehacer docente. En los anexos, se incluye un modelo del módulo 1, contenido en los portafolios.

Módulo 2: Clase filmada (esto no se incluye en la presente tesis).

- **Escalas de apreciación**

Una escala de apreciación contiene una serie de características, cualidades, aspectos, etc., sobre las que nos interesa determinar el grado de presencia. El grado de presencia se expresa mediante categorías cuantitativas y cualitativas.

4.2.3. Fase III: Análisis de la información

Esta etapa de análisis de la información permitió la reconstrucción del discurso colectivo a través de las evidencias reunidas en las grabaciones e instrumentos de observación. Se trabajó con los *corpus* producidos por las transcripciones de las conversaciones y discusiones generadas al interior de cada grupo de trabajo, que se tradujo en las siguientes etapas:

1. *Reducir los datos.* La cantidad de información recogida fue tan extensa, que hubo necesidad de hacer una reducción de los mismos mediante una forma estructurada sistemática y sistémica que originara las respectivas categorizaciones.
2. *Categorizaciones.* Ellas se refieren a conceptualizaciones a las que los sujetos se podían referir, más específicamente en lo que se denominó indicadores y signos. Las categorías, la mayoría emergentes (enfoque ético), facilitaron contrastar y comparar lo expresado por los tres tipos de profesores (novatos, intermedios y experimentados). Cada categoría fue definida operacionalmente desde la teoría y/o práctica.

3. *Discusión de resultados.* Ello correspondió a la clarificación, síntesis y comparación de los datos obtenidos, proceso realizado al amparo de las aportaciones del marco teórico y de los hallazgos empíricos de la investigación misma, sumándose a ello las interpretaciones del propio investigador.
4. *Análisis del discurso.* La técnica del análisis de discurso está destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto, en este caso a la investigación. La forma de analizar el discurso docente consiste en buscar significados a lo expresado en las entrevistas y diálogos, a través de la siguiente rejilla:

Dimensión	Categoría	Indicadores	Signos
Entendida como área o foco generalizado de observación.	Agrupación de conceptos, ideas afines en torno a un tema común en que se desglosa una dimensión.	Condición determinante que permite explicar un fenómeno o situación observada.	Representaciones verbalizadas acerca de percepciones, impresiones, juicios de valor u opiniones.

4.2.4. Fase IV. Elaboración de resultados

Mediante triangulaciones entre docentes novatos, intermedios y experimentados, se llegó a puntos en común, acordes a las dimensiones, que permitió una discusión de resultados para llegar finalmente a las conclusiones de la investigación.

El procesamiento de los datos se realiza, predominantemente, atendiendo más a las cualidades que a las cantidades, por medio del estudio del lenguaje, de las descripciones detalladas. La presentación de resultados se presenta, en virtud del desarrollo de las categorías, dejando de lado la condición de experiencia de los docentes y presentándolos como un todo, en tanto a que se establecieron (en virtud de las triangulaciones) similitudes en el contenido mediante un análisis de discurso de las percepciones y representaciones docentes frente a cada dimensión y categoría. Desde esta perspectiva, nuestro análisis se sustenta, primero sobre una base lingüística para, desde allí, realizar una presentación socio-diagnóstica que permita develar percepciones, tipos de prácticas pedagógicas y las representaciones que tienen dichas prácticas. El análisis argumentativo permite presentar lo positivo y lo negativo en el discurso docente acerca del problema investigado, tratando de observar el enfoque retórico que ayuda a encontrar adhesiones por parte del interlocutor, en este caso el investigador y, posteriormente, del lector.

La presentación de resultados va permitir arribar a la discusión de los mismos, mediante la contrastación entre lo teórico, lo problemático y el análisis de discurso.

El contraste de los tres aspectos mencionados nos permite realizar interpretaciones de significados, que favorecen la comprensión del problema, desde una óptica fenomenológica de las innovaciones educativas, desde las políticas educacionales y desde las percepciones de los docentes observados. Por ser una metodología eminentemente

cualitativa, fue imposible separar enfoques de la misma, es así como a lo fenomenológico se agregaron procedimientos de interacción simbólica, en tanto que ellos posibilitan conocer como se elaboran los significados y las relaciones entre éstos.

4.3. ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

La profusión de datos obtenidos en esta investigación aconseja, previamente a abordar su análisis e interpretación en el siguiente capítulo, presentar de forma sintética las cuatro dimensiones, objeto de estudio, las facetas y sus correspondientes categorías, con sus respectivas definiciones, dejando para los siguientes capítulos la incorporación de los indicadores y los signos, que reflejan la literalidad de los fragmentos recogidos de los discursos.

Para ello, se presentan diversos cuadros que pretenden ser el hilo conductor del amplio y escrupuloso contenido contemplado en los siguientes capítulos. En primer lugar, se contemplan las dimensiones recogidas en el siguiente cuadro:

Cuadro 8
Dimensiones Investigadas

ORDEN	DIMENSIONES	DEFINICIONES
I	Cultura Profesional	Procesos de Formación Docente Inicial y representaciones de los docentes de sus formas de trabajo escolar
II	Condiciones de trabajo	Caracterizaciones de las Jornadas laborales, población escolar, espacios físicos y de tiempo de perfeccionamiento y otros aspectos que determinan el clima laboral.
III	Percepción de la Reforma	Significaciones que docentes dan del proceso de Reforma Educacional, tensiones, expectativas y valoraciones.
IV	Trabajo docente en el aula	Metodologías, estrategias y recursos didácticos que los y las docentes utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el interior del aula en condiciones de Reforma educacional.

4.3.1. Dimensión I. Cultura profesional docente

En esta dimensión se pretende conocer contenidos manifiestos y latentes en los docentes acerca de la cultura profesional, en cuanto a procesos de formación inicial y representaciones, subtemas, que involucran sentimientos, enjuiciamientos, valoraciones, experiencias, etc., a través de entrevistas en profundidad, obteniendo datos cualitativos que evidenciaran los tipos de cultura profesional en tiempos de Reforma Educacional.

Las respuestas entregadas por las docentes arrojaron indicios que permitirán configurar escenarios que avalen o desmientan las tensiones formuladas en el planteamiento del problema a investigar.

La información dada por los docentes acerca de la cultura profesional en sus respectivas unidades educativas, distingue las siguientes facetas y categorías:

Cuadro 9
Facetas y Categorías en Cultura Profesional Docente

FACETAS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
I.1. Profesionalidad Docente	I.1.1. Responsabilidad profesional del docente	Cumplimiento del rol y de las funciones que la institucionalidad educativa le asigna a los profesionales de la educación

FACETAS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
	I.1.2. Desarrollo profesional docente	Instancias de capacitación, perfeccionamiento, intercambio de experiencias e incrementos económicos que permiten mejorar la calidad profesional, impulsadas a nivel legal y de gestión institucional.
	I.1.3. Perfeccionamiento docente	Dispositivos institucionales de adquisición de conocimientos de políticas públicas, de técnicas y estrategias que permitan optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
	I.1.4. Motivaciones profesionales en los docentes	Metas y/o propósitos personales que orientan el desarrollo de la profesionalidad docente.

4.3.2. Dimensión II: Condiciones del trabajo docente

Esta dimensión aborda aspectos que tienen relación con las jornadas laborales, población escolar, condiciones materiales, condiciones sociales y de salud en que se desenvuelven los docentes encuestados. Dichas condiciones de trabajo pueden ser incidentes o no en los resultados que estos docentes alcancen.

Las opiniones dadas por nuestros entrevistados se distribuyen en las siguientes facetas y categorías:

Cuadro 10
Condiciones de trabajo docente

FACETAS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
II.1. Tiempo de trabajo	II.1.1. Preparación de la enseñanza	Tiempo dedicado a planificar la enseñanza, selección y/o elaboración de material didáctico
	II.1.2. Turnos laborales	Cumplimiento de asignaciones en labores de supervisiones disciplinarias en horas de recreo, formaciones y actividades complementarias a la docencia
	II.1.3. Planificación y elaboración de procedimientos evaluativos	Instancias destinadas a planificar situaciones evaluativas con sus procedimientos e instrumentos, como asimismo sus correcciones.
	II.1.4. Tiempo de atención de padres y apoderados	Instancias destinadas a reuniones con Padres y Apoderados y entrevistas individuales
	II.1.5. Tiempo para reuniones escolares	Horarios asignados para reuniones docentes, consejos de profesores, reflexiones pedagógicas, talleres, etc.

II.2. Condiciones sociales del trabajo docente	II.2.1. Población escolar	Segmento humano que oscila entre los 4 y 15 años de edad y que asiste regularmente a un establecimiento educacional de Enseñanza General Básica diurna.
	II.2.2. Condiciones Socioculturales	Conjunto de relaciones que se establecen entre las personas de un grupo o territorio determinado asociados a valores, creencias, hábitos y costumbres propias del grupo.
II.3. Condiciones de Salud en el docente	II.3.1. Salud Física	Capacidad que el cuerpo humano tiene para satisfacer las exigencias que son impuestas por la vida cotidiana y laboral.

4.3.3. Dimensión III: Percepción de los docentes acerca de la Reforma

En la presente dimensión se abordarán las significaciones que los docentes dan acerca del proceso de Reforma Educacional que, desde el año 1990 al 2005, han experimentado, y que se traduce en tensiones, expectativas y valoraciones. Para el trabajo con las informaciones recogidas, se determinaron las siguientes facetas con sus definiciones, que se presentan en el siguiente cuadro:

CUADRO 11
Facetas y categorías sobre la percepción de la Reforma

FACETAS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
III. 1. Procesos Educativos	III.1.1. Gestión de proyectos	Capacidad para formular, desarrollar y evaluar proyectos educativos.
	III.1.2. Implementación curricular	Capacidad para generar, desarrollar y evaluar propuestas curriculares.
	III.1.3. Innovaciones educativas	Acciones vinculadas con actitudes y procesos de investigación para la solución de problemas que comportan un cambio en la práctica educativa.

4.3.4. Dimensión 4: Trabajo docente en aula

En esta dimensión se dará cuenta de las metodologías, estrategias y recursos didácticos que los docentes utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el interior del aula, en condiciones de Reforma educacional. Para ello, se establecen las siguientes facetas y categorías, con sus respectivas definiciones, que se muestran en la página siguiente:

Cuadro 12

Dimensión trabajo docente en aula

FACETAS	CATEGORÍAS	DEFINICIONES
IV.1. Estructuración de la enseñanza	IV.1.1. Preparación para la enseñanza	Proceso de planificación de unidades pedagógicas y de las clases.
	IV.1.2. Creación de ambiente para el aprendizaje	Acciones para establecer en el aula un clima de relaciones respetuosas y de confianza con y entre los alumnos que faciliten acciones pedagógicas.

Los tres capítulos siguientes dan cuenta de los discursos emitidos por parte de los tres tipos de profesorado observados. La recogida textual de lo expresado por los entrevistados contextualiza la información en su forma, significado e interacción. Todo ello mediado por los lugares de habla, apreciándose el rol que juega el contexto en la descripción y explicación del contenido transcrito para el presente estudio.

Respecto a lo anterior, Van Dijk (1997) es categórico al sostener que en todos los niveles del discurso están las "huellas del contexto", donde las características sociales de los participantes tienen un rol fundamental o vital, tales como, "género", "clase", "etnicidad", "edad", "origen", y "posición", u otras formas de pertenencia grupal. Los contenidos, junto con las huellas del contexto, han permitido

establecer las dimensiones, facetas y categorías, en las que se han agrupado las percepciones y palabras de los docentes.

La forma de presentar los datos en estos tres capítulos se atiene al orden cronológico de los ciclos de vida del docente: Novatas (solo mujeres), Intermedios (hombres y mujeres) y Experimentados (hombres y mujeres). Al inicio de cada capítulo se presentan un cuadro por cada dimensión y luego se significa cualitativamente lo expresado por los docentes, para finalizar con una descripción tipológica de cada tipo de docente, en virtud del análisis realizado de las entrevistas.

CAPÍTULO 5

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

LA VOZ DE LAS DOCENTES

NOVATAS

INTRODUCCIÓN

En este capítulo, se aborda las el pensamiento y las reflexiones de las docentes novatas. Las docentes novatas o profesoras principiantes, por su condición, se enfrentan a las tensiones derivadas del trecho existente entre la teoría adquirida durante su formación inicial con la realidad de la práctica. Este tipo de profesorado debe realizar una transición de un “sujeto en formación” a “profesional auto dirigido”, respondiendo a situaciones para las cuales no estaban del todo preparados o simplemente van asimilando sobre la marcha.

En el presente capítulo, se recogen las percepciones de las docentes novatas observadas en la presente investigación, que después de un análisis pormenorizado, se han organizado en dimensiones, facetas y categorías, que se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro 13
Organización de los datos sobre las docentes novatas

DIMENSIÓN	FACETA	CATEGORIA
I. Cultura Profesional	I.1. Profesionalidad Docente	I.1.1. Responsabilidad profesional
		I.1.2. Desarrollo profesional
		I.1.3. Perfeccionamiento
		I.1.4. Motivaciones profesionales
		I.1.5. Competencias profesionales
	I.2. Autonomía	I.2.1. Toma de decisiones
		I.2.2. Identidad Profesional
		I.2.3. Pensamiento divergente
	I.3. Reflexión pedagógica	I.3.1. Niveles de comunicación
		I.3.2. Compromiso con la tarea
		I.3.3. Trabajo en equipo
		I.3.4. Reflexión crítica
II. Condiciones de trabajo	II.1. Utilización del tiempo de trabajo	II.1.1. Preparación para la enseñanza
		II.1.2. Turnos laborales
		II.1.3. Tiempo destinado a evaluaciones
		II.1.4. Tiempo de atención a padres y apoderados
		II.1.5. Tiempo para reuniones escolares
		II.1.6. Tiempo para perfeccionamiento
	II.2. Condiciones sociales del trabajo docente	II.2.1. Población escolar
		II.2.2. Condiciones socioculturales
	II.3. Condiciones de	II.3.1. Salud física

	salud del docente	II.3.2.Salud mental
III.Percepción de la Reforma	III.1. Procesos educativos	III.1.1.Gestión de proyectos
		III.1.2.Implementación Curricular
		III.1.3.Innovaciones educativas
IV.Trabajo docente en el aula	IV.1.Estructuración de la enseñanza	IV.1.1.Preparación para la enseñanza
	IV.2.Transposición Didáctica	IV.2.1.Saber enseñado

5.1. DIMENSIÓN I. CULTURA PROFESIONAL DOCENTE EN LAS PROFESORAS NOVATAS

5.1.1. Faceta I. 1. Profesionalidad Docente

Categoría I.1.1. Responsabilidad profesional docente

En las significaciones que las docentes novatas otorgan a la categoría *Responsabilidad profesional*, podemos encontrar los siguientes indicadores:

CATEGORÍA	INDICADORES
Responsabilidad Profesional	<ul style="list-style-type: none">- Puntualidad- Profesionalidad- Condiciones económicas- Criterios de selección- de Personal- Diversidad- Participación- Compromiso- Reconocimiento- Vocación- Resistencias- Discriminación profesional- Recursos- Competencias- Formación inicial

Las Profesoras principiantes han manifestado que existen problemas en el *cumplimiento de los horarios de clases*, al no iniciarlas en el momento de “toque de campana”, ya que muchos se quedan en la sala de profesores conversando, lo que afecta a la responsabilidad. Para ellas, la *profesionalidad* se forma diariamente en cuanto a mejorar su práctica docente:

“Yo el desarrollo profesional lo veo en ir mejorando cada vez más el cómo hacer mis clases...”... (Prof. Novata 1)

Lo anterior lo perciben como contradictorio con sus *condiciones económicas*, puesto que ven cómo aumentan las presiones laborales, especialmente con la Reforma Educacional, pero no así sus sueldos.

Manifiestan tener aprehensiones acerca de los *criterios de selección* para los cargos Docentes Directivos, puesto que se hacen en virtud de perfiles unilaterales, homogéneos y sin un sentido de respeto a *la diversidad*. Tales percepciones apuntan hacia la *participación docente* en temas pedagógicos y administrativos, en escenarios que, según expresan, debieran ser participativos, como lo son los Consejos de Profesores, los cuales se han transformado en instancias informativas:

“*Siento que cada vez más se evita la opinión profesional de nosotras, los Consejos son menos participativos ni siquiera consultivos, sino más bien informativos*” (Prof. Novata, N°1).

Señalan poseer un alto grado de *compromiso* y lo reflejan en la participación en todo evento que se les solicite. El único obstáculo que afecta a ese compromiso es la carencia de tiempo, lo que a veces se suele tomar como negatividad o falta de compromiso con la escuela. Estas miradas tienen que ver con *el reconocimiento*, el cual se reemplaza por los problemas e incomprensiones que a diario se enfrentan. Tales dificultades que ponen a prueba su *vocación*, la que declaran tener bien afianzada y servir de estímulo para seguir en su profesión:

“*... dan ganas de tirar todo, pero la vocación es más fuerte y el amor por los niños, lo es más aún*” (Prof. Novata N°2).

Estos docentes, reconocen la existencia de *resistencias* al cambio en profesores con más años de experiencia, lo que se manifiesta en

negarse a asumir los roles que el mismo cambio exige. Asimismo, observan que existe una actitud de *discriminación profesional*, respecto a la entidad formadora inicial, en cuanto a que se valoran más aquellas docentes tradicionales, especialmente estatales, que otras recientemente incorporadas; sobre todo, se da una mirada de soslayo hacia quienes se han titulado en programas académicos especiales de Titulación para trabajadores:

“... para qué hablar de lo que dicen de los profesores que estudian los días sábado”. (Prof. Novata 3)

El tema de los *recursos* no es algo que mediatice su responsabilidad profesional; reconocen que los hay en cantidad y calidad suficiente; sin embargo, se da una carencia de *competencias profesionales* para su utilización, producto de una carencia en su formación inicial:

“... nunca en la universidad se nos preparó para el uso de medios, eso lo aprendemos en la práctica” (Prof. Novata, N°2).

Categoría I.1.2. Desarrollo profesional docente

CATEGORIA	INDICADORES
Desarrollo profesional docente	<ul style="list-style-type: none"> - Promociones - Reconocimientos - Motivaciones - Incentivo - Valoraciones - Intercambio de experiencias - Reflexión Pedagógica - Supervisiones

El desarrollo profesional es visto por estas docentes como *promoción* en su carrera docente para postular a cargos docentes directivos; sin embargo, señalan que esto no ocurre, ya que existen otros factores a la hora de seleccionar los cargos y que el perfeccionamiento y/o estudios de postgrado no son considerados. Lo anterior se une al *reconocimiento* que, según las entrevistadas, hace falta que se produzca, como forma de estimular el desarrollo profesional, especialmente entre quienes atienden a los más pequeños, dado el esfuerzo físico, mental y de preparación de material que estas docentes deben realizar:

“No hay reconocimiento para las que trabajamos en el primer ciclo básico, los chicos te desgastan y te exigen más preparación de materiales y dedicación” (Prof. Novata, N°2).

Declaran que las *motivaciones* se ven obstaculizadas por los problemas y presiones con las que a diario se enfrentan, especialmente

entre quienes deben preparar a los alumnos para la prueba del Sistema de Evaluación de la Calidad de la Educación (SIMCE); sin embargo, afirman que, a manera de resiliencia, aparece la *vocación* que surge como motivación para seguir entregándose a su trabajo con amor:

“...pero la *vocación* es más fuerte y el amor por los niños” (Prof. Novata N°1).

Los *incentivos* económicos, a juicio de las docentes novatas, no se perciben como equivalentes al desarrollo profesional, como forma de estimular el perfeccionamiento docente.

Un aspecto interesante, en cuanto a *intercambio de experiencias*, está relacionado con el trabajo con “*la paralela*”, profesora que atiende un curso de un mismo nivel que otra. Esta modalidad de trabajo colaborativo es observado como una forma de desarrollo profesional, toda vez que permite el acompañamiento en planeamiento curricular, elaboración de materiales, intercambio de experiencias:

“...Me gusta trabajar con mi *paralela*, planificamos en conjunto las clases” (Prof. Novata N°1).

Otra modalidad de desarrollo profesional que consideran valiosa son las *jornadas de reflexión pedagógica* que realizan una vez por semana, y durante dos o tres horas cronológicas.; la valoran, en tanto facilita el trabajo en equipo e intercambio de experiencias. Sin embargo, acotan que estas jornadas se transforman en instancias de

burocracia: contestar encuestas, llenar formularios y escuchar informaciones.

Dentro del desarrollo profesional docente, las entrevistadas valoran las *supervisiones* como un elemento de acompañamiento, si bien éstas están ausentes en sus establecimientos:

“La supervisión en este colegio es bastante mala en la parte práctica, sólo se preocupa de las subvenciones, de tener los libros al día pero no de apoyarnos en nuestro desarrollo profesional” (Prof. Novata N°2).

La supervisión, en la práctica recae en tres estamentos del sistema educativo escolar: Técnica Pedagógica, Inspectores de Subvenciones y Supervisores Técnicos Pedagógicos del Ministerio de Educación de la zona.

Categoría I.1.3. Perfeccionamiento docente

CATEGORÍA	INDICADORES
Perfeccionamiento docente	<ul style="list-style-type: none"> - Facilidades de Perfeccionamiento - Horarios de perfeccionamiento - Transferencia al aula

Las docentes primerizas, en lo relativo al perfeccionamiento docente, señalan que está relacionado con las *facilidades de perfeccionamiento* que las autoridades de los diversos niveles otorguen para tomar y asistir a cursos. Dicen que las agotadoras y

extensas jornadas completas de clases, las reuniones, trabajos administrativos no dejan tiempo para tomar cursos de perfeccionamiento, y agregan que como los cursos se desarrollan en días sábados, la asistencia supone un obstáculo para realizar sus propios quehaceres hogareños. Dichas opiniones tienen que ver con los *horarios de perfeccionamiento*, ya que algunos se sitúan después de atender a los alumnos, en general, a partir de las 17 hrs., otros en jornadas sabatinas y en lugares distanciados de sus establecimientos educacionales, Santiago, por ejemplo.

Estas docentes expresan que el perfeccionamiento se entabla en la *transferencia al aula*, puesto que las estrategias y metodologías que se proponen en estos cursos son para cursos con un número reducido de alumnos y con bastante soporte de materiales didácticos:

“Dentro de las dificultades que encuentro en casi todo el perfeccionamiento que se ofrece al profesorado es la transferencia al aula, cuesta mucho, por no decir imposible, aterrizar las propuestas a la sala de clases, muchas de ellas son para cursos ideales con no más de treinta alumnos” (Prof. Novata N°2).

Categoría I.1.4. Motivaciones profesionales en las docentes novatas

CATEGORÍA	INDICADORES
Motivaciones	<ul style="list-style-type: none">- Preconcepciones- Expectativas- Confusiones- Logros de aprendizaje

Entre estas profesoras, se dice que existen *preconcepciones* acerca de lo que debiera ser un profesor, especialmente en lo que se refiere a motivaciones y expectativas. Dichas preconcepciones indican que representan una subvaloración de la profesión y lo manifiestan así:

“Yo cuando ingresé a estudiar pedagogía lo hice sabiendo en lo que me metía, muchas de mis amigas me dijeron: “vas a ser profe” en tono despectivo, pero ésta es mi vocación” (Profesora Novata.1).

Otro aspecto referido a las motivaciones profesionales tiene que ver con las *expectativas* que estas docentes tienen respecto a sus alumnos. Los docentes cifran sus esperanzas en que estos niños o niñas superen en preparación a sus padres, dado que la mayoría proviene de hogares de pobreza o extrema pobreza. Sin embargo, a veces las expectativas son superiores a lo que la realidad les presenta, y ello les produce *confusiones* en sus motivaciones profesionales, cuando observan que los alumnos no demuestran interés por aprender, que los padres no se comprometen con la educación de sus hijos, y que, por otro lado, las autoridades ejercen presiones por obtener altos resultados académicos:

“Es difícil saber qué es lo que te motiva cuando por una parte ves que los chiquillos no están ni ahí con los estudios, que los padres lo único que se preocupan es del trabajo y a que tus jefes sólo les interesan los resultados sin importarles en qué condiciones lo logras” (Prof. Novata 3).

Los avances que se obtienen, en términos de *logros de aprendizaje*, son quizás para estas docentes las mayores motivaciones profesionales:

“La principal motivación es cuando ves que lograste algo con ese alumno que le cuesta aprender y entonces dices que valió la pena el esfuerzo” (Prof. Novata 2).

Categoría I.1.5. Competencias Profesionales

CATEGORÍA	INDICADORES
Competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none">- Dinámicas grupales- Conocimiento- Experticia disciplinar- Planificaciones- Actitud- Mediación- Comunicación

Las docentes novatas respondieron que las competencias profesionales más importantes son *dinámicas y técnicas de trabajo Grupal*. Lo justifican señalando que las metodologías participativas y las dinámicas de interacción en la clase les hace necesario conocer y manejar este aspecto. Sin embargo, declararon que adolecen de formación inicial en esta área, siendo las profesoras recién tituladas las que indican que en sus currículos de formación inicial están ausentes del contenido a enseñar. Para ellas es esencial saber qué se está enseñando:

“Lo esencial es conocer lo que se está enseñando, a veces escucho a colegas que piden que les enseñe una materia para después enseñárselas a los alumnos...” (Prof. Novata 3).

Lo anterior va en estrecha relación con la *experticia* que se posee en la disciplina o subsector de aprendizaje. Esta competencia impacta en los métodos de enseñanza y en las formas de aprender de los alumnos, para estas profesoras la explicación la dan en cuanto a que:

“... eso pasa porque no se respeta la especialidad al designar horas de clases” (Prof. Novata 1)

Respecto a la preparación de la clase mediante *planificaciones*, no le dan tanta importancia como antiguamente se le daba, debido a que las prescripciones programáticas entregan casi todo planificado en los programas de estudios, Ahora, más bien el tiempo lo destinan a elaborar materiales y revisar trabajos, puesto que con el Decreto 232 vienen listas las clases.

“Anteriormente era importante que una supiera planificar, pero ahora como todo viene hecho no es necesario, incluso en la universidad poco se ve” (Prof. Novata 2).

Aunque declaran desconocer que *la actitud* sea una competencia profesional, la consideran así y le dan un importante rol en su accionar docente. El aplomo, el temperamento, el liderazgo, saber tomar decisiones en los momentos adecuados, impartir justicia, son algunas de las características con que ellas definen lo que es tener actitud.

“Una de las cualidades profesionales, es la actitud que una debe tener en la clase, ella debe ser siempre la misma porque ayuda a la formación de hábitos en los chiquititos, no sé si es competencia o no, pero para mí sí” (Prof. Novata 1).

La *mediación*, es una competencia que señalan como emergente del contexto sociocultural en que la escuela se encuentra. Las situaciones de violencia escolar, los conflictos y frustraciones producen a diario situaciones críticas en las relaciones entre los alumnos y frente a las cuales los docentes deben mediar a objeto de apaciguar los ánimos, resolver dificultades o evitar agresiones. Utilizar *la comunicación* es una competencia profesional consustancial al ser profesor; estas docentes se autodefinen como “comunicadoras sociales” en tanto transmiten la cultura, traspasan informaciones:

“Saber comunicar, es esencial para que tus alumnos te entiendan y aprendan” (Prof. Novata 3).

5.1.2. Faceta I.2. Autonomía docente

Categoría I.2.1. Toma de decisiones

CATEGORIA	INDICADORES
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none">- Condición de novata- Decisiones pedagógicas- Proyectos- Miradas- Actitudes discriminatorias

En la toma de decisiones, prevalece, entre las profesoras neófitas, su *condición de novatas*, ya que manifiestan que por ser “nuevas” en

el sistema les es difícil opinar. En cambio, señalan tener claro su capacidad de tomar *decisiones pedagógicas* al interior de sus salas de clases.

“...es poco lo que puede opinar acerca de lo que se puede hacer o no a nivel de escuela, más bien escucho lo que dicen los demás” (Prof. Novata 1).

“Dentro de la sala de clases, la que toma las decisiones soy yo, claro que en lo que se refiere a disciplina, formas de trabajo y horarios...” (Prof. Novata 1)

Agregando que, en cuanto a lo curricular, las decisiones están tomadas por los niveles superiores. Hay consenso entre estas docentes al expresar que los *proyectos* han sido modos de facilitar la participación en la toma de decisiones. No obstante, surge un comentario en cuanto a que existen *miradas* acerca de la efectividad de los proyectos:

“...en los proyectos de mejoramiento educativo, ahí decidimos lo que vamos a hacer y cómo lo haremos” (Prof. Novata 2).

“...porque se formulan de una forma y después se terminan realizando lo mismo de siempre” (Prof. Novata 2).

Se concluye esta categoría señalando que hay percepciones acerca de *actitudes discriminatorias* entre profesores con más experiencia y profesores novatos, respecto a la participación en la toma de decisiones:

“...los más antiguos tienen mayor peso en la toma de decisiones, ellos están en el equipo de gestión, se reúnen en la dirección, debe ser la experiencia” (Prof. Novata 2)

Categoría I.2.2. Identidad docente

CATEGORIA	INDICADORES
Identidad docente	<ul style="list-style-type: none">- Vocación- Afectos- Reconocimiento de pares- Familiaridad- Desvalorización- Controles- Rol femenino

La identidad docente es significada por las aprendices, en términos de *vocación*, cuando afirman que,

“Yo siempre quise ser profesora y de niños chiquititos, me siento plenamente identificada con lo que hago” (Prof. Novata 1).

Dicen sentirse muy recompensadas por los *afectos* que sus educandos les brindan y perciben el *reconocimiento de pares* en sus escuelas.

“Uno siente que lo que hace es importante para los niños y ellos te lo agradecen con sus muestras de cariño...” (Prof. Novata 1).

“...nos identifican fácilmente porque andamos llenas de cuadernos y rodeadas de niños...” (Prof. Novata 2),

Se sienten identificadas por su juventud y manifiestan tener más *familiaridad* en su identidad con los niños y niñas a su cargo. Por el

contrario, hablan de *desvalorizaciones* de su identidad profesional por parte de ciertos apoderados.

“El que te digan tía te hace sentir más cercana a los niños, te ven como parte de su familia, les gusta hacerse los regalones” (Prof. Novata 2).

“...vienen te tutean y te hacen sentir como sus empleadas...” (Prof. Novata 3)

Esto sostiene que se debe a los constantes *controles* a que se somete el trabajo docente:

“Los profesores hoy día somos unos trabajadores más... somos igual que los obreros de las fábricas con los jefes encima para ver si trabajamos o no” (Prof. Novata 3).

Cerrando los indicadores más significativos de esta categoría, hablan del *rol femenino*, considerado muy necesario para atender cursos de niños pequeños:

“...esta edad los niños aprenden estimulados por el afecto que les das, además, tienes que preocuparte de cosas que el profe hombre...” (Prof. Novata 3).

Categoría I.2.3. Pensamiento divergente

CATEGORÍA	INDICADORES
Pensamiento divergente	<ul style="list-style-type: none">- Respeto- Discusiones- Mayorías- Trabajo en aula- Responsabilidad- Coacción- Temores

Acerca del desarrollo y promoción del *pensamiento divergente*, las docentes manifiestan que entre sus pares de ciclo se da dentro de un *clima de respeto*. En cambio, no ocurre lo mismo con el resto de los profesores en reuniones formales, como consejos de profesores y jornadas de reflexión, donde las *discusiones* se toman en forma personal. Agregan que la *falta de debates* se debe a que las decisiones se toman por mayoría en votaciones.

“...nos respetamos nuestras opiniones sí, si hay algo que nos sirva lo tomamos, lo discutimos y lo hacemos” (Prof. Novata 1).

“...no se discuten las ideas, se pelea, se toman las cosas en forma personal y eso no es bueno entre colegas” (Prof. Novata 1).

“El hacer que todo sea llevado a votación no es respetar la opinión de los demás, porque no siempre la mayoría tiene la razón” (Prof. Novata 1).

Se indica que el respeto por la opinión ajena es asunto de formación y, por tal motivo lo hacen en el *trabajo de aula* con los niños:

“...los niños proponen formas de trabajo y se escoge la que más agrada, así todos tienen oportunidad de decir sus opiniones” (Prof. Novata 2).

Hacen alusiones a los padres y apoderados, que en las reuniones les falta *responsabilidad* para dar sus opiniones, escudándose en lo que opinan los demás:

“...se miran uno a otros y según la mayoría deciden.” (Prof. Novata 2).

El profesorado inicial manifiesta que existe *coacción* para expresar ideas y opiniones diferentes. Este tipo de actitudes provoca *temores* entre el profesorado y no dicen lo que efectivamente piensan:

“Es poco lo que se puede discutir cuando te dicen que según la circular tanto, que los de la Corporación dijeron tal cosa...” (Prof. Novata 2).

“...hay miedo de decir lo que realmente piensan. Siempre en las reuniones andan como me dijeron, dicen que; cuando quien dice eso es la misma profesora que en la sala de profesores estaba hablando aquello” (Prof. Novata 3)

5.1.3. Faceta 3. Reflexión pedagógica

Categoría I.3.1. Niveles de comunicación

CATEGORIAS	INDICADORES
Niveles de comunicación	<ul style="list-style-type: none">- Diálogo con paralela- Momentos de comunicación- Comunicación fragmentada- Unidireccional dad- Burocracia- Restricciones

Siendo la comunicación una herramienta esencial del trabajo docente, las profesoras principiantes dicen valorarla altamente. Indican que en forma permanente establecen *diálogos con su paralela*. Reconocen que tienen *momentos de comunicación* entre todos, especialmente en los períodos de descanso. Por el contrario, mantienen que la comunicación desarrollada en las jornadas de reflexión es una *comunicación fragmentada* porque se forman grupos que interactúan, independientes entre sí.

“... mantenemos un contacto permanente, vemos en qué parte del programa vamos, qué actividades hacemos, intercambiamos materiales, etc.” (Prof. Novata 1).

“... nos juntamos al café en los recreos, cuando se puede y en el almuerzo, ahí se conversa de todo, menos de las clases” (Prof. Novata 1).

“... se comparte poco porque son siempre los mismos grupos, nosotras las del primer ciclo y en el segundo por nivel o subsector” (Prof. Novata 2).

Sin embargo, manifiestan que la comunicación debe tener *restricciones*:

“... no se puede dejar más abierta porque si no, no paramos de conversar” (Prof. Novata 2).

Además, comentan que la mayoría de las informaciones se dan en forma *unidireccional*, por parte de la dirección. Rara vez se comparte el trabajo que hace cada grupo, por falta de tiempo. Coinciden que la *burocracia* del llenado de formularios y papeles impide la fluidez en las comunicaciones entre colegas:

“... Las indicaciones, siempre las entrega la de UTP, luego nos entrega la pauta y nos ponemos a trabajar...” (Prof. Novata 2),

“... falta más diálogo entre los profesores de todos los niveles, no se puede estar en la reflexión puro llenando papeles” (Prof. Novata 2).

Categoría I. 3.2. Compromiso con la tarea

CATEGORÍA	INDICADORES
Compromiso con la tarea	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de compromiso - Experiencia - Proporcionalidad - Sistemática - Atrasos

Para las docentes novatas existe *falta de compromiso* en algunos profesores para cumplir con la tarea asignada en la reflexión pedagógica. Señalan que en la relación tarea y tiempo para ello, no existe *proporcionalidad*.

“...unos revisan pruebas... ...otros completan el libro, otros conversan de otra cosa, al final siempre son los mismos que terminan haciendo el trabajo” (Prof. Novata 1).

“...no se alcanza porque es mucho y el tiempo es poco, figúrate hacer un FODA sobre el rendimiento en ¿una hora y media? (Prof. Novata 2).

Esta situación, argumentan, atenta contra la *sistematicidad* del trabajo, debido a que:

“...quedan cosas pendientes para la próxima jornada, pero cuando llega debemos empezar todo de nuevo y así nos llevamos” (Prof. Novata 2).

Para ellas, trabajar en grupo o equipo no les es ajeno, dado que tienen la *experiencia* cercana de sus universidades:

“...acostumbradas al trabajo grupal de la U, nos distribuimos el trabajo; a mí siempre me toca escribir, la Rosy busca los textos y así cada una colabora con algo” (Prof. Novata 1).

Finalmente, expresan que los continuos *atrasos* para llegar a la reflexión pedagógica, impiden cumplir con lo solicitado, la *impuntualidad*:

“...estamos todas en la misma escuela a esa hora, pero empiezan a llegar por goteras, y después, cuando termina la hora vienen y se van” (Prof. Novata 3)

Categoría I.3.3. Trabajo en equipo

CATEGORÍA	INDICADORES
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad - Tergiversación - Perfeccionamiento - División del trabajo - Oportunidad

Las docentes neófitas expresan la necesidad de *perfeccionamiento* para hacer más eficiente la modalidad de trabajo, como asimismo transferirla al aula. Hablan de la *necesidad* de trabajo en equipo, sea como apoyo mutuo o como ayuda. Trabajar en equipo representa una *oportunidad* para compartir entre los colegas, si bien reconocen la *tergiversación* que se hace del trabajo en equipo, por parte de los profesores:

“Necesitamos conocer como se trabaja en equipo porque no sólo nos serviría para la jornada sino que para el trabajo con los niños” (Prof. Novata 2).

“Necesito apoyarme en alguien y esa es mi paralela y ella se apoya en mí, también nos ayudan las mamitas” (Prof. Novata 1).

“... lo malo es que no se sabe utilizar porque siempre hay quienes se aprovechan del trabajo de los demás” (Prof. Novata 1).

Declaran tener confusiones acerca de la forma como se trabaja en las jornadas de reflexión, debido a una especie de *división del trabajo*, ya que se compartimentan las actividades:

“...cada una de nosotras integramos un grupo y hacemos una parte del proyecto y después la dirección y el equipo de gestión juntan todo y arman el proyecto” (Prof. Novata 3).

“...se trata de compartir experiencias e ideas, aprovechando la oportunidad que se nos da para juntarnos todos ya que el trabajo no lo permite” (Prof. Novata 3).

Categoría I.3.4. Reflexión crítica

CATEGORÍA	INDICADORES
Reflexión crítica	<ul style="list-style-type: none">- Negativismos- Inducción de temas- Autocrítica- Responsabilidades- Presiones- Limitaciones

Al referirse al tema de reflexión crítica, las profesoras novicias manifiestan que existe mucho *negativismo* al ejercerla. Quizá se deba a que no existe plena libertad, puesto que hay *inducción de temas* a tratar en las jornadas de reflexión

“...a veces no termina de hablar la directora y ya están cuestionando lo que dice, no saben escuchar” (Prof. Novata 1).

“... todo está planificado y lo único que se hace es responder cuestionarios y llenar formularios de proyectos” (Prof. Novata 1).

Se indica que se adolece de *autocrítica*, frente a temas que son de responsabilidad docente y también hablan de evasiones de *responsabilidades* por parte de otros estamentos escolares. Incluso, aluden a *presiones* que se ejerce cuando alguien hace uso de la reflexión crítica:

“... es difícil encontrar alguien que reconozca que está fallando, siempre se culpa al alumno o a los apoderados” (Prof. Novata 2).

“... la dirección se hace a un lado cuando muchas cosas no se hacen o no resultan porque la misma directora las entorpece o demora en decidirse” (Prof. Novata 2).

“... una vez la directora me llamó a su oficina y me dijo si estaba a favor de ella o en su contra por algo que dije en el consejo” (Prof. Novata 3).

Cerrando esta categoría, hacen alusión a las *limitaciones* que se plantean a la reflexión pedagógica:

“... se nos invita a analizar resultados de los alumnos, pero no se puede tocar la gestión de la escuela, ni de la Corporación, porque dicen que ese no es nuestro campo” (Prof. Novata 3).

5.2. DIMENSIÓN II: CONDICIONES DEL TRABAJO DOCENTE EN NOVATAS

La dimensión aborda aspectos que tienen relación con las jornadas laborales, población escolar, condiciones materiales, condiciones sociales y de salud en que se desenvuelven los docentes encuestados... Dichas condiciones de trabajo pueden incidir o no en los resultados que estos docentes alcancen. Las opiniones entregadas por nuestras

entrevistadas han sido distribuidas en las siguientes facetas y categorías.

5.2.1. Faceta II.1. Utilización del tiempo de trabajo en las docentes iniciales

Categoría II.1.1. Preparación de la enseñanza

CATEGORÍA	INDICADORES
Preparación para la enseñanza	<ul style="list-style-type: none">- Preparación de material didáctico- Organización del espacio educativo- Organización de las actividades- Organización del tiempo educativo- Rutinas- Ritmos de aprendizaje

Para estas docentes la preparación de la enseñanza se traduce en la *preparación del material didáctico*, más que en la selección de objetivos y de actividades, argumentando que en los actuales programas de estudios de los primeros niveles está todo prescrito.

Para ellas, la planificación de la enseñanza parte cada día de la *organización del espacio educativo*, una exigencia de las actuales estrategias de enseñanza que requiere de interactividad:

“Todas las mañanas debo distribuir la mesas para trabajo grupal porque si dejo que lo hagan los niños dejan el desorden, si son de primero” (Prof. Novata 2).

Respecto a los programas de estudios, señalan que deben *organizar las actividades*, puesto que vienen enunciadas actividades genéricas con algunos ejemplos, que deben ser adaptadas a las características de sus alumnos. Las características de los niños determinan que la preparación de la clase debe considerar la *organización del tiempo educativo*, especialmente, por el desarrollo psicobiológico de los aprendientes:

“Con los horarios de clases de los más pequeños se deben hacer adecuaciones a como estén anímicamente” (Prof. Novata 1).

La preparación de clases implica establecer *rutinas* a las que deben adaptarse las profesoras. En toda preparación de la enseñanza se deben tener presente los *ritmos de aprendizaje* de los niños y niñas.

“Las actividades que selecciono siempre consideran la capacidad de los niños para realizarlas y ello hace que sea lento avanzar” (Prof. Novata1).

Categoría II.1.2. Turnos laborales

CATEGORÍA	INDICADORES
Turnos laborales	<ul style="list-style-type: none"> - Excepciones - Compensaciones - Implicancias

Las docentes expresan que el cumplimiento de turnos alude al cumplimiento de tareas de vigilancia durante horas de recreos y

cambios de jornadas, en patios y comedores. Opinan que deberían existir *excepciones* a su cumplimiento en aquellas docentes que atienden el nivel básico uno, integrado por alumnos de primer y segundo año. Fundamentan su aspiración en el esfuerzo que conlleva atender a niños tan pequeños, prepararles materiales, reforzar aquellos con ritmos más lentos, etc.

Asimismo, manifiestan inquietudes sobre posibles *compensaciones* cuando les toca cumplir con tareas en horarios distintos a los establecidos en el contrato:

“No existe una regla clara con respecto a cuando a una la citan para cumplir turnos en horarios ajenos al tuyo si te compensan o no” (Prof. Novata 2).

Agregan que tal compensación queda a criterio de la Dirección, respecto a días y horarios fijados, que casi nunca se cumplen. Las profesoras novatas son conscientes de las *implicancias formativas* que tiene el cumplir turnos, porque ello contribuye a educar a niños y a niñas en otras instancias externas al aula, como son los recreos:

“Es bueno que se realicen turnos en los patios porque forma parte de la educación y formación de los niños” (Prof. Novata 1).

Señalan que los niños pequeños necesitan de la guía del docente en sus juegos para evitar roces violentos, ya que los paradocentes no están capacitados para ello.

Categoría II.1.3. Tiempo destinado a evaluaciones

CATEGORÍA	INDICADORES
Tiempo destinado a evaluaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de trabajos - Trabajo colaborativo - Diseños - Períodos

La maestra inicial dice que el tiempo que utilizan en evaluaciones es ocupado en *revisar trabajos*, lo cual se hace una vez terminadas las clases de la jornada escolar completa, y consiste en revisar cuadernos de los niños donde anotan ejercicios y actividades. Aclaran que lo hacen siempre que no tengan alguna reunión.

Una gran ayuda de ahorro de tiempo y de energías es el *trabajo colaborativo* con la profesora que atiende otro curso en el mismo nivel, la que denominan como “paralela”:

“Con mi paralela⁵¹ preparamos juntas las pruebas y hacemos una igual para los dos cursos porque vamos al mismo ritmo” (Prof. Novata2).

Por tratarse de niños y de niñas que recientemente han salido de la etapa preescolar, las profesoras entrevistadas deben diseñar de manera atractiva los instrumentos con *imágenes* que requieren de trabajo creativo:

⁵¹ Se refiere a la docente que atiende un curso de igual nivel sea en la misma jornada o en jornada alterna.

“El hacer las pruebas con monitos y dibujos quita mucho tiempo, pero así lo entienden mucho mejor” (Prof. Novata 2).

Concluyen que el tiempo, en relación a las evaluaciones, se hace estrecho en ciertos *períodos* del año escolar. Estos períodos coinciden con las finalizaciones de etapas (trimestres, semestre y año), que se juntan con otras actividades regulares, superposición de tareas que agota a estas profesoras.

Categoría II.1.4. Tiempo de atención a padres y apoderados

CATEGORÍA	INDICADORES
Atención de padres y apoderados	<ul style="list-style-type: none">- Malos Hábitos- Retroalimentaciones- Distractores

Las docentes novatas manifiestan que se producen *malos hábitos* en la atención de apoderados, dado que muchas veces interrumpen el tiempo destinado al trabajo con los alumnos, puesto que se “introducen” en la sala y exigen ser atendidos. La explicación que dan acerca del porqué se producen estos, hechos estaría en el control de ingreso de apoderados en portería. En cuanto a tiempos de atención de alumnos, señalan que se traduce en *retroalimentaciones* con aquellos alumnos con algún retraso en sus aprendizajes:

“Habitualmente, se atiende a los niños con atraso pedagógico en los recreos y al término de la jornada” (Prof. Novata 2).

Hacen hincapié en que es difícil poder hacer este trabajo porque siempre debe estar atenta a lo que sucede con los demás niños en el patio y atender a los que tienen en la sala. Estas profesoras indican que teniendo asignada una o dos horas pedagógicas para atender a apoderados, rara vez la pueden ocupar porque se les piden que realicen otras actividades, tales como reuniones, proyectos, planificaciones, etc.:

“Pese a que tenemos una hora para atender a los papás, casi nunca se puede ocupar porque hay otras cosas que te lo impiden” (Prof. Novata 1).

Concluyen que esto actúa como *distractor* en su relación con los apoderados, sobre todo considerando lo difícil que es lograr que éstos concurren a las citas.

Categoría II.1.5. Tiempo para reuniones escolares

CATEGORÍA	INDICADORES
Tiempo para reuniones escolares	<ul style="list-style-type: none"> - Calendarización - Periodicidad - Tiempo de preparación - Predisposiciones

Las profesoras novatas declaran que en sus respectivos colegios hay una *calendarización* de las reuniones de apoderados, una mensual,

que consideran positivo, ya que les permite distribuir mejor el tiempo educativo, a cada nivel y/o curso se le designa un día al mes para efectuar su reunión. Consideran esta *periodicidad* como una fortaleza de sus escuelas, en comparación con otras:

“Una vez al mes para reunirse con los apoderados es bueno, hay colegios que lo hacen por trimestre o semestre y es mucho tiempo” (Prof. Novata 2).

Se refieren a la falta de tiempo, sea por el exceso de trabajo en la propia escuela o por trabajar en dos establecimientos, en jornadas alternas, les impide tener un *tiempo de preparación* de las reuniones de apoderados. Inciden en las predisposiciones negativas por parte de algunos docentes, respecto a los horarios de reuniones con profesores:

“Es difícil poder preparar una reunión por falta de tiempo, trabajo en dos colegios y apenas alcanzo a llegar a la hora, además, te dan el temario en la Dirección” (Prof. Novata 3).

“Me carga cuando no falta quien anda apurado y al comenzar la reunión te dice que sólo va estar hasta determinada hora porque tiene que hacer, todos tenemos cosas que hacer y nos programamos, lo digo por algunos colegas” (Prof. Novata 2).

El temario, al que aluden, corresponde a informaciones generales del establecimiento, sugerencia de algún tema relacionado con los estudios, formación de hábitos, rendimiento, etc.

Tales actitudes, expresa una docente, condicionan el tiempo de la reunión porque todo se hace superficialmente, en aras de no quedarse con pocos asistentes.

Categoría II.1.6. Tiempo para perfeccionamiento

CATEGORÍA	INDICADORES
<p style="text-align: center;">Tiempo de perfeccionamiento docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vacaciones - Consejos de profesores - Auto perfeccionamiento - Talleres - Voluntad

Las profesoras principiantes manifiestan dedicar parte de sus *vacaciones* de invierno y de verano para perfeccionarse, asistiendo, al menos, a un curso. Señalan que hay instancias de tiempo que no se aprovechan en perfeccionamiento docente, como son los *consejos de profesores*; como es obligatorio asistir y están todos, se podrían dedicar algunos minutos a tal iniciativa:

“Debería aprovecharse más los consejos de profesores para perfeccionarse a través de charlas, videos, compartir experiencias” (Prof. Novata 3).

Como estrategia de aprovechamiento del tiempo, expresan que utilizan el trabajo con paralelas, como una forma de *auto perfeccionamiento*, como parte del desarrollo profesional. En ese tiempo, preparan materiales, diseñan estrategias de enseñanza-aprendizaje y lo aprovechan como parte de un perfeccionamiento continuo... Hablan de otro momento destinado a perfeccionarse, aquel

que ofrece la Corporación Municipal de Educación de la Comuna, que desarrolla un Taller de Lectoescritura con el método Matte para profesoras y profesores del Nivel Básico 1 (Primero y Segundo Año):

“Cada quince días tenemos un taller de lectoescritura con el método Matte, nos ha servido mucho, son los viernes de 3 a 5 de la tarde” (Prof. Novata 2).

Coinciden las docentes novatas en que aparte de disponer de tiempo para perfeccionarse, también es importante la *voluntad* de querer perfeccionarse, y señalan que existen ofertas de cursos, talleres y otras instancias pero no son aprovechadas. Expresan que es asunto personal, y perciben que no hay interés por parte de los sostenedores, para que los docentes se perfeccionen:

“El tiempo de perfeccionamiento depende de cada uno, del interés que se tenga por superarse” (Prof. Novata 3)

“... los sostenedores no dan un tiempo para que lo haga” (Prof. Novata 2),

Agregan que se debían otorgar permisos para que, una vez terminada la jornada con los alumnos, los docentes puedan asistir a cursos o talleres, aunque no es viable porque les obligan a cumplir horarios.

5.2.2. Faceta II.2. Condiciones sociales del trabajo docente

Categoría II.2.1. Población escolar

CATEGORÍA	INDICADORES
Población escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Pobreza - Seguridad - Ambiente - Niños con TEA - Edad de apoderadas - Comportamiento - Higiene - Responsabilidad de apoderados

Cuando el profesorado habla de la población escolar, hace inmediata referencia al tipo de niño con el que trabajan, tratándose de sujetos en edad de crecimiento psicobiológico, resaltan la *inmadurez infantil* como característica. Una de las grandes dificultades que tienen es atender a aquellos *niños con trastornos específicos de aprendizaje*, debido a la cantidad de alumnos por curso. Además, aluden a los orígenes socioeconómicos de la mayoría, en cuya situación de *pobreza* es normal que les falten los útiles escolares.

“...son los más chicos de su casa y vienen con bastantes problemas de *inmadurez psicológica*” (Prof. Novata 1).

“atender a niños con trastornos de aprendizaje, con 45 alumnos, es imposible darles atención personalizada” (Prof. Novata 3).

“que siempre les falta algo, lápices, goma, sacapuntas, etc. y una se los tiene que dar para que trabajen” (Prof. Novata 1).

A pesar de estos inconvenientes, el tipo de población escolar con la que interactúan les brinda *seguridad*, a diferencia de otros sectores donde existe delincuencia y agresiones a los profesores. Esta seguridad también se observa en el *ambiente* social entre pares. A decir de las profesoras, es la *edad de las apoderadas*, quienes son en su mayoría personas jóvenes, el factor que les facilita la comunicación, aunque también declaran tener a adultas mayores y abuelitas, que tienen buena disposición y colaboran.

“Pese a que la mayoría de los profesores son de edad, tenemos buenas relaciones aunque me junto más con mi paralela” (Prof. Novata 2).

Expresan que no hay mayores dificultades de comportamiento entre los niños del primer y segundo año; los problemas que tienen son propios de su edad:

“...son más bien mañosos, porfiados y eso se les pasa con el desarrollo” (Prof. Novata 3).

Agregan que se presentan situaciones de higiene personal entre algunos niños, como pediculosis, problema que abordan con la ayuda de mamitas que colaboran en ese aspecto. Esta última alude al trabajo colaborativo que desarrollan con apoderadas, producto del sentido de *responsabilidad de los apoderados* que se tiene en este nivel:

“A esta edad, sus padres están comprometidos con sus hijos, vienen a reunión, preguntan sus avances, son pocos los apoderados irresponsables..” (Prof. Novata 3)

Categoría II.2.2. Condiciones socioculturales

CATEGORÍA	INDICADORES
Condiciones	<ul style="list-style-type: none"> - Escolaridad de los padres - Origen poblacional - Costumbres - Preconcepción social - Interculturalismo - Credos religiosos - Temporeras - Condición de género

Las condiciones socioculturales de trabajo de docentes iniciales están limitadas por el nivel de *escolaridad de los padres* de los niños que atienden. Los niveles escolares de padres y apoderados, según lo indicado, son heterogéneos:

“...la mayoría terminó sus estudios básicos y medios, incluso hay algunos con profesión, estoy hablando de los jóvenes, porque los de mayor, la mayoría no completó estudios” (Prof. Novata 1).

Esto lo asocian con el origen *poblacional* de donde proceden los alumnos que asisten a estas escuelas municipales, quienes, por lo expresado, corresponden a sectores populares de la comuna. Señalan que los niños llevan a la escuela las *costumbres* de sus sectores, como la forma de hablar, ritmos musicales, trato, etc....:

“...son sectores de escasos recursos, últimamente he visto que están llegando niños y niñas del sector Oriente de la comuna donde hay mejores condiciones sociales” (Prof. Novata 1).

“...especialmente la forma de hablar y su música, yo he aprendido rap y hip hop gracias a ellos” (Prof. Novata 1).

Lo anterior indica que los niños establecen *preconcepciones sociales* acerca de los profesores:

“A una le ven como que tiene plata, debido a que trato de vestirme bien, dicen que gano bastante dinero, si la tía tiene, dicen” (Prof. Novata 2).

Las docentes novatas declaran que no hay diferencias de tipo étnico racial en sus colegios, que en ese aspecto no se produce *interculturalismo*:

“...alumnos a lo más hay quienes vivieron en Argentina y regresaron, así que no tenemos problemas de culturas, porque tampoco hay niños de origen mapuche o cosas así” (Prof. Novata 2).

Lo que sí manifiestan que existe son problemas de *credo religioso*, no con los alumnos sino con sus apoderados, quienes toman posiciones fundamentalistas.

“...ellos te dicen que sus niños no pueden cantar el himno nacional, que no participen en bailes, que no participen en los cumpleaños, y una vez que al niño le gustan esas actividades” (Prof. Novata 2).

Acerca de las *condiciones laborales de los apoderados*, manifiestan que hay un número considerable de madres y padres *temporeros*, es decir que laboran en empresas agroindustriales durante las épocas de recolección y procesamiento de frutas. No obstante,

pese a su condición laboral y cansancio, siempre se preocupan de asistir a las reuniones. Para estas docentes, el quehacer educativo estaría directamente relacionado con la *condición de género* femenino, es decir que se preocupan de aspectos como la presentación e higiene de sus hijos y de la sala de clases.

“Lo que hay son bastantes mamás temporeras, se nota en marzo y abril y después, a partir de octubre, vienen de sus faenas, algunas se disculpan por su presentación...” (Prof. Novata 3),

“Yo desde siempre he visto que habremos más mujeres que hombres haciendo clases, yo lo veo como fortaleza, porque nosotras nos preocupamos de cosas que el hombre no...” (Prof. Novata 3).

5.2.3. Faceta II.3. Condiciones de salud del docente

Categoría II.3.1. Salud física

CATEGORÍA	INDICADORES
Salud física	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la voz - Contagios - Volumen de voz - Licencias médicas - Cambios de temperatura - Riesgos de salud Insomnio - Tiempo libre

Las profesoras novatas declaran que las condiciones de salud, en general, no son tan problemáticas, dado su condición de adultas jóvenes y por estar relativamente recién ingresadas a la carrera. Entre

las principales afecciones que dicen tener o haber tenido, está, en primer lugar, el *uso de la voz*, “*cada día termino disfónica*” (Prof. Novata 2). El bullicio y la inquietud de los niños, señalan, les obligan a elevar el *volumen de voz* en la sala de clases. Asimismo, suelen ser víctimas de *contagios* virales, producto de enfermedades que los niños traen a la escuela. A algunas les afectan los *cambios de temperatura*, debido a la permanencia al aire libre por turnos. Pero, en general, debido a su edad y condición de novatas, suelen presentar pocas *licencias médicas*, excepto las mencionadas.

“...el tener que estar hablando toda la jornada y más encima gritar para que te escuchen es arriesgar en demasía la voz” (Prof. Novata 1).

“...los niños con las gripes y resfríos de los niños que estornudan o tosen sin taparse la boca” (Prof. Novata 1).

“Te acostumbras a hablar fuerte con el bullicio de adentro y de afuera de la sala que después no te das cuenta que en el bus o en otra parte hablas fuerte sin necesidad” (Prof. Novata 1).

“...un problema grave es el frío, cuando debo hacer turno en los patios, por eso tengo siempre cistitis” (Prof. Novata 2).

También, el continuo desplazamiento por la sala de clases, el subir y bajar escalas, señalan, pone en constante *riesgo* su salud, especialmente en dolencias de piernas y columna. Otro factor de riesgo en la salud de los docentes son las agotadoras jornadas de trabajo en la escuela, que después continúa en los hogares, lo que se traduce en *insomnio*. Otra agrega que a la llegada a su casa debe asumir las labores domésticas, atender a sus hijos y luego, muy

entrada la noche, preparar el material para la siguiente jornada. Esta última anotación revela la ausencia de *tiempo libre* en estas docentes, tiempo para su descanso y ocio.

“...el estar cinco o más horas de pie y si le sumas que estás pasadita de peso, vienen problemas a la columna” (Prof. Novata 2).

“...pero un problema que me afecta es la falta de sueño, con la JEC, duermo muy poco...” Prof. Novata 3)

“...Son dos o tres horas que duermo” (Prof. Novata 3).

“Mira nos falta tener más tiempo para nosotras, trabajamos aquí en la escuela y también en el hogar, sin contar lo doméstico, gracias a Dios, aún no tengo estrés, pero a este ritmo estoy candidata a tenerlo” (Prof. Novata 3)

Categoría II.3.2. Salud mental

CATEGORÍA	INDICADORES
Salud mental	<ul style="list-style-type: none"> - Control emocional - Angustia - Perfeccionamiento docente - Presiones laborales

El tema de salud mental entre estas docentes no es algo preocupante, sin embargo, declaran ser presas de pérdida de *control emocional*, debido a lo inquietos que son los niños y al constante bullicio de la clase:

“... me altero con facilidad, pierdo el control ante el desorden de los niños y eso no puede ser, trato de dominar mis emociones pero no siempre lo logro” (Prof. Novata 1).

Esta situación se suma a la *angustia* que les suele afectar por la lentitud del proceso de aprendizaje de sus educandos. Por ello, consideran la necesidad de contar con un *perfeccionamiento docente* que les ayude a controlar sus emociones y la de sus alumnos. Una de las profesoras contó que gracias a un curso que realizó ha podido salir adelante:

“Mira a veces me angustio porque veo que en lugar de avanzar retrocedo a cada instante y las presiones por tener resultados me pone tensa” (Prof. Novata 1).

“... realicé un curso de educación de las emociones el que me ha servido bastante, de lo contrario, como están los niños, terminaría loca” (Prof. Novata 2).

Concluyen, que no sólo los alumnos les provocan ciertas inestabilidades emocionales, sino que más lo hacen las presiones del sistema por los resultados académicos:

“Yo veo que las exigencias por tener buenos resultados sea que fuera, está afectándonos porque vemos que los niños no aprenden pese a los esfuerzos que hacemos” (Prof. Novata 2).

5.3. DIMENSIÓN III: PERCEPCIÓN DE LAS DOCENTES NOVATAS ACERCA DE LA REFORMA

En la presente dimensión, se abordan las significaciones que las docentes le atribuyen al proceso de la Reforma Educacional, desde el año 1990 al 2005, y que se traduce en tensiones, expectativas y valoraciones. A partir de las informaciones recogidas, se han determinado facetas, tales como: Procesos educativos, evaluaciones, calidad y equidad de la educación e innovaciones pedagógicas

5.3.1 Faceta III.1: Procesos educativos

Categoría III.1.1. Gestión de Proyectos

CATEGORÍA	INDICADORES
Gestión de Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> - Precisión - Permeabilidad - Pertinencias - Participación

Las docentes novatas indican que la gestión de proyectos está relacionada con la *precisión* de éstos, ya que al estar destinados a mejorar aspectos específicos de los aprendizajes, permiten un trabajo acotado. Pese a que son medidas estratégicas, estas docentes los caracterizan por la *permeabilidad* que adquieren, al involucrar a toda la comunidad y subsectores de aprendizaje. Asimismo, un aspecto que

valoran del trabajo con proyectos educativos es su *pertinencia*, al responder a necesidades concretas de aprendizaje-

“Los proyectos educativos permiten integrar diversas miradas y subsectores en torno a objetivos comunes” (Prof. Novata 2).

“... un proyecto es más realista porque satisface una necesidad concreta” (Prof. Novata 3).

Esta fortaleza se debe al diagnóstico que realizan y al análisis de resultados académicos. Para ellas, los proyectos educativos generan *participación* de todos los docentes en su formulación y desarrollo:

“Cada una tiene la posibilidad de hacer un proyecto y eso permite la participación ya que no todo viene dado” (Prof. Novata 2).

Categoría III.1.2. Implementación curricular

CATEGORÍA	INDICADORES
Implementación Curricular	<ul style="list-style-type: none">- Enfoque- Cambio de roles- Percepción de los padres- Deberes- Ritmos de aprendizaje

En la implementación curricular, las docentes incipientes hablan del tipo de *enfoque*, como una de las principales innovaciones de la Reforma curricular. Señalan que desde un enfoque centrado en la enseñanza se pasa a otro, cuyo eje central son los aprendizajes de los

niños. Esto, dicen, representa para ellas un *cambio de roles* de protagonismo entre el profesor y el alumno:

“En lo que más insisten los nuevos programas es en el rol protagónico del alumno en construir sus aprendizajes (Prof. Novata).

Indican que así como ha costado que las docentes, especialmente *“aquellas con más años”*, entiendan la Reforma, también sucede algo parecido con los padres y apoderados. Estos estaban habituados a valorar la calidad de educación por la cantidad de materia y de trabajos que los profesores les daban a sus hijos. Ahora cuestionan que sea tan poca la materia que se les pasa:

“... los papás creen que es poca materia lo que se les pasa a los niños” (Prof. Novata 3).

Frente a las críticas acerca de que los nuevos programas de estudios traen todo prescrito, señalan que no todo es así; existen cosas en que ellas deben *intervenir*. Son conscientes que los *ritmos de aprendizaje* no les permiten avanzar todo lo que desearían:

“Cierto que el Decreto 232 tiene todo hecho para hacer las clases, pero una debe elaborar el material y quita tiempo” (Prof. Novata 2).

“Con los ritmos de aprendizaje de los niños, ni siquiera se alcanzan a ver todos los contenidos mínimos obligatorios” (Prof. Novata 3).

Categoría III.1.3. Innovaciones educativas

CATEGORÍA	INDICADORES
Innovaciones Educativas	<ul style="list-style-type: none">- Clases Activas- Rol Docente- Material Concreto- Reflexión PedagógicaJornada Escolar Completa

En la categoría “innovación educativa”, unas docentes identifican las *clases activas* como una de las innovaciones que introdujo la Reforma educacional en las prácticas docentes. En cambio, otras dicen que trajo consigo un *rol docente* diferente al tradicional. Este nuevo rol docente significó un cambio de protagonismo desde el docente al alumno.

“Para mí lo principal es que el niño tiene mayor protagonismo en la clase, una participa con ellos guiándolo” (Profesora Novata 2).

“... los profesores somos guía en los aprendizajes de los niños, antes mis profesores lo hacían todo” (Prof. Novata 1).

En lo práctico, estas docentes valorizan el uso de *material concreto* en el trabajo con los niños. Señalan que ha sido fundamental la entrega de material didáctico manipulable para los niños y niñas, quienes, de esta forma, aprenden más y mejor. En relación a espacios docentes, destacan la incorporación de las *jornadas de reflexión*

pedagógica. Finalmente, destacan a la *jornada escolar completa*, como la principal innovación educativa de la Reforma:

“El que se nos den horas para reflexión pedagógica es un gran avance porque así podemos intercambiar experiencia” (Profesora Novata)

“... la considero una innovación porque permite mayor tiempo para trabajar con los niños” (Profesora Novata 3)

5.4. DIMENSION IV: TRABAJO DE LA DOCENTE NOVATA EN AULA

En esta dimensión se da cuenta de las metodologías, estrategias y recursos didácticos que las docentes utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en el interior del aula, en condiciones de Reforma educacional. Para ello, se establecen las facetas: estructuración de la enseñanza y transposición didáctica.

5.4.1. Faceta IV.1: Estructuración de la enseñanza

Categoría IV.1.1. Preparación para la enseñanza

CATEGORÍA	INDICADORES
Preparación de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none">- Actividades de aprendizaje- Integración Curricular- Material didáctico- Ritmos de aprendizaje- Trabajo en equipo- Niveles de aprendizaje- Inexperiencia- Preparación de material- Lecturas previas- Diversidad de tareas

Las docentes principiantes sostienen que entre sus preocupaciones para la preparación de la enseñanza está la selección de *actividades de aprendizaje* desde el programa de estudios. Esta selección de actividades genéricas la realizan con sentido de *integración curricular*, dado que son unidocentes en sus respectivos cursos, integración que está siempre presente en sus actividades.

“Semanalmente me preocupo de seleccionar las actividades genéricas correspondientes al contenido fijado por el programa para el período” (Prof. Novata 1).

Conjuntamente con lo anterior, dicen que la preparación de *material didáctico* es lo primordial en el momento de preparar la enseñanza. También afirman que la preparación del material didáctico va muy ligada a los *ritmos de aprendizaje* de niños y niñas:

“Lo primordial para primer año es la preparación del material, los niños lo requieren y en cantidades” (Prof. Novata 2).

“Habitualmente preparo tres o cuatro actividades por subsector, generalmente, alcanzamos a trabajar dos o tres porque los niños son lentos” (Prof. Novata 1).

Manifiestan que lo más difícil para ellas es llevar al curso al mismo nivel, al principio todos parten del mismo nivel, pero luego se van notando los *diferentes niveles de aprendizaje* que dejan entrever una realidad heterogénea. Según ellas, la preparación para la enseñanza la llevan a cabo como *trabajo de equipo*, conjuntamente con la profesora que atiende otro curso del mismo nivel:

“...hay tantas desigualdades de aprendizaje entre ellos que no sabes por dónde continuar” (Prof. Novata 2).

“...así lo que no se le ocurre a una, se le ocurre a la otra” (Prof. Novata 2).

La *inexperiencia*, les hace buscar cualquier tipo de ayuda para preparar sus clases:

“Frente a tu falta de experiencia, una trata de apegarse a quien tiene más, por lo general pregunto todo” (Prof. Novata N° 1).

Insisten en que la mayor parte de la preparación para la enseñanza está destinada a la *preparación de material*, argumentando que con los niños y niñas de primer ciclo básico ocupa bastante tiempo. Destacan el trabajo adicional de preparación para la enseñanza, mediante las *lecturas previas* que realizan en textos

escolares, textos de apoyo u otros. Adicionalmente, realizan *diversidad de tareas* que también requieren de preparación:

“La mayor parte de la preparación de clases la destino a elaborar material: guías, fichas, láminas, etc. Miro el programa y veo dónde estoy y qué necesito” (Prof. Novata 1)

“Habitualmente, leo sobre métodos y estrategias de enseñanza. Lo considero importante porque de ello dependerá el resultado de mis clases” (Prof. Novata 3)

“...tenemos que preparar los turnos, actos, reuniones de apoderados, talleres de profesor, son muchas las cosas” (Prof. Novata 1)

Categoría IV.1.2. Ambiente para el aprendizaje

CATEGORÍA	INDICADORES
Creación de ambiente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Normas- Estímulos visuales- Empatía- Elogios- Espacios- Recursos- Libertad- Apoderadas- Ambiente lúdico

En sus indicadores, las enseñantes iniciales declaran que un ambiente adecuado para el aprendizaje es aquel que se sustenta en *normas* de convivencia, las que se fijan al comienzo de cada clase:

“Siempre, al inicio de las clases, establecemos normas de convivencia, tratando de que se hagan responsables” (Prof. Novata 2).

Al encontrarse con niños y niñas, en su etapa de operaciones concretas, son importantes los estímulos visuales en la sala de clases, para ello recurren a la colaboración de apoderadas en el decorado de la sala:

“Cada semana junto a las apoderadas decoramos la sala con láminas, afiches y letreros que estimulen la lectura” (Prof. Novata 1).

Dicen que las palabras positivas traducidas en *elogios* son muy importantes en las edades de estos niños:

“Los chiquitos son muy propensos a tirar todo si les encuentras algo malo, por eso que siempre debes decirles elogios” (Prof. Novata 2).

Manifiestan que los *espacios* dentro de la sala son reducidos para el número de alumnos que deben atender, lo que dificulta el desplazamiento. En ellos, los *recursos* son muy necesarios en la generación de ambientes de aprendizajes:

“...porque la sala se hace pequeña y todos andamos chocándonos entre nosotros” (Prof. Novata 1).

“...libros, juguetes, herramientas, material de dibujo y pintura que motiva al niño a trabajar” (Prof. Novata 2)

Otro aspecto que estas docentes destacan en la generación de ambientes de aprendizaje, es el clima de *libertad* en que deben desenvolverse los niños y las niñas de la clase:

“Si alguien observa o escucha desde afuera, pensará que hay mucho desorden, pero es que dejo que los niños se desplacen libremente en la sala mientras están trabajando” (Prof. Novata 2).

Señalan que las *apoderadas* son aportes valiosos en la creación de ambientes de aprendizaje:

“...ellas colaboran en diversas tareas dentro de la sala de clase, mamitas que te ayudan en la sala en diversas cosas, su presencia contribuye a crear un ambiente disciplinado” (Prof. Novata 1).

Cerrando la presentación de esta categoría, las profesoras novatas coinciden en manifestar que un *ambiente lúdico* es el más apropiado para motivar al aprendizaje:

“Mira, me preocupo de que exista un ambiente lúdico, con móviles, material concreto, casi todo lo hago con juegos, competencias, así los niños no se aburren y yo tampoco” (Prof. Novata 1).

Categoría IV.1.3. Enseñanza para el aprendizaje

CATEGORÍA	INDICADORES
Enseñanza para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuraciones - Transcripciones - Inducciones - Prescripciones - Textos - Pensar - Programas de Apoyo - Trabajo Grupal - Mecanismos - Problematizaciones - Lo cotidiano - Carencias - Afectividad - Negociaciones - Métodos - Modelos de enseñanza

Las docentes principiantes vinculan la enseñanza para el aprendizaje con diversidad de indicadores reflejados en la tabla anterior. Afirman que sus clases se realizan en base a *estructuraciones* prescritas por los programas de estudios, como también por los métodos utilizados en la enseñanza. Pero también utilizan *inducciones* al aprendizaje, cuando deben dirigir a los niños en el quehacer cotidiano, por una falta de iniciativa. Estas inducciones van reforzadas por *prescripciones* o normas, que contribuyen a la formación de hábitos y disciplina.

“Para enseñar a leer, utilizo el método Matte porque es más directo ya que está programado en pasos a seguir”(Prof. Novata 1).

“El niño pequeño hay que guiarlo en sus actividades. Decirle hace esto, copia aquí, escribe acá porque no se le ocurre nada” (Prof. Novata 1).

“... orientar al niño en base a indicaciones como la gramática y las reglas de ortografía para que así se acostumbre a un orden y entienda que las cosas no son porque sí” (Prof. Novata 2).

Lo anterior va unido con constantes *explicaciones* que anteceden o preceden a las actividades desarrolladas, debido a la edad en que se encuentran estos niños. Dentro de las dificultades que dicen tener, están los tipos de *textos* que trabajan los niños, dado que no responden a las necesidades didácticas de estas profesoras. Se ven agobiadas por la gran cantidad de *programas de apoyo*, provenientes del Ministerio de Educación y de otras entidades oficiales; tales programas les restan la debida atención a otros subsectores:

“Los textos que entregan el Ministerio, especialmente el de matemáticas, parece cualquier cosa, menos de matemáticas, hay recetas, relatos, cuentas telefónicas, etc.”(Prof. Novata1).

Expresan que *el pensar* es vital para el desarrollo de lo cognitivo y para ello, desarrollan actividades que lo estimulen:

“...les pido que una vez terminada la lectura guarden un ratito de silencio, para pensar, y después lo comentamos” (Prof. Novata 2“).

Existe coincidencia en que los *trabajos grupales* no se desarrollan como tales, debido a las características psicobiológicas de los

educandos. Estas mismas características hacen que existan *mecanicismos* en la forma de trabajo de los educandos.

“Cuesta mucho que trabajen en forma grupal, se ponen a jugar y no hacen lo que se les pide, formo grupos, pero trabajan individualmente” (Prof. Novata 1).

“Pese a lo que teóricamente señala la Reforma en cuanto a que el niño debe darse cuenta de lo que hace, veo que trabaja en forma mecánica, inconsciente” (Prof. Novata 3).

Pese a lo anterior, realizan intentos para desarrollar capacidades, destrezas y habilidades que reviertan lo mecánico, tales como, plantearles *problematizaciones*. Asimismo, son conscientes del valor de *lo cotidiano* en sus prácticas docentes, en cuanto que se enriquecen en su accionar:

“De vez en cuando les planteo interrogantes que estimulen su pensamiento en busca de soluciones, les gusta mucho eso” (Prof. Novata 2).

“Desde un punto de vista crítico, las vivencias en la sala de clases nos dan una visión amplia de las dificultades que tienen los niños y que los técnicos no conocen” (Prof. Novata 2).

Esta visión crítica les ayuda a darse cuenta de las *carencias materiales* que afectan a estos niños y del rol que la escuela debe asumir frente a ellas. Pero, a juicio de estas profesoras, sus alumnos no sólo tienen carencias materiales, sino que también las hay de *afectividad*, puestas de manifiesto en el desarrollo de las clases:

“Cuando uno les habla de medios como el DVD, computador, internet, me doy cuenta de las carencias que tienen y que si no es por la escuela no conocerían estas cosas” (Prof. Novata 1).

“...cuando me acerco a explicarles algo, termino haciéndoles cariño porque con sus caritas me lo están pidiendo” (Prof. Novata 2).

Como consecuencia de tales carencias, surgen *negociaciones* para el desarrollo del trabajo, así, por ejemplo, señala una de ellas:

“...les paso material concreto como figuras geométricas siempre se ponen a jugar yo les digo si en su casa no tienen juguete y me dicen que no, así que los dejo, pero si hacen el trabajo” (Prof. Novata 1).

Pese a las resistencias que declaran tener contra lo normativo y prescriptivo de ciertos *métodos* de enseñanza, declaran que, en términos de economía y eficacia, los prefieren:

“Claro que es mejor utilizar el método de reconocer visual y auditivamente las letras e ir progresivamente armando textos porque es paso a paso, de lo simple a lo complejo”(Prof. Novata 1) .

Finalmente, aluden a la influencia de *modelos de enseñanza*, que, según estas docentes, son aprendidos o adquiridos en la propia escuela, ya sea imitando o apropiándose de estos, desde otras docentes con más experiencia:

“Una comienza enseñando de una manera, terminas enseñando como lo hacen los demás, como tu paralela, como la profesora más antigua o como te lo enseñaron a ti” (Prof. Novata 2).

5.4.2. Faceta IV.2: Transposición didáctica

Categoría IV. 2.1. El saber enseñado

CATEGORÍA	INDICADORES
Saber enseñado	<ul style="list-style-type: none"> - Apresto - Orientación espacial - Destrezas temporales - Enseñanza de la escritura - Numeración - Operatoria - Estímulos visuales - Figuras geométricas

En esta categoría, las docentes inexpertas hablan de *aprestos*:

“...esencial es el desarrollo de habilidades motrices, orientación espacial y lateralidad como preparación a la escritura” (Prof. Novata 2)

Inciden en la importancia de la *orientación espacial*, contenido relacionado con educación matemática, y agregan que el *desarrollo de destrezas temporales* y la *enseñanza de la escritura de números* a través de transcripciones forman parte de este nivel inicial:

“...describen objetos diversos, para luego ordenarlos y compararlos” (Prof. Novata 1).

“...sucesor y antecesor numérico, lo que tiene que ver con antes y después” (Prof. Novata 2).

“Escriben números mirando las cantidades de figuras que contiene una lámina” (Prof. Novata 3)

Dentro de lo que estiman prerequisites para un nivel inicial está el aprender la *numeración*. Siguiendo una secuencia didáctica, luego de los números viene el trabajo de *operatoria* el que se realiza a través de sumas y restas.

“En NB 1 deben aprenderse hasta el 1.000 escribirlo, hablarlos, contarlos y reconocerlos en todos los contextos” (Prof. Novata 3)

“Trabajo con bastantes sumas y restas con ejercicios en la pizarra donde aplican ámbitos numéricos” (Prof. Novata 1)

Para las profesoras novatas, los *estímulos visuales*, como incentivos en la lectoescritura son muy importantes:

“Utilizamos naipes fónicos y la sala letrada que son estímulos para incentivar la lectura en primer año” (Profesora Novata 2)

Finalmente, declaran en el saber enseñado, que la enseñanza de las *figuras geométricas* sirve tanto para el desarrollo del conocimiento matemático como en el apresto de la escritura:

“En geometría lo básico, la línea, el círculo, el cuadrado, rectángulo y triángulo, todo material concreto” (Prof. Novata 2)

5.4. CARACTERIZACIÓN DE LAS PROFESORAS NOVATAS, SEGÚN LA INVESTIGACIÓN

En lo profesional, estas docentes están adquiriendo aprendizajes para ingresar a la carrera (Marcelo, 1999), Esto se manifiesta cuando hablan de puntualidad. Su constante preocupación por llegar temprano a hacer sus clases, firmar oportunamente el registro de asistencia y no ausentarse refleja un *período de transición* de estudiantes a profesionales (Marcelo, op.cit.).

La etapa de transición queda patente cuando manifiestan que la profesionalidad se construye en lo cotidiano, aludiendo al desarrollo profesional como algo sistemático, continuo, en el cual, día a día se aprende algo nuevo o suceden cosas nuevas.

Son profesoras que ingresaron con *expectativas* de mejorar su calidad de vida, a través del ejercicio de su profesión; sin embargo, la realidad pone en evidencia otra cosa. Es un período difícil de estabilización, pues se encuentran con realidades diferentes a las que esperaban; por ejemplo, pensaban que los *méritos*, los estudios y las capacidades profesionales eran requisitos esenciales para ascender profesionalmente. Las docentes inexpertas están en un constante “choque con la realidad”, puesto que a diario se encuentran con *aislamiento*, por parte del resto de los docentes, imitar o no ciertas conductas, desarrollar o no conductas técnicas.

Asumen con firmeza el *compromiso* con su profesión, con la institución y con sus educandos. Sin embargo, los problemas a que se enfrentan a diario: diferencias individuales de aprendizaje, discrepancias con apoderados, e indisciplina, etc., les hace sentirse incomprendidas y poner a prueba su vocación.

Reconocen diferencias sustantivas con los profesores con mayor experiencia o “expertos”, especialmente en la apertura al cambio, considerando que a mayor tiempo de profesionalidades mayores son las resistencias a innovar. Tales diferencias se acentúan cuando hacen referencia a ciertas *discriminaciones* respecto a los orígenes de la formación inicial. Se sienten discriminadas, especialmente, cuando los más antiguos hacen alusión a la formación que recibieron en las Escuelas Normales, considerándola de mejor calidad respecto a la universitaria.

Dentro del desarrollo profesional continuo, el tema de las *competencias profesionales* es algo que en forma permanente está sujeto a pruebas, genera una tensión constante entre lo aprendido en la formación teórica y la práctica.

Las profesoras novatas son consientes de que en la etapa profesional en la que se encuentran no pueden aspirar a *promociones*. Coincidentemente con esta posición, aluden a los tipos de cursos de perfeccionamiento docente a los que continuamente asisten, centrados en las metodologías y estrategias de aprendizaje, en su mayoría. Manifiestan falta de tiempo, puesto que deben compatibilizar su

trabajo con el del hogar, y ello afecta a sus necesidades de perfeccionamiento docente. Respecto a los cursos de perfeccionamiento son críticas, en cuanto a la posibilidad de transferencias al aula.

Se sienten *poco reconocidas y valoradas* por los demás compañeros, respecto a las exigencias del trabajo diario con niños y niñas de los primeros niveles. Viven este periodo con incertidumbre, indecisión y sensación de incapacidad ante las nuevas tareas y exigencias que la profesión impone.

Al ser reciente el tiempo de su formación inicial, el *trabajo en equipo* no les es incómodo; al contrario les agrada hacerlo. Respecto a esta forma de trabajar, surge la figura de la “paralela”, docente del mismo nivel, que atiende otro curso y con la cual se forman duplas de trabajo: planifican, elaboran materiales, instrumentos evaluativos, diseñan actividades y comparten en los ratos libres y en talleres. Del mismo modo, son muy receptivas a participar en Talleres y Jornadas de Reflexión Pedagógica, instancias que son vistas como formas de desarrollo profesional.

En este proceso de aprender a enseñar, consideran muy importantes las *supervisiones* acerca de su trabajo. Es una etapa donde aprenden normas, valores, hábitos, estilos, es decir, se están insertando en la cultura escolar.

Para estas profesoras, el ingreso a la carrera vino con ciertas *preconcepciones* que ponían a prueba su interés vocacional, por un lado el entorno sociocultural y, por otro, sus preconcepciones acerca de lo que significaba ser profesor. Esto les lleva a vivir en constantes cuestionamientos sobre la correcta elección de la carrera. Son profesoras que encuentran refugio o “consuelo” en los logros de aprendizaje de sus alumnos. Tales percepciones reflejan, en cierto modo, una forma de identificación con las expectativas que sus propios padres tuvieron con ellos, que ven reflejadas en sus propios alumnos. Son profesionales cuyos padres, en su mayoría, no poseen títulos profesionales y, en muchos casos, estudios incompletos de básica y/o media.

Con relación a sus *competencias profesionales*, señalan ser cuidadosas de no hacer algo para lo cual no recibieron una formación inicial. Enfatizan que deben enseñar su disciplina o mención, esto mismo lo asocian con el ser del profesor, en cuanto a tener lo que ellas llaman *actitud* y, dentro de estas actitudes, reconocen que es necesario tener la mediación y la comunicación.

En cuanto a las *condiciones de trabajo* en que se desenvuelven, dicen destinar tiempo para preparar la enseñanza. Es habitual ver a estas docentes andar cargando cuadernos de planificaciones, material didáctico, estar recortando figuras, sacando fotocopias, escribiendo, etc. En tal sentido, están aludiendo al Decreto 232 de Programas de Estudios que trae prácticamente hechas las planificaciones.

Pero también son *multifacéticas*, dado que las vemos organizar los espacios de la sala, decorarla, asear a los niños, atender a apoderados, asistir a talleres, cumplir turnos en los patios, dirigir formaciones, organizar actos cívicos, etc. Establecen ciertas *rutinas*, acordes con los ritmos de aprendizajes, inclusive con demandas hogareñas, como por ejemplo, que el último día de clases semanal, lo destinan para Educación Física, con objeto de que los uniformes sean lavados durante el fin de semana.

Conscientes de la importancia del ciclo en el desarrollo de los aprendizajes, están constantemente preocupadas por los avances de sus alumnos, sistemáticamente están haciendo todo tipo de *evaluaciones*: diagnósticas, formativas y sumativas. Preparan instrumentos evaluativos en conjunto con la “paralela”, y comentan los resultados, poniéndose de acuerdo en los procesos a seguir.

Estas docentes son quienes más contacto tienen con los *apoderados* de sus alumnos. Habitualmente se observan a mamitas colaborando en la sala de clases en diversas tareas de apoyo (entrega de material, aseo, orden, tomar lecturas, etc.) Asimismo, atienden consultas en horas de recreo y horarios de salida de clases, aunque señalan que existen malos *hábitos*, por parte de algunas apoderadas. Asimismo, destinan tiempo para trabajar con niños de ritmos de aprendizaje lento.

Estas profesoras valoran muy positivamente la relación escuela-comunidad, entendiendo que sólo de esa forma pueden obtener

avances sustantivos con los alumnos. De esta forma, realizan mensualmente *reuniones de curso*, las preparan, en base a directivas entregadas por la Dirección del establecimiento. Pero, no solo con los apoderados mantienen estrecha relación, sino también con el resto del profesorado del colegio, con quienes comparten en los recreos y, especialmente, en reuniones técnicas.

En cuanto al *tiempo destinado a perfeccionamiento*, señalan que regularmente tratan de asistir a un curso al año, generalmente en vacaciones de verano (primera quincena de enero). Además, aprovechan los tiempos de *trabajo colaborativo* con su colega de nivel para intercambiar experiencias, material y auto perfeccionarse. Son críticas respecto al desaprovechamiento de los tiempos destinados a consejos de profesores, en tanto no se aprovechan como instancias de desarrollo profesional. Si tienen tiempo, asisten a cuanto taller pueden para así aprender y reforzar su formación inicial docente.

Dada su condición de docentes novatas o principiantes, se muestran receptivas a las *innovaciones* que postulan los procesos de Reforma Curricular vigente. Así, por ejemplo, valoran y se muestran cómodas con la cultura de proyectos que la Reforma ha implementado en los establecimientos educacionales del país. Reconocen, en esta modalidad de trabajo, las posibilidades de integrar subsectores de aprendizaje, adecuarlos a las realidades locales y generar niveles de participación en su formulación e implementación.

La *implementación curricular*, por su cercanía a su formación inicial docente, es comprendida y aceptada con cierto entusiasmo por estas docentes. A pesar de sentirse interpretadas por la Reforma curricular, se manifiestan críticas respecto de ciertas orientaciones, como la aplicación del decreto 232.

Las *innovaciones educativas*, postuladas por la Reforma Educativa, dicen que no les son desconocidas, como tampoco lo son las clases activas. Asimismo, manifiestan no tener dificultades en mantener un rol secundario en el protagonismo de los alumnos en la clase, también, señalan que sin el uso de materiales concretos, por la edad de los niños, no se podría enseñar significativamente. Asimismo, se muestran conformes con las innovaciones institucionales, como las Jornadas de Reflexión Pedagógica y la Jornada Escolar Completa (JEC).

Observando el *trabajo en aula*, vemos a las docentes novatas como muy técnicas para preparar sus clases. Pero dado el carácter unidocente con el cual trabajan sus respectivos cursos, poseen y tienen siempre presente una visión integral de los subsectores, toda vez que cuando tratan un determinado contenido, siempre lo vinculan con otro visto en otra actividad o subsector de aprendizaje. Si bien reconocen tener dificultades en la sistematización de las clases por las desigualdades de los *ritmos de aprendizaje*.

En esta fase de iniciación a la carrera, se pretende que, a través de los programas, los docentes principiantes adquieran la formación y

conocimientos de enseñar (Marcelo, op.cit.); Según estas profesoras, los programas son el mayor *sopORTE* que tienen para el trabajo en aula. En general, desarrollan las *orientaciones* didácticas programáticas, tal como aparecen en los textos oficiales. Esto se debe a que la transposición didáctica influye notoriamente en las docentes novatas. Otro tipo de ayuda son los consejos de quienes poseen más *experiencia* o conocimiento de las materias a enseñar. Las *lecturas* de textos escolares y otros son recurrentes entre ellas, al objeto de preparar la enseñanza.

La creación de *ambientes* propicios para la enseñanza constituye otra de las preocupaciones de la docente novata. Aparentemente, parecen ser flexibles en el manejo conductual, sin embargo, establecen *normas y reglas* que hacen cumplir. Dentro de este marco regulatorio, cuidan que la convivencia se mantenga bien; para ello utilizan frecuentemente los elogios como incentivos para los niños.

Dentro de sus razonamientos pedagógicos, se encuentran implícitas *teorías del aprendizaje y del desarrollo*, que fundamentan su quehacer en el aula, aquí perfectamente, se puede encontrar implícitos postulados de Montessori, Piaget, Decroly y otros, que seguramente fueron tratados en sus cursos de formación inicial y que fueron apropiados por estas docentes. Así, surgen en su vocabulario conceptos como: ambiente lúdico, libertad, aprender jugando, etc.

En sus clases predominan los *juegos* y las interacciones grupales. En general, predomina la pedagogía interactiva con apoyo de

materiales concretos, diálogos orales, repasos, demostraciones, transcripciones de textos. Reconocen que, pese a la existencia de un ambiente de libertad, existen *inducciones* didácticas que asumen desde los programas de estudios y los textos escolares, los cuales actúan como soportes didácticos para estas docentes.

En la enseñanza de la escritura, lectura y matemáticas predomina el modelo de *destrezas*, basado en la enseñanza del código lingüístico, empleando el apresto, secuenciaciones, inducciones, operatorias, numeraciones, figuras geométricas, etc., contenidos que son saberes sabios o saberes para enseñar. Respecto al *saber enseñado*, no se observan mayores diferencias con el saber sabio, salvo en la acentuación de actividades de aplicación con materiales concretos y juegos.

En suma, para estas profesoras, *lo cotidiano* va moldeando su quehacer pedagógico, de este modo, no se inclinan por un método didáctico específico, sino que la metodología es flexible y se va adecuando al *contexto* o a las necesidades de los niños y niñas.

CAPÍTULO 6

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

SIGNIFICACIONES DE LOS DOCENTES INTERMEDIOS

INTRODUCCIÓN

La muestra de docentes está conformada por tres profesores cuya trayectoria profesional oscila entre diez a veinte años con edades que fluctúan desde los 30 a 50 años. Son pedagogos que están consolidando sus carreras profesionales en una fase de estabilización y consolidación de la carrera (Huberman.1999) y que consiste en compromiso con la institución, aspiraciones funcionarias, seguridad pedagógica y desarrollo de niveles de autonomía profesional

A continuación, se presenta el cuadro con las dimensiones, facetas y categorías revisadas, que corresponden a las mismas de las docentes novatas, con la variación que en los docentes intermedios no se incluye la categoría “salud mental” de la faceta “Condiciones de Salud”, dimensión “Condiciones de trabajo”, porque no hubo alusiones significativas en las declaraciones.

Cuadro 14

Dimensiones, facetas y categorías de docentes intermedios

DIMENSIÓN	FACETA	CATEGORIA
I. Cultura Profesional	I.1. Profesionalidad	I.1.1.Responsabilidad profesional
		I.1.2.Desarrollo profesional
		I.1.3.Perfeccionamiento
		I.1.4.Motivaciones profesionales
		I.1.5.Competencias profesionales
	I.2. Autonomía	I.2.1.Toma de decisiones
		I.2.2.Identity Profesional
		I.2.3.Pensamiento divergente
	I.3. Reflexión pedagógica	I.3.1.Niveles de comunicación
		I.3.2.Compromiso con la tarea
		I.3.3.Trabajo en equipo
		I.3.4. Reflexión crítica
	IV.Trabajo docente en el aula	IV.1.Estructuración de la enseñanza
IV.1.2.Creación de ambiente para el aprendizaje		
IV.1.3.Enseñanza para el Aprendizaje		
IV.2.Transposición Didáctica		IV.2.1.Saber enseñado

6.1. DIMENSIÓN I. CULTURA PROFESIONAL DOCENTE

En esta dimensión se pretendió conocer contenidos manifiestos y latentes en los docentes intermedios, acerca de la cultura profesional, en cuanto a procesos de formación inicial y representaciones subtemas, que involucraban sentimientos, enjuiciamientos, valoraciones, experiencias, etc., mediante la aplicación de entrevistas en profundidad, obteniendo datos cualitativos que evidencian los tipos de cultura profesional en tiempos de Reforma educacional.

6.1.1. Faceta I.1. Profesionalidad docente

Se refiere a “...expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor” (Gimeno,1992)

Categoría I.1.1. Responsabilidad profesional docente

CATEGORÍA	INDICADORES
Responsabilidad profesional	<ul style="list-style-type: none">- Responsabilidad- Demandas profesionales- Dificultades- Aprendizajes- Burocracias- Adaptaciones- Prerrogativas- Evaluación docente- Límites de responsabilidad

Respecto a esta categoría, lo docentes de intervalo nos hablan de que existe *responsabilidad*, según la conciencia de cada uno, que pese a la recarga de tareas, asumen un compromiso profesional. Enfatizan que asumen un compromiso profesional que va más allá de su formación inicial, respondiendo a las *demandas profesionales* que el trabajo diario les exige. Por otra parte, evidencian las *dificultades* con las que a diario se deben enfrentar y que ponen a prueba su profesionalidad:

“...las asumimos responsablemente por nuestro profesionalismo” (Prof. Intermedio 1).

“...es necesario saber psicología y psicopedagogía...” (Prof. Intermedio 2).

“...a diario debemos enfrentarnos con actitudes agresivas y problemas de aprendizaje” (Prof. Intermedia 3).

Este tipo de problemas cotidianos se transforma en un continuo *aprendizaje*, donde la formación universitaria pasa a ser un complemento:

“El profesor aprende a serlo en el diario contacto con los alumnos, la formación universitaria pasa a ser un complemento” (Profesor intermedio 2).

Por otro lado, indican que, aparte de las dificultades con los alumnos, la *burocracia* escolar les sobrecarga de tareas que se convierten en distractores de su actividad pedagógica. Esto, que forma parte de la cultura escolar, les lleva a *adaptaciones*, a la rutina diaria:

“... mucho papeleo, fichas que llenar, informes, estadísticas. Todo eso afecta nuestro trabajo que es enseñar” (Prof. Intermedia 3).

“Al principio me afectaba y me hacía preguntarme si iba a ser capaz de hacer todo lo que hoy hago, es cosa de acostumbrarse a una rutina” (Prof. Intermedio 1).

Estas adaptaciones les permiten ciertas prerrogativas en el interior de su sala de clase, como son el poder administrar las actividades como mejor les parezca:

“...no me gusta discutirle a los jefes, sin embargo, dentro de la clase no me gusta que me dirijan, yo sé lo que hago...” (Prof. Intermedio 2).

Dicen ser consientes de la importancia de la *evaluación docente*, inclusive la creen necesaria para discriminar entre buenos y malos profesionales. Respecto a la responsabilidad profesional, opinan que debería haber *límites profesionales* bien definidos.

“... hay mucha gente que de profesional sólo tiene el título” (Prof. Intermedia 3).

“...donde comienza y donde termina. Se nos responsabiliza del consumo de drogas, de los delincuentes, de la violencia y...” (Prof. Intermedia 3).

“A un médico no se le puede culpar si un niño muere por falta de comida, su trabajo no es dar alimento, sin embargo, no pasa lo mismo con los profesores, se sabe que hay factores de aprendizaje que están fuera de la escuela y del docente...” (Prof. Intermedio 1)

Categoría I.1.2. Desarrollo profesional docente

CATEGORÍA	INDICADORES
Desarrollo profesional docente	<ul style="list-style-type: none">- Aislamientos- Inducciones- Incentivos- Evaluación Docente- Participación- Perfeccionamiento- Promociones- Efectos nocivos

A diferencia de las docentes novatas, que valoraban el trabajo en equipo y con su paralela, el profesorado de intervalo ve que el desarrollo profesional docente se produce en un marco de *trabajo aislado*, toda vez que no comparten entre ellos, debido a la percepción de rivalidades, especialmente en el segundo ciclo básico.

Piensen que hay un planteamiento de *inducción* en el desarrollo profesional, debido a que existen prescripciones que regulan su

práctica docente. Aluden al Decreto de Programas de Estudios 232, que fija un formato muy estricto de planificación, e incluso el perfeccionamiento docente está limitado a ciertas áreas de la formación:

“Cada vez más el desarrollo profesional está dirigido y encaminado a ciertas líneas de acción, lo vemos en las formas de planificar, de evaluar e incluso en el perfeccionamiento” (Prof. Intermedio N°).

Estas limitaciones afectan a la motivación docente por desarrollarse profesionalmente, sumando una falta de *incentivos* por parte de autoridades locales de educación, quienes, a juicio de los docentes, sólo están preocupados por los resultados académicos. Opinan que la *evaluación docente*, más que promover el desarrollo profesional, genera temores y tensiones respecto a sus resultados.

En relación al *perfeccionamiento docente*, como instancia de desarrollo profesional, apuntan a que hay dificultades para acceder a éste, especialmente por la falta de tiempo y distancias. Incluso ponen en duda la transparencia en el sistema de *promociones* en la carrera docente.

“Cada vez es más difícil perfeccionarse, la JEC te deja agotada y cuesta hacer cursos en los sábados, además, que son en Santiago” (Prof. Intermedia 3).

“... se nota que el sistema está diseñado para marcar el paso y no puedas ascender, lo digo por los concursos que están “arreglados”...” (Prof. Intermedio 2).

Percepciones, también dicen tenerlas respecto a los efectos nocivos que producen las políticas de *incentivos docentes*:

“... la excelencia pedagógica y la misma evaluación docente están estimulando la mediocridad porque hay profesores que pagan para que les hagan los portafolios y ¿dónde queda la calidad?” (Prof. Intermedia 3).

Categoría I.1.3. Perfeccionamiento docente

CATEGORÍA	INDICADORES
Perfeccionamiento docente	<ul style="list-style-type: none">- Teorización- Retroalimentaciones- Tics- Materiales- Necesidad de perfeccionamiento- Continuidad- Enfoques- Pertinencia

En los docentes intermedios hay opiniones que apuntan a la excesiva *teorización* con que se abordan los contenidos en los cursos, lo que dificulta la comprensión de la teoría y de las propuestas didácticas. En este mismo aspecto, resaltan los abundantes planteamientos *teóricos* con que son abordados los temas. También se cuestionan las *ofertas de perfeccionamiento*, ya que perciben que son limitadas y se circunscriben a determinadas disciplinas y metodologías:

“Yo he asistido a varios cursos de perfeccionamiento, pero siempre es lo mismo, mucha palabrería que encuentras en los libros de la reforma y pocas cosas concretas” (Prof. Intermedio 1).

“La oferta de perfeccionamiento docente es muy limitada, muchos cursos que una desearía realizar cierto tipo de cursos, como currículo, evaluación, orientación y qué pasa, por una parte no los encuentras y por otra te dicen que no son pertinentes al aula y no te los reconocen” (Prof. Intermedia3).

Aluden a la decisión de los sostenedores (empleadores) para reconocer o no la validez de un curso de perfeccionamiento, en razón de la función docente que cumplen los profesores. Así, por ejemplo, un docente de aula sólo puede tomar cursos de metodologías y estrategias de enseñanza aprendizaje y no de gestión educativa o currículo.

Las Jornadas de reflexión pedagógica, que realizan una vez por semana, son valoradas como buenas instancias de *retroalimentaciones* entre pares y colectivamente. En estas instancias hay intercambio profesional de iniciativas, estrategias, se formulan proyectos educativos. Si bien, una docente intermedia opina que estas jornadas son desaprovechadas por los papeleos administrativos que deben completar.

“Considero que la Jornada de reflexión es una buena instancia de perfeccionamiento docente ya que hacemos intercambios de experiencias, dialogamos, nos pasamos materiales, planificamos en conjunto...” (Prof. Intermed.2)

“... sin embargo, no se aprovecha porque se ocupa el tiempo en responder documentos, encuestas, como el PADEM, JUNAEB, SIMCE, etc.”.(op.cit.)

Otras instancias de perfeccionamiento docente utilizadas son las *tecnologías de la información* (Tics), a través del uso de las instalaciones computacionales de la Red Enlaces⁵² :

“Una buena herramienta de perfeccionamiento docente es el uso del computador con internet habitualmente estoy buscando materiales y documentos que después utilizo en mis clases” (Prof. Intermedia 3).

Acercas de las *necesidades de perfeccionamiento*, manifiestan que requieren apoyo en necesidades reales, tales como impostación de la voz, expresión corporal, herramientas que les ayudan a prevenir enfermedades; en lo pedagógico, señalan la evaluación educacional, como una demanda urgente.

Consultados acerca de lo más rescatable de los cursos de perfeccionamiento a los que han asistido, coinciden en la calidad de los materiales, tales como textos de apoyo y guías, haciendo hincapié en el tipo de papel, la impresión. También recuerdan que muchos cursos de Perfeccionamiento fundamental de la Reforma Curricular eran evaluados por la calidad de los materiales y de la colación que se brindaba en dichas jornadas. No obstante, dicho material sólo cumplía un objetivo, puesto que eran diseñados como instructivos o manuales:

“...pero no hubo un buen aprovechamiento, porque mucho de este material fue diseñado como recetas (Prof. Intermedio 1).

⁵² Programa de Alfabetización Digital en los Establecimientos Educativos dotado con computadores y acceso a internet

Respecto al perfeccionamiento docente, específicamente en lo que corresponde a las etapas de implementación de la Reforma curricular, conocidos por Programas de Perfeccionamiento Fundamental (PPF), opinan que han adolecido de *continuidad* en el tiempo, y no han respondido a los continuos cambios y adecuaciones que la propia Reforma educacional ha venido efectuando, desde el año 1994 a la fecha. Aluden a *enfoques de perfeccionamiento* cuando hablan de un carácter pragmático:

“Hoy se apunta más a lo práctico en el perfeccionamiento, en el hacer, más que en el saber, metodologías, estrategias, esto lo veo en las jornadas de apropiación curricular” (Prof. Intermedia 3).

Finalmente, acerca de la pertinencia del perfeccionamiento que reciben o han recibido, indican que:

“...le falta cercanía con la realidad donde nos desenvolvemos, como también a los profesores que nos hacen las clases, son puros universitarios” (Prof. Intermedio 2).

Categoría I.1.4. Motivaciones profesionales

CATEGORÍA	INDICADORES
Motivaciones	<ul style="list-style-type: none"> - Auto superación - Desmotivación - Cuestionamientos - Identidades - Expectativas - Conformismo - Prescripciones

Algunos de estos docentes encuentran la motivación profesional en la *auto superación* cotidiana, en términos de ir mejorando sus prácticas docentes. Sin embargo, como en el caso de las docentes novatas, el desinterés por parte de algunos estudiantes les provoca confusiones, francamente les produce *desmotivación* en su quehacer profesional. Ante determinadas situaciones se plantean ciertos *cuestionamientos*, especialmente cuando se ven enfrentados a momentos de violencia escolar en el interior de la sala de clases, lo que les hace sentirse solos en su labor educativa.

“Una de las cosas que desmotivan en el trabajo escolar es la falta de interés de los alumnos, hay otras cosas que los motivan más y una parece estar predicando en el desierto” (Prof. Intermedia 3).

“La agresión y la violencia con que vienen algunos niños a la escuela te cuestiona tu deseo de seguir enseñando, es como nadar contra la corriente” (Prof. Inter.1).

Otro aspecto vinculado a las motivaciones profesionales es el tema de las *identidades*, específicamente la identificación con la unidad educativa. El sentido de pertenencia es considerado como estímulo en el desempeño docente. Recuerdan sus etapas escolares cuando se sentían ligados a su colegio y veían a sus profesores con idéntica actitud, ahora, notan que esto se ha perdido y que da lo mismo ser de un colegio o de otro.

La Reforma educacional generó grandes *expectativas* en el desarrollo profesional; especialmente, en lo *económico*, pero ello no

ocurrió así y provocó desmotivaciones. Señalan que se han gastado grandes sumas de dinero en todo menos en los profesores. Tales expectativas frustradas les lleva a un *conformismo* desmotivador que converge en un estado de inercia funcional:

“Uno termina diciéndose es lo que hay y se conforma con lo que logra y desarrolla al interior de la sala de clase porque al fin y al cabo para eso te pagan” (Prof. Inter.1).

Finalmente señalan que las *prescripciones* y regulaciones del quehacer docente terminan por afectar a la motivación profesional, porque ello encierra prejuicios acerca de sus capacidades, más aún cuando observan que en otras profesiones no ocurre así:

“Tantas indicaciones y regulaciones acerca de cómo tiene que desenvolverse profesionalmente que uno termina funcionando no más. A los médicos nadie le dice cómo operar” (Prof. Intermedio 2).

Categoría I.1.5. Competencias profesionales

CATEGORÍA	INDICADORES
Competencias profesionales	<ul style="list-style-type: none"> - Método de enseñanza - Preconcepciones - Respeto a la diversidad - Evaluación - Reflexiones - Proyectos - Trabajo en equipo - Tecnología

En los docentes de este ciclo de vida, las competencias profesionales que más destacan se encuentran, entre otras, el *método de enseñanza*. Consultados acerca de cuántos tipos de métodos conocían y utilizaban a diario en clases, nombraron: el diálogo con los alumnos, trabajos en clases y para casa, la clase expositiva, el trabajo grupal, disertaciones, atención individual de alumnos (caso de alumnos atrasados). Según ellos, existen *preconcepciones* respecto a las competencias, y señalan que existen perfiles preconcebidos acerca del cómo debe ser un docente. Son miradas diferentes de la profesión.

“Por supuesto que la metodología es importante en un profesor, hay que saber enseñar, no todo se enseña de la misma manera” (Prof. Intermedia 3)

“Mucho se habla y se dice, un profesor debe saber esto, dominar aquello, hacer, pero quienes de lo que hablan cuántas clases han hecho, hablan de supuestos” (Prof. Inter.2).

Relacionado con lo procedimental, surgió el tener que saber diseñar y elaborar *proyectos*. Actualmente, la escuela funciona a base de Proyectos, desde lo macro, como el Proyecto Educativo Institucional, lo meso sistémico, como los Proyectos de Mejoramiento Educativo, hasta lo micro, como son los Proyectos de Aula.

Debido a las nuevas demandas educativas, se van reafirmando o generando nuevas competencias, como aquellas relacionadas con la *diversidad*. La educación inclusiva integra a niños y niñas con capacidades disminuidas, y alumnado proveniente de otras regiones y países:

“...debemos aprender a tolerar y aceptar lo diferente” (Prof. Intermedia.3).

Por otra parte, junto con el saber dar clases (el enseñar, según los docentes), la *evaluación* es una competencia profesional que presenta deficiencias en sus prácticas cotidianas. Aluden a la autoevaluación de sus prácticas docentes, como parte de sus *reflexiones*, como un ejercicio permanente que realizan estas docentes:

“Una de las debilidades, y en ella me incluyo, está en la evaluación, poco sabemos de evaluar, más nos dedicamos a calificar” (Prof. Intermedio 1).

“Habitualmente estamos reflexionando acerca de lo que hacemos, en todo momento, en consejos, en jornadas, en el café, etc.” (Prof. Intermedio 1).

Lo anterior revela un *trabajo en equipo* como parte de la cultura escolar. Las formas de trabajo docente apuntan al cooperativismo e interacciones diarias, especialmente en docentes que trabajan los mismos niveles. Los proyectos exigen conformar equipos y esta competencia tiene que ver con las habilidades sociales:

“La complejidad del trabajo con este tipo de alumnos, requiere que nos comuniquemos más seguido entre nosotros, que nos apoyemos” (Prof. Intermedio2).

Por último, en esta categoría se constata que son este tipo de docentes los más asiduos usuarios de la *tecnología*, en cuanto a las de información que obtienen con su manejo:

“La tecnología nos está obligando a capacitarnos en el uso de medios, Internet y otros que los niños conocen y nos superan” (Prof. Intermedia, 3)

6.1.2. Faceta I.2. Autonomía docente

Categoría I.2.1. Toma de decisiones

CATEGORÍA	INDICADORES
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none">- Participación- Iniciativas- Informaciones- Prescripciones- Evaluación- Manipulaciones

Para los profesores de este tipo, esta categoría tiene que ver con los niveles de *participación* en la misma, declarando que es valioso poder proponer y gestionar proyectos que mejoran la calidad de los aprendizajes y su propia práctica docente. Sin embargo, para algunos existen dificultades para el desarrollo de *iniciativas*, especialmente aquellas que provienen del equipo de gestión, las que quedan a la decisión del Director del establecimiento:

“Los equipos de gestión tienen escasa posibilidad de promover iniciativas porque al final el que decide es el director” (Prof. Intermedia. 3).

Otro aspecto que destacan es la importancia que cobra el manejo de la *información*, a la hora de tomar decisiones. Esta falta de información vulnera muchas veces sus derechos, que dependen de lo que los docentes directivos les informen, además, tienen cierta desconfianza acerca de cuánto informan y cuánto no. La existencia de *limitaciones* en el diseño curricular y en la planificación de clases les

afecta en la toma de decisiones acerca de lo que es más conveniente enseñar:

“El desconocimiento de las políticas educativas te hacen dependiente del sistema y no te permiten ejercer tus derechos” (Prof. Intermedio.2).

“Poca injerencia tenemos en el diseño curricular está implícito el ‘hagan esto’” (Prof. Intermedio.2).

Expresan que todo está dirigido, formateado. No obstante, resaltan espacios donde pueden tomar las decisiones que mejor les parecen y uno de ellos es la *evaluación* de los aprendizajes, respecto al aspecto formal del instrumento y a los objetivos a evaluar:

“Las formas de hacer pruebas y de calificar las sigo determinando, pese a que muchas veces la UTP hace observaciones” (Prof. Intermedia.3).

Finalmente, en esta categoría los profesores denotan una sensación de *manipulación* respecto a su labor de formadores, perciben que implícitamente está operando una suerte de dispositivo modelador de su práctica docente, en aras de alcanzar ciertos resultados:

“Muchas veces pienso que estamos siendo manipulados, si antes éramos nosotros los que manipulábamos a los alumnos, ahora lo somos nosotros, con tantas indicaciones, normas” (Prof. Intermedio, 1).

Categoría I.2.2. Identidad profesional

CATEGORÍA	INDICADORES
Identidad profesional	<ul style="list-style-type: none">- Identificación- Implicancias- Referentes de contexto- Pérdida de identidad- Valoraciones negativas- Presiones- Prestación de servicios

Los docentes intermedios dicen tener mucha *identificación* con el rol de educadores. Esta identidad con la educación promueve *implicancias* con los alumnos en el acompañamiento, ayuda, orientación y apoyo, en diversos sentidos. Argumentan que construyen su identidad, en virtud a *referentes de contexto*. En cambio, son conscientes que las actuales condiciones laborales les hacen sentir una *pérdida de identidad* cuando aluden reiteradamente a los marcos legales.

“Nosotros nos identificamos como educadores por excelencia, incluso en la calle nos reconocen como tales” (Prof. Intermedio.1).

“La identidad docente te la formas a partir de lo que la escuela es y lo que son tus colegas, frente a esto te identificas” (Prof. Intermedio.2).

“... en lo laboral para unas cosas somos públicos y para otras particulares” (Prof. Intermedio 1).

Las percepciones que pueden tener sus superiores acerca de su trabajo son indicadas como *valoraciones negativas*, cuyos efectos pueden minar su identidad docente. Tales situaciones les hacen sentir cierto tipo de *presiones*, por parte de la comunidad escolar.

“... *te das cuentas del poco valor que se tiene por lo hacemos y eso afecta nuestro ser como personas y profesionales*” (Prof. Intermedia 3).

“...*te amenazan con acusarte con las autoridades si no obtienen lo que desean, te miran como un empleado que está a su servicio*” (Prof. Intermedio 2)

Todo ello implica un cambio de identidad, puesto que se les hace sentir que son *prestadores de servicios*:

“...*hablan de un servicio de atención al cliente que es el alumno y por lo tanto ellos siempre tienen la razón*” (Prof. Intermedia 3).

Categoría I.2.3. Pensamiento divergente

CATEGORÍA	INDICADORES
Pensamiento divergente	<ul style="list-style-type: none"> - Reproducción - Interacciones - Experiencia - Disensos

En estos docentes, se habla del carácter *reproductivo* del modelo curricular que afecta negativamente al pensamiento divergente. Uno de los espacios donde se manifiesta el pensamiento divergente, a

juicio de los docentes intermedios, son las *interacciones* que se producen entre colegas. En momentos de reflexiones pedagógicas, en consejos de profesores y en otras instancias se produce el intercambio de experiencias, de ideas y propuestas.

“*El modelo educativo cada vez limita la creatividad en el aula, entonces uno copia lo que el programa te indica*” (Prof. Intermedio 1).

“*A través del trabajo en equipo uno contrasta opiniones y forma de trabajo y eso retroalimenta*” (Prof. Intermedio 2).

Para asegurar la efectividad de la reproducción programática, se implementaron medidas, como las planificaciones clase a clase, la presencia de las UTP en las salas de clases y la evaluación docente. En este clima de control se evita el *disenso* de opiniones:

“*Cada vez que das una opinión contraria o diferente a lo establecido te señalan como conflictivo y te obligan a quedarte callado*” (Prof. Intermedio 2).

Por el contrario, el diario vivir ofrece diversidad de situaciones que sólo con *experiencia* pueden abordar:

“*...situaciones que debemos resolver con nuestras propias armas y eso te lo da la experiencia*” (Prof. Intermedia 3)

6.1.3. Faceta 1.3. Reflexión pedagógica

La reflexión pedagógica se refiere a la instancia curricular de reunión semanal destinada a realizar análisis, programaciones e intercambios de experiencias profesionales.

Categoría I.3.1. Niveles de comunicación

CATEGORÍA	INDICADORES
Nivel de Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Intolerancias - Socialización - Grupos

Los docentes intermedios señalan que no existen mayores problemas de comunicación; hablan de ciertos niveles de intolerancia por parte de algunas colegas que no aceptan la crítica constructiva y el pensamiento divergente:

“Hay gente intolerante, no acepta críticas las toma como algo personal y no profesional” (Prof. Intermedio 1)

Esto se ve estimulado, en cierta forma, por las dinámicas de trabajo en que se desarrollan las jornadas, la mayoría de las veces en forma grupal, por niveles o subsectores de aprendizaje, dificultando la socialización o puesta en común de lo que cada grupo trabajó. Todo ello contribuye a la formación de grupos establecidos que poco

interactúan con otros, afectando de esta forma la comunicación entre pares:

“...dificultan la comunicación con todos, jóvenes, antiguos, hombres, mujeres, etc.” (Prof. Intermedia 3)

Categoría I.3.2. Compromiso con la tarea

CATEGORÍA	INDICADORES
Compromiso con la tarea	<ul style="list-style-type: none">- Horarios- Participación- Disposición

Los docentes intermedios, al referirse al cumplimiento de las tareas, hablan de los *horarios* en que se realiza este tipo de actividades docentes, considerándolos inadecuados. En cambio, valoran las jornadas de reflexión pedagógica como una buena instancia de participación. Asimismo, los docentes destacan la *disposición* que poseen para efectuar la reflexión pedagógica:

“...pero el horario no es el adecuado, porque se termina agotado con los alumnos y después en la tarde a pensar...” (Prof. Intermedio 1)

“Sin dudas que existe compromiso cuando existe la posibilidad de dar tu opinión y dar proposiciones” (Prof. Intermedio 2).

“Siempre estoy dispuesta a colaborar, nunca he puesto problemas para hacerlo” (Prof. Intermedia 3)

Categoría I.3.3. Trabajo en equipo

CATEGORÍA	INDICADORES
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Procedimiento - Integración - Resistencias Responsabilidad

En el profesorado intermedio se habla del trabajo en equipo, cuando se refieren a los *procedimientos* de trabajo para abordar una determinada tarea. Trabajar en grupos o en equipo contribuye a la *integración*, ya que los temas que abordan en estas jornadas son comunes a todos:

“Con los proyectos nos dividimos el trabajo por partes y cada grupo hace lo suyo y después se unen en un todo” (Prof. Intermedio 1).

“Hay espíritu de equipo durante la reflexión...” (Prof. Intermedio.1).

Agregan que no todos tienen el mismo sentido de responsabilidad, en el momento de trabajar en equipo, A pesar del espíritu de equipo y el ánimo de dirección común que preside muchas reuniones, reconocen que hay *resistencias* que implican una postura de negativismo y que se traduce en restarse al trabajo común:

“...casi siempre son unos pocos los que trabajan responsablemente” (Prof. Intermedio 2).

“Como en todo, hay gente que se resta diciendo que para qué, si todo está ya decidido desde arriba” (Prof. Intermedia.3).

Categoría I.3.4. Reflexión crítica

CATEGORÍA	INDICADORES
Reflexión crítica	<ul style="list-style-type: none">- Valoración- Autocríticas- Evaluaciones- Teorías

Los pedagogos intermedios expresan una *valoración* negativa acerca del sentido otorgado a la reflexión pedagógica, en cuanto que:

“...terminan en lamentaciones y quejas que bajan el ánimo” (Prof. Intermedio 2).

La explicación de esta tergiversación del sentido de la reflexión se debe a la ausencia de *autocrítica*:

“Falta apertura para asumir responsabilidades en el quehacer del profesor frente a los propios errores” (Prof. Intermedio 1).

Por otra parte, acerca de lo que realizan como reflexión crítica, señalan el carácter de *evaluación* que le otorgan a la instancia, lo que consideran improductivo y estancador. Se refieren a las *teorías* que se muestran en documentos, como modelos del deber ser docente:

“A menudo se nos entregan fotocopias de artículos de educación para que los leamos y de ahí saquemos modelos de profesor, pero son puras teorías “huecas”...” (Prof. Intermedia 3).

6.2. DIMENSIÓN II: CONDICIONES DE TRABAJO

La dimensión aborda aspectos que tienen relación con las jornadas laborales, población escolar, condiciones materiales, sociales y de salud en que se desenvuelven los docentes encuestados. Dichas condiciones pueden incidir o no en los resultados escolares que obtengan sus alumnos.

6.2.1. Faceta II.1: Uso del tiempo

En esta faceta, se trata de conocer en qué tipo de actividades utilizan el tiempo que disponen por contrato, que en todos ascendía a 40 horas, con Jornada Escolar Completa.

Categoría II.1.1. Preparar la enseñanza

CATEGORÍA	INDICADORES
Preparación para la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo con texto - Planificaciones - Improvisaciones - Objetivos - Materiales didácticos

Los docentes intervalos indican que la preparación de las clases se ve facilitada con los *textos* escolares, ya que éstos traen todo: Las *planificaciones* se reducen a una selección de actividades. Reconocen que no siempre las clases resultan como lo tenían pensado y entonces acuden a las *improvisaciones*:

“No hay mucho que buscar para hacer las clases ya que los textos traen bastantes sugerencias de actividades” (Prof. Intermedio 1).

“Siempre ocurre que te falta más tiempo de lo considerado cuando preparaste la clase, entonces improvisas sabiendo lo que quieres” (Prof. Intermedio 2).

Indican, como una fase importante en la preparación de la enseñanza, la formulación de *objetivos*, como entrada a la enseñanza, e insisten en la selección de *materiales didácticos*, como esencial para el desarrollo de las clases

“...es lo que más tengo presente porque de ahí se desprende todo lo demás” (Prof. Intermedia 3).

“Indudablemente que lo primero que se preparan son los materiales para las actividades, sean guías, láminas, textos...” (Prof. Intermedio 1).

Categoría II.1.2. Turnos laborales

CATEGORÍA	INDICADORES
Turnos laborales	<ul style="list-style-type: none"> - Preparación - Marginaciones - Jornada Escolar Completa

Los docentes intermedios opinan que el cumplir con turnos para atender formaciones, significa una *preparación* extra a su trabajo cotidiano del aula. Indican que los actos de los lunes, por ejemplo, les obligan a que la semana anterior deban preparar números artísticos con sus alumnos a mostrar durante el acto, preparar textos con las efemérides de la semana, preparar la bandera para su izamiento, buscar alumnos que la icen, hacer un libreto, etc.. Todo esto resta tiempo a su trabajo de aula y recarga de trabajo su quehacer habitual.

“No sería nada de malo dirigir una formación, a no ser que tienes que preparar todo un acto, con números artísticos, discursos, etc.” (Prof. Intermedio 1).

Al igual que en la dimensión anterior, declaran que existen *marginaciones* en el cumplimiento de turnos, algunos se evaden de hacerlo, quienes al parecer, cuentan con el beneplácito de sus superiores, quienes para no tener problemas no les obligan. Esta situación provoca tensiones en las relaciones interpersonales con los superiores porque lo consideran injusto. Comentan que con Jornada

Escolar Completa (JEC) hubo una recarga de trabajo en el cumplimiento de turnos:

“Casi siempre somos los mismos los que participamos en todo, preparar escenarios, amplificación, colocar sillas, el resto no colabora” (Prof. Intermedia 3).

“Lo que más complica son los turnos con la JEC, especialmente durante los almuerzos. No te queda tiempo...” (Prof. Intermedia 3)

Categoría II.1.3. Tiempo para evaluaciones

CATEGORÍA	INDICADORES
Tiempo para evaluaciones	<ul style="list-style-type: none">- Prioridades- Trabajo extra- Exigencias- Condiciones para evaluar

Estos docentes manifiestan que las evaluaciones exigen tomar *prioridades*, entre optar por revisar instrumentos o hacer clases. Esto está mediado por el clima de desorden que se genera cuando el profesor se dedica a revisar pruebas con alumnos en la sala. Si se opta por no revisar las pruebas en la sala de clases se ven forzados a llevar ese *trabajo extra* a sus hogares:

“Es sabido que casi todos nosotros nos llevamos el trabajo para la casa, principalmente pruebas y eso nadie te lo compensa” (Prof. Intermedia 3).

“Hay presiones administrativas para cumplir con determinado número de notas” (Prof. Intermedio 2).

En esta declaración hacen referencia a las *exigencias* normativas (reglamento de evaluación), que establecen un mínimo de notas por subsectores de aprendizajes, y que para cumplir con ello los docentes recurren a controles orales, trabajos de investigación, disertaciones, revisiones de cuadernos; todo ello, casi al finalizar el período:

“La Reforma pide que evaluemos de diferentes maneras, pero las condiciones de trabajo siguen siendo las mismas, entonces sigues haciéndolo como siempre” (Prof. Intermedio 1)

Categoría II.1.4. Tiempo de atención de apoderados

CATEGORÍA	INDICADORES
Tiempo de atención	<ul style="list-style-type: none"> - Horarios - Disposición - Actitud

Al igual que las docentes novatas, éstos hacen alusión a la hora de atención de apoderados que se les asigna por contrato (horas no lectivas), pero que habitualmente expresan no poder ocuparlas porque son enviados a “cuidar” curso sin profesor:

“A cada profesor, se le asignan horas para atender apoderados y a sus alumnos, pero siempre te mandan a cuidar cursos sin profesor” (Prof. Intermedio 1).

Una de las profesoras intermedias relata que estando una vez conversando con una mamá, previamente citada por ella, se acercó la inspectora general y la mandó a cuidar un curso sin profesor, diciéndole que la prioridad eran los alumnos.

Pese a las dificultades para contar con el tiempo necesario para atender a apoderados y alumnos, declaran tener buena actitud, pero la falta de tiempo se lo impide:

“Uno quisiera estar disponible para cuando lo necesiten, pero la falta de tiempo lo impide” (Prof. Intermedio 1).

Categoría II.1.5. Tiempo para reuniones escolares

CATEGORIA	INDICADORES
Tiempo de reuniones	<ul style="list-style-type: none">- Cumplimiento de horarios- Abandono de clases- Racionalización

Los docentes intermedios indican que existen problemas de *cumplimiento de horarios de reuniones*, por los atrasos a la hora de inicio, o por retardo de quienes deben dirigir las reuniones:

“Casi nunca se respetan los horarios de reuniones y lo digo por todos, porque los de la dirección se demoran, casi siempre tienen reuniones antes que la de nosotros, los profesores que nos demoramos en llegar después nos queremos retirar temprano” (Prof. Intermedio 1)

Reconocen también que hay responsabilidad de los mismos docentes en el cumplimiento de horarios de reuniones:

“... los profesores que nos demoramos en llegar y después nos queremos retirar temprano” (Prof. Intermedio 1).

En algunos, los horarios de reuniones docentes se entrecruzan con los de clases, especialmente entre quienes forman parte del equipo de gestión. Estos docentes al tener que asistir a reuniones del equipo de gestión, se producen *abandono de clases*. *Consideran que también se dan problemas de organización de los horarios de reuniones.*

“... dejamos solos a los alumnos con trabajos que sabemos que no los hacen” (Prof. Intermedio 2).

En relación al uso del tiempo específico para reunirse, expresan que deberían existir criterios de *racionalidad*, respecto a períodos en que no hay recargas de trabajo y otros donde sí los hay:

“Sería poco ético señalar que no tenemos tiempo con la JEC, lo que pasa es que no existe una racionalización, a veces pasa una semana con lo de siempre y de repente llega todo de un viaje y te sientes presionada” (Prof. Intermedia 3).

Categoría II.1.6. Tiempo de perfeccionamiento

CATEGORÍA	INDICADORES
Tiempo de perfeccionamiento	<ul style="list-style-type: none">- Traslados- Duración- Televisión- Disponibilidad horaria- Horarios alternativos- Voluntad

Señalan que el tiempo del perfeccionamiento se ve dificultado por los *traslados* hacia y desde los lugares donde se efectúan los cursos, habitualmente, en Santiago, viaje que con una duración de una hora y media de ida y otro tanto igual de regreso. Otra objeción, respecto al tiempo de perfeccionamiento, hace referencia a la *duración* de los cursos, que es considerada excesiva por parte de los docentes. Señalan que un curso que debería durar tres o cuatro meses se extiende a un año, y otro tanto deben esperar por la certificación, en el caso de los cursos a distancia:

“... se pierde mucho tiempo viajando a Santiago a tomar los cursos” (Prof. Intermedio 1).

“Fíjate que uno de 250 horas dura todo un año y medio para que te llegue el certificado” (Prof. Intermedio 2).

Las entidades capacitadoras y de perfeccionamiento docente, buscando alternativas que atiendan los factores de distancia y tiempo,

han desarrollado cursos por televisión. Sin embargo, los docentes, aparte de valorar esta opción, cuestionan los horarios en que se dan estos programas de perfeccionamiento. Para estos docentes, el perfeccionamiento requiere de *disponibilidad* de horarios, no disponiendo de estos durante el año lectivo, ya que estos cursos se desarrollan los sábados:

“Una vez me inscribí en un curso de TELEDUC, pero no lo pude continuar porque debía estar frente al televisor los sábados a una misma hora” (Prof. Intermedia 3).

“Los únicos días que dispongo para mí y mi casa son los sábados y domingos, justo son los sábados en que ofrecen perfeccionarse” (Prof. Intermedia 3).

En las conversaciones sostenidas con estas profesoras queda de manifiesto que han buscado diferentes instancias de tiempo para talleres y cursos de perfeccionamiento; sin embargo, siempre encuentran obstáculos por su condición de docentes. Así ocurrió cuando fijaron *horarios alternativos* para tales efectos:

“Hemos intentado realizar talleres de perfeccionamiento en horarios vespertinos después de clases, pero nos topamos con dos obstáculos: Uno que no todos llegan a la hora y dos, que llegamos casi todos cansados” (Prof. Intermedio 2).

Finalizan manifestando que todo es asunto de *voluntad*, porque existe tiempo para perfeccionarse como el que dispone la Jornada Escolar Completa (JEC):

“Con la JEC existe tiempo para dedicarlo al perfeccionamiento, siempre y cuando pongamos todos algo de nuestra parte, los directivos y los profesores” (Prof. Intermedio 2)

6.2.2. Faceta II.2. Condiciones sociales del trabajo docente

Categoría II.2.1. Población escolar

CATEGORÍA	INDICADORES
Población Escolar	<ul style="list-style-type: none">- Trabajo de los padres- Trabajo infantil- Agresividad- Control de los padres- Violencia intrafamiliar- Carencias afectivas- Ambiente social- Respeto- Expectativas- Modelos familiares

Cuando los profesores intermedios hablan del tipo de población escolar con la que trabajan, hacen referencia inmediata al trabajo de los padres, como un factor de abandono de sus hijos, ya que quedan abandonados porque sus padres trabajan. También opinan acerca del trabajo infantil como una de las causas del bajo rendimiento de los alumnos:

“...si no fuera por la JEC pasarían en la calle” (Prof. Intermedio 1).

“...trabajan como empaquetadores de los supermercados, ello se nota en su rendimiento no pueden hacer las dos cosas” (Prof. Intermedio 1).

Aunque señalan que las agresiones se dan en menor medida que en otras escuelas, es un tema que les preocupa, debido a que las agresiones hacia el profesor son cada vez más frecuentes, especialmente de tipo verbal:

“...responden de mala, hablan golpeado, gritan...” (Prof. Intermedio 2)

Categoría II.2.2. Condiciones socioculturales de su trabajo

CATEGORÍA	INDICADORES
Condiciones socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> - Nivel socioeconómico - Tradición social - Condición de clase - Aprovechamiento social - Exclusión Deprivación cultural

En cuanto al tipo de condiciones socioculturales en que se desenvuelven estos profesores, señalan que el *nivel socioeconómico* de sus alumnos, por su condición de escuela municipal, es bajo, de extrema pobreza, si bien se habla de escuela con *tradición social* en la comuna, por imágenes que proyectan hacia la comunidad:

“...las escuelas municipales atienden a la población más pobre de la comuna y eso aumenta cada vez más porque quien tiene un poco más se va a la particular subvencionada” (Prof. Intermedio 1).

“Nuestra escuela es considerada como de clase media porque desde mucho tiempo ha existido preocupación por la presentación de los alumnos...” (Prof. Intermedio 1).

Respecto al estatus social de los docentes, manifiestan sentirse parte de la clase media como *condición de clase*, aunque han perdido poder adquisitivo, siendo superados económicamente por algunos de sus propios alumnos. La mejora de las condiciones económicas de las familias de sus alumnos ha producido una *mejora social* de las escuelas municipales.

“Los profesores nos consideramos de clase media, pero vivimos un poco mejor que nuestros alumnos” (Prof. Intermedio 1)

“...ellos, demuestran tener mejores condiciones, varios dicen irse de vacaciones al sur de Chile, yo no lo conozco porque no me alcanza” (Prof. Intermedio 1)

“Últimamente están llegando niños con mejor situación económica, pero aquí sus apoderados se hacen los pobres, nunca tienen nada...” (Prof. Intermedio 2)

También se refieren a la *exclusión* en las escuelas, que deben ser recibidos en las escuelas municipales, pero en el caso de su escuela no reciben a niños con problemas de rendimiento y conducta, si bien los niños sufren de *deprivación cultural*, debido a las escasas posibilidades que les ofrece la comuna:

“El caso de mi escuela es diferente, porque allí como saben recibimos lo que bota la ola, son niños de poblaciones extremadamente pobres...” (Prof. Intermedia 3).

”... no hay museos, teatro, espectáculos, todo está en Santiago y para ir allá hay que arrendar locomoción y los permisos, es mucho lío” (Prof. Interm. 3)

6.2.3. Faceta II.3. Condiciones de salud del docente

Categoría II.3.1. Salud física

CATEGORÍA	INDICADORES
Salud física	<ul style="list-style-type: none"> - Afecciones respiratorias - Daño a la voz - Lumbagos - Accidentes laborales - Alimentación - Daños en las piernas

Los docentes intermedios declaran que los principales problemas de salud física tienen que ver con *afecciones respiratorias*, cuya causa sería el contacto con los niños. La principal consecuencia es el *daño de la voz*, incrementado por las jornadas intensas que viven. El constante trajinar por la sala de clases, pasillos y dependencias del establecimiento les provoca molestias en la columna, como *lumbagos*.

“... la mayoría es por contagio con los niños que andan enfermos” (Prof. Intermedio.1).

“La voz se resiente mucho, ahora con la JEC aumentó la cantidad de horas en que la usas y abusas de ella, porque en la mañana hablas fuerte en la sala y en la tarde lo debes seguir haciendo...” (Prof. Intermedio.1).

“... subir y bajar escalas, estar de pie, sillas incómodas, son factores que resienten la espalda” (Prof. Intermedio 2).

Los profesores hablan también de *accidentes laborales*, producto del contacto con los alumnos, especialmente en los recreos y salidas del colegio. La condición de género también es causal de otras molestias de la salud, como son las varices y *afecciones en las piernas* de las profesoras:

“Las aglomeraciones en las escalas y salidas han hecho caerse a varios colegas y tener esguinces y otras complicaciones, en los patios...” (Prof. Intermedio 2).

“...como mujer lo que más le afecta son los problemas a las piernas, várices, andar con tacos, estar demasiado de pie, todo eso te provoca problemas” (Prof. Intermedia. 3).

6.3. DIMENSIÓN III: PERCEPCIÓN DE LOS DOCENTES INTERMEDIOS SOBRE LA REFORMA EDUCACIONAL

En la presente dimensión, se abordan las significaciones que los docentes dan acerca del proceso de Reforma Educacional que, desde el año 1990 al 2006 han tenido, las cuales se traducen en tensiones, expectativas y valoraciones.

6.3.1. Faceta III.1: Procesos educativos

Categoría III.1.1. Cultura de Proyectos de la Reforma

CATEGORIA	INDICADORES
Cultura de proyectos	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunidades - Conocimientos específicos - Trabajo compartido - Evaluación

Para los docentes intermedios, los proyectos educativos, especialmente los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), generan *oportunidades* para obtener recursos materiales y económicos para las escuelas:

“Sabido es que muchos proyectos de mejoramiento son vistos como una forma de tener más recursos para la escuela más que mejorar la calidad” (Prof. Intermedio1).

Esto que podría ser una fortaleza en la gestión de proyectos, se transforma en debilidad, ya que en el transcurso de los mismos se

tergiversa la finalidad que es mejorar la calidad de los aprendizajes en los alumnos.

Como una desventaja personal está la falta de *conocimientos específicos* para formular proyectos. Estos conocimientos van más allá de lo pedagógico, como lo es la planificación estratégica, planificación de costos económicos y de administración, en general:

“Para diseñar un proyecto no solo es necesario saber pedagogía, hay que saber administración y economía y, por eso se utilizan poco en Educación” (Prof. Intermedio 2).

El *trabajo compartido* es altamente destacado como una cualidad del trabajo, con proyectos educativos desde su gestación, implementación y evaluación. Ello permite formar equipos de trabajo, asumir roles, funciones y diferentes responsabilidades. En este aspecto, valoran la conformación de los Equipos de Gestión:

“El trabajar junto en un proyecto genera un trabajo en equipo y solidaridad porque cada uno asume un rol en torno a metas comunes” (Prof. Intermedia 3).

Como un último indicador en esta categoría, aparece la *evaluación* de los proyectos, que es facilitada por las características de sus componentes, que permiten un seguimiento de sus diferentes etapas:

“El que los proyectos tengan claros los pasos, los roles y las fechas permite saber en forma más clara el cómo marchan” (Prof. Intermedio 2).

Categoría III.1.2. Implementación curricular

CATEGORIA	INDICADORES
Implementación curricular	<ul style="list-style-type: none"> - Discrepancias técnicas - Significatividad - Materiales - Participación - Tecnicismos - Aprendizajes - Énfasis - Visiones - Innovaciones - Imposiciones

Los docentes intermedios comienzan destacando lo que consideran como *discrepancias técnicas* entre la propuesta curricular del establecimiento, plasmada en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), y lo que los programas de estudios establecen. El PEI apunta a lo valórico, a través de la visión y de la misión; en cambio, los programas enfatizan lo cognitivo sobre lo actitudinal y lo procedimental:

“Noto que existe una discrepancia entre lo que el PEI postula como metas y lo que los programas exigen que pasemos, uno se refiere a lo valórico y el otro a lo cognitivo” (Prof. Intermedio 2).

Estos docentes manifiestan que el nuevo currículo presenta aspectos que carecen de *significatividad*, siendo éstos los ejemplos de actividades genéricas:

“Los ejemplos de actividades genéricas son muy rebuscados, carecen de pertinencia, aun cuando utilizan situaciones cotidianas, pero que a los niños no les convence” (Prof. Intermedio 1).

La tecnología educativa, muy presente en el currículo chileno, le juega malas pasadas a estos profesores, quienes declaran que les ha sido difícil trabajar con ciertos *materiales* de la Reforma, como lo son las guías de aprendizaje.

“Existe poca familiaridad con los materiales que ofrece la Reforma, las guías de aprendizaje por ejemplo.” (Prof. Intermedio 1).

La implementación curricular para los docentes intermedios ha carecido de niveles de *participación*, reduciéndolos a meros operadores del currículo, rol que se obstaculiza debido al *tecnicismo* del lenguaje reformista, que dificulta comprender conceptos y orientaciones. Los planteamientos del currículo que propone la Reforma les resultan incomprensibles y fuera de su lógica práctica en lo que se refiere a los *aprendizajes esperados*. Tales confusiones conceptuales y de enfoques, también las tienen en los *énfasis* que el currículo hace en su planteamiento teórico y en lo que prescriben los programas de estudios.

“En lo curricular es donde más hemos estado ajenos los profesores, viene todo decidido, solo tenemos que aplicar” (Prof. Intermedio 2).

“No entiendo cómo se puede hablar de aprendizajes esperados cuando no se sabe lo que ocurrirá durante el proceso” (Prof. Intermedia 3).

“El nuevo currículo hace énfasis en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, sin embargo, en los programas se nota más contenidos” (Prof. Intermedio 1).

Respecto a las *innovaciones curriculares* que presenta la Reforma, hacen notar que se observan más en lo metodológico que en los saberes:

“...hay más sugerencias de actividades y métodos de enseñanza porque la materia sigue siendo la misma” (Prof. Intermedio 2).

Concluyen, hablando de *imposiciones curriculares* por parte de la Reforma, donde los docentes no tienen mucho que decir:

“La Reforma curricular aparece muy impuesta, a los profesores no nos dejan decidir nada y la UTP se encarga de hacer que se cumpla” (Prof. Intermedio 2).

Categoría III.1.3. Innovación educativa

CATEGORÍA	INDICADORES
Innovación educativa	<ul style="list-style-type: none"> - Equipo de gestión - Uso de tecnologías - Evaluación docente - Integración de niños con N.E.E - Trabajo en equipo - Proyectos de mejoramiento educativo - Focos de innovación

Los docentes inician la categoría innovación educativa hablando del *equipo de gestión*, como algo nuevo en la cultura docente:

“... permite mayor participación aunque todavía siga la decisión en manos de los directores” (Profesora Intermedia 3).

El uso de las tecnologías como recurso educativo es reconocido como una gran innovación educativa:

“La incorporación de la tecnología ha sido para mí la mayor innovación de esta reforma, porque hoy los niños viven con el computador y la escuela no podía quedarse atrás” (Profesor Intermedio 1).

Un aspecto altamente sensible para los profesores es el de la *evaluación docente*, como una innovación en las prácticas docentes. Manifiestan estar de acuerdo con que se evalúe al docente, pero no así con los procedimientos y la utilidad que se le está dando por parte de los municipios y sostenedores, indicando que ha servido para amedrentar al docente.

“... la evaluación docente nos remeció a todos y si se aplica con justicia y en forma correcta será una excelente innovación porque ya nos obliga a mejorar nuestras clases” (Prof. Intermedio 2).

Como una innovación educativa no preñada entre los docentes, aparece el Proyecto de *Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales*, porque, según éstos, no se han tenido en cuenta aspectos prácticos, como el excesivo número de alumnos por curso. Argumentan que no ha sido por una actitud discriminatoria, sino por capacidad personal para poder atender a este tipo de niños, que requieren de trato más personalizado.

“...si no podemos trabajar con los 40 normales que tengo menos podré con dos o tres más con dificultades de aprendizaje” (Profesor Intermedio2).

Al igual que las docentes novatas, destacan el trabajo en equipo. Este trabajo lo materializan a través de los *Proyectos de Mejoramiento Educativo*, considerado como una innovación en la participación de los docentes en la Gestión Educativa del establecimiento.

“El acentuar el trabajo en equipo a todo nivel ha sido una de las cosas valiosas que la reforma ha traído, antes se trabajaba más solitario, ahora se vive un ambiente más sociable” (Prof. Intermedia 3).

“...acá en la Corporación podemos presentar un proyecto y si sirve te lo financian, eso es positivo” (Profesora Intermedia 3)

Valoran los aportes en insumos, proyectos y programas que, como innovaciones educativas, la Reforma educacional ha aportado a las escuelas, pero consideran que tales innovaciones no han alcanzado a los docentes, como tales, expresando que los *focos de innovación* debieran ser para todos:

“Han habido bastantes cosas novedosas para los niños, pero para los profesores no hay mayores innovaciones, seguimos en las mismas condiciones que antes” (Profesor Intermedio 1).

6.4. DIMENSIÓN IV: TRABAJO DE DOCENTES INTERMEDIOS EN AULA

Esta dimensión da cuenta de las metodologías, estrategias y recursos didácticos que los docentes utilizan en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el interior del aula, en condiciones de Reforma educacional.

6.4.1. Faceta IV.1. Estructuración de la enseñanza

Categoría IV.1.1. Preparación de la enseñanza

CATEGORÍA	INDICADORES
Preparación de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none">- Soporte- Programas de estudios- Continuidad programática- Motivación- Sentidos- Informaciones- Procesos- Imprevistos- Significados

En los docentes intervalos, los signos que dan cuenta de los significados que dan a la estructuración de la enseñanza comienzan con la individualización de un *soporte* latente en la Educación General Básica: hablan del texto escolar, señalando que les sirve para

relacionar el contenido programático de la clase con el texto, como una ayuda para los alumnos:

“Lo que paso en la clase lo relaciono con el libro de los niños para que así puedan ir siguiéndome y si no alcanzan a anotar saben que está en el libro” (Prof. Intermedia 3).

Para la mayoría de estos profesores, el texto escolar es un pilar fundamental en la estructuración de la enseñanza, como lo veremos más adelante. Durante la entrevista en profundidad, sostenida con profesoras y profesores, queda de manifiesto la poca importancia que le dan a los *programas de estudios*, como parte esencial en la estructuración de las clases. Tal como se señala en el signo, el trabajo docente se limita a preparar o buscar material de apoyo a lo que señala el programa.

“Con los nuevos programas es poco lo que hay que preparar para las clases, todo viene dado, uno solo tiene que leer lo que debe hacer, si no lo sabe buscar material” (Prof. Intermedio 1).

La serie de prescripciones acerca del quehacer docente, contenidas en los Programas de Estudios, implica una suerte de *continuismo programático* que se traduce en una enseñanza lineal, donde los docentes se atienen a ir “pasando” un contenido tras otro, en una secuencia temporal:

“Antes de iniciar las clases le pido un cuaderno a un niño y veo en qué parte quedamos y sigo con lo programado...” (Profesor Intermedio 2).

Es interesante ver que dentro de la estructuración de la enseñanza, aparece la realidad actual (sea el contexto sociocultural, la actualidad noticiosa contingente, etc.), como *motivación* al aprendizaje de los educandos. Explican que esto les permite *dar sentido* a lo que enseñan.

“Siempre me preocupo de buscar un tema de actualidad con el que parto en la clase de Comprensión de la Sociedad, le hablo y luego les pido su opinión así se sueltan y comenzamos el contenido de la clase (Prof. Intermedio 1).

“Cuando selecciono las actividades busco un hilo conductor fácil de identificar por los alumnos... no siempre este hilo lo relaciono con el objetivo fundamental sino que con la experiencia previa así les resulta mejor el aprender” (Profesora Intermedia 3).

Declaran que en la estructuración de la enseñanza, la determinación de las fuentes de *información* es importante para el trabajo personal que debe desarrollar el alumno, después de terminada la clase, para que así conozcan dónde pueden encontrar tal o cual información que complementa lo visto en la sesión. Esto, añaden, tiene que ver con los *procesos cognitivos* que debe desarrollar el estudiante durante la clase y que forman parte de la estructuración que hace el docente:

“A mí me gusta presentarles a los niños situaciones donde ellos puedan analizar y resolver cosas, así desarrollan el pensamiento formal y pueden meterse en el conocimiento científico” (Profesor Intermedio 1).

Tal como se indicara al comienzo de la presentación analítica de los resultados, estos docentes, dentro de la categoría en que aparece el

texto escolar como soporte para los estudiantes, ahora son mencionados como instrumento de apoyo fundamental para su docencia:

“La mayoría de las veces me baso en los contenidos de los libros de los alumnos, así es más fácil para ellos y para mí, viene la teoría, la ejercitación y la evaluación, viene todo...” (Profesor Intermedio 2).

Todos coinciden en que por muy estructurada que esté la enseñanza por parte del docente, siempre hay que dejar un margen a lo *imprevisto*, especialmente cuando se trata de niños y niñas de Educación General Básica, quienes durante la clase pueden hacer variar una estructura en forma positiva o negativa. Esta característica de la situación de enseñanza tiene que ver, a su juicio, con el *significado* que tanto docentes como estudiantes le dan a los contenidos desarrollados en clases:

“Al comienzo me llenaba de papeles, anotaciones de actividades a realizar, siempre me sobraban, ahora parto con lo mínimo, pero en la clase surgen nuevas situaciones que enriquecen lo inicial” (Profesora Intermedia 3).

“... porque ellos siempre se están preguntando para qué me servirá esto” (Profesor Intermedio 1).

Finalmente, indican que el *uso del tiempo de enseñanza* es determinante en toda estructuración de la enseñanza, en términos de proceso que conduce a una finalización o cierre:

“La organización de la clase en función del tiempo que le dedicarás a cada parte es vital, considero que debe racionalizarse y llegar a un final y no dejar nada inconcluso” (Profesora Intermedia, 3).

Categoría IV.1.2. Enseñanza para el aprendizaje

CATEGORÍA	INDICADORES
Enseñanza para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Controles- Correcciones- Activismo- Identificaciones- Integración- Constataciones- Aplicaciones- Cambio metodológico- Tecnología- Compensaciones- Tono de voz- Repeticiones- Preguntas en clases- Tareas para la casa- Evaluaciones- Calificaciones- Funcionalismo

Acerca de la Enseñanza para el Aprendizaje, los docentes intermedios señalan que habitualmente realizan *controles* sobre trabajos que deben hacer los alumnos. Conjuntamente con ello, hacen *correcciones* como método didáctico:

“...anoto los deberes y tareas diarias para revisarlas porque lo olvido y los niños se hacen los desentendidos” (Prof. Intermedio 1).

“Siempre estoy atento a los errores de los alumnos para corregir en el momento oportuno y así aprendan” (Prof. Intermedio 1).

Evidencian una suerte de *activismo*, al decir los objetivos de la clase al inicio de la misma no es tan importante como la actividad, en sí. Sostienen que realizan bastantes *identificaciones* de objetos, figuras, conceptos apoyados en láminas:

“No encuentro que sea importante decir los objetivos al comenzar la clase, lo importante es lo que hacen” (Prof. Intermedio 2).

“Les paso láminas del cuerpo humano donde identifican sus partes y las escriben en sus cuadernos” (Prof. Intermedio 2).

Según estos profesores, la *integración* entre subsectores es algo que a los alumnos les resulta difícil entender, por ello realizan actividades conducentes a lograrlo. Efectúan *constataciones*, es decir preguntas orales que plantean durante las clases para “verificar” aprendizajes y, según la calidad de las respuestas, pasan a otro contenido:

“... les cuesta entenderlo, por ejemplo, que los números y las palabras son lenguaje” (Prof. Intermedio 2).

“Hago preguntas para ver si aprendieron y si las respuestas son buenas paso al otro contenido” (Prof. Intermedio 1).

Describen su forma de enseñar, como un conjunto de *aplicaciones*, como forma de superar dificultades de abstracciones: Esta incapacidad les lleva a hacer *cambios metodológicos* sobre la marcha, a fin de hacerse entender:

“...hay que llevarlos a cosas prácticas especialmente en matemáticas” (Prof. Intermedio 1).

“Hay que estar cambiando de estrategias a cada rato, ellos te miran con caras de preguntas...” (Prof. Intermedio 2).

Dentro del uso de recursos didácticos para la enseñanza, inciden una vez más, en la utilización de las *tecnologías*, como son los computadores, indicando que enseñan bastante a los alumnos. Asimismo, sostienen que el texto escolar es funcional, si bien la funcionalidad que le atribuyen tiene poco que ver con el constructivismo, ya que tiene un sentido peyorativo. Por ello, lo utilizan como *compensación*, ante la falta de libros en los hogares de sus alumnos.

“Utilizo semanalmente la sala de computación allí hay CD con programas interactivos que les enseñan bastante” (Prof. Intermedia 3).

“...considero que el texto escolar es muy funcional, porque sólo instruye, hace que el alumno obtenga informaciones sin razonar y no le ayuda a llevarlas a la práctica...” (Prof. Intermedia 3),

“...lo uso porque en muchas casas son los únicos libros que tienen” (Prof. Intermedia 3)

El *tono de voz* es otro de los recursos aludidos en la enseñanza, reconocen que lo elevan hasta gritar en la sala, como forma de concitar la atención en lo que explican. También utilizan *repeticiones* de conceptos, como estrategias de enseñanza. Las *preguntas en clases* son otro de los métodos que declaran utilizar.

“Molesta, claro que molesta cuando no prestan atención y siguen hablando y es ahí cuando grito y con mi experiencia es lo único que me ha dado resultados” (Prof. Intermedia 3)

“...había un eslogan que decía se prohíbe repetir como loro, en mis clases la lora soy yo porque repito las cosas una y otra vez hasta que las aprenden” (Prof. Intermedia 3),

“...sirven para activar lo que puedan saber del tema y motivar la participación, si una no pregunta, nadie habla en clases” (Prof. Intermedio, 3).

Consultados acerca de las *tareas para la casa*, expresan que es importante como incentivo al estudio. Las *evaluaciones* son consideradas como parte de la enseñanza y del aprendizaje. Dentro del mismo plano evaluativo, dan una valoración de las *calificaciones*.

“...siempre doy tareas y cuestionarios para la casa, les entrego guías para que estudien para las pruebas” (Prof. Intermedio 1).

“Si uno no evalúa inmediatamente el trabajo de los alumnos, pasa como una actividad más...” (Prof. Intermedio 2).

“...el sistema los mal acostumbró ya que trabajan por la nota, especialmente en los cursos grandes, si lleva nota trabajan si no, no...” (Prof. Intermedio 1).

“Al final la enseñanza se traduce en que el alumno tenga buenas notas y ellos funcionan así...” (Prof. Intermedia 3).

Categoría IV.1.3. Creación de ambientes de aprendizaje

CATEGORÍA	INDICADORES
Creación de ambientes de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Relajaciones- Introducción- Bullicios- Hacinamiento

Los docentes intermedios se preocupan de la creación de ambientes de aprendizaje; hablan del uso de técnicas de *relajaciones*, como forma de preparación al aprendizaje, de la utilización de explicaciones, a manera de introducción, para motivar y despertar su interés.

“...hacemos relajaciones, especialmente después de un recreo, ya que vienen excitados por jugar” (Prof. Intermedio 1).

“...les explico lo que haremos como una síntesis, así preparo el ambiente adecuado” (Prof. Intermedia 3).

El problema reside en el excesivo número de alumnos dentro de la sala que produce *hacinamiento*, lo cual es factor de indisciplina.

“...El número de alumnos en la sala produce hacinamiento y conduce al desorden y falta de atención a la clase” (Prof. Intermedio 2).

6.4.2. Faceta IV.2. Transposición didáctica

Categoría IV.2.1. Saber enseñado

CATEGORÍA	INDICADORES
Saber enseñado	<ul style="list-style-type: none"> - Operatoria - Raciocinio - Contenidos programáticos - Aprendizaje mecánico - Método científico - Saber hacer - Contenidos memorísticos - Sesgos de contenidos - SIMCE - Contenidos transversales - Conocimientos prácticos

Los docentes intermedios, acerca del saber enseñado, hablan de la enseñanza de la *operatoria* como un conocimiento matemático fundamental e imprescindible. Incluyen también el *raciocinio*, como otro de las capacidades esenciales de las matemáticas, especialmente en la resolución de problemas:

“...tú no puede dejar de trabajar con las cuatro operaciones básicas, en todo momento están presentes” (Prof. Intermedio 1).

“Falta mucho raciocinio en la resolución de problemas matemáticos” (Prof. Intermedio1).

Cuando se refieren a los *contenidos programáticos*, señalan que siempre han sido los mismos, pero además estos docentes enseñan

bastantes *contenidos pragmáticos* en el aula y fuera de ella. Aluden a ciertos contenidos que favorecen el *aprendizaje mecánico*, lo que dificulta el aprendizaje en profundidad:

“...los contenidos siempre han sido los mismos, lo que cambia son las formas de presentárselos a los alumnos, antes eran puras sumas hoy son problemas, pero al final igual tienen que sumar...figuras geométricas, cálculo de superficie y mediciones de ángulos. Es por lo demás lo que exige el programa” (Prof. Intermedio 2).

“...experimentamos con plantas, hacemos observaciones y otras cosas que a los niños les agradan” (Prof. Intermedia 3).

“...pero falta razonamiento, hay mucha aplicación de un conocimiento mecánico” (Prof. Intermedio 2).

En cuanto a cómo enseñan las ciencias, explican que utilizan mucho el *método científico*, tratando que sus alumnos sigan los pasos de dicho método. Sus opiniones apuntan a lo que denominan *saber hacer*, entendido como el enfoque de aprendizaje que la Reforma educacional propugna:

“...lo que hago es que los alumnos comprendan y practiquen el método científico...” (Profesora Intermedia 3).

“Al final lo que más importa, como lo dice la reforma, no es el contenido mismo sino que saber hacer y por eso se enfatiza más en lo práctico, en las actividades genéricas” (Prof. Intermedio 2).

La enseñanza de la ortografía es sindicada como *contenido memorístico* y tedioso, según los docentes.

Hay saberes que presentan dificultades a los docentes, que constituyen *sesgos didácticos*, en tanto que son ellos quienes fragmentan contenidos cuando hablan de la enseñanza de fracciones, por ejemplo:

“Las fracciones las paso como partes de un todo y su representación pero no hago resolución de problemas con ellas porque les es difícil a los niños” (Prof. Intermedio 2).

Manifiestan que las pruebas *SIMCE* son referentes programáticos de su enseñanza, este instrumento se constituye en su referente de contenidos:

“...los contenidos que tratamos en Lenguaje y Matemáticas tienen que ver con el SIMCE, porque al final las escuelas funcionan así” (Prof. Intermedia 3).

Valoran los *contenidos transversales*, ya que guardan relación con los Objetivos Fundamentales Transversales, y concluyen que el saber enseñado apunta a *conocimientos prácticos* que sirvan para la vida cotidiana y que ven que la prueba *SIMCE* no evalúa aquello.

“Los contenidos de los OFT no son y no deberían verse como materia si no se conversan, se habla de valores y se hacen actividades cuando las circunstancias lo ameritan” (Prof. Intermedio 1).

“Más que contenidos como materias, trato de enseñar destrezas, habilidades y desarrollar capacidades que permitan a los niños enfrentar la vida y eso ve que el SIMCE no mide” (Prof. Intermedio 2).

6.5. LA OPINIÓN DE LOS DOCENTES INTERMEDIOS

De estos docentes podemos señalar que tienen clara su *responsabilidad profesional* y, como tal, se preocupan de cumplir y responder a las demandas que su condición de profesores les exige. Tales demandas les hacen perfeccionarse en disciplinas auxiliares a la pedagogía, como psicología y psicopedagogía, lo que les permite desempeñarse con mejores competencias profesionales.

Son docentes que están en *constante formación*, ya que, según ellos, la verdadera formación profesional se construye día a día y aquella formación recibida en la Universidad constituye un complemento. Por lo anterior, el trabajo administrativo, tal como llenar fichas, elaborar informes, el libro de clases, etc. representa un distractor de la enseñanza. Desde este punto de vista, implícitamente se definen como técnicos en sus respectivas disciplinas, señalando que, tal como ocurre en otras profesiones, deberían sólo dedicarse a enseñar y no a asuntos administrativos y burocráticos, tales como encuestas, llenar informes socioeconómicos, etc.

Reconocen que, en ocasiones, les desborda el trabajo docente y están confundidos respecto a los *límites de su responsabilidad profesional*, al observar que día a día se les van sumando tareas, tales como drogadicción, alcoholismo, prostitución, delincuencia, aspectos que, según ellos, no están vinculados directamente con el trabajo pedagógico.

Los deberes profesionales, especialmente los administrativos, les empujan a adaptarse a los modos de trabajar en la escuela, los cuales desembocan en *estilos de trabajo rutinarios*. Esta adaptación a la rutina escolar y el hecho de haber superado la etapa de ingreso a la carrera les permite ciertas prerrogativas, como el sentirse seguros y dueños del espacio de su sala de clases, la que administran de acuerdo a su parecer. Esta seguridad de su valer profesional, les da confianza para enfrentar la tan “temida” evaluación del desempeño docente, resistida por otros sectores del profesorado chileno.

Algunos profesionales manifiestan que prefieren trabajar de *forma aislada*, reconocen compartir lo justo y necesario con los demás colegas, puesto que existe mucha rivalidad entre ellos, debido al escalamiento en la carrera. Por esto, son muy celosos al proteger su trabajo en el aula, por temor a perder la exclusividad ante los ojos de sus superiores.

Otros docentes reconocen que el *trabajo equipo* contribuye a la integración, ya que los temas que abordan en estas situaciones son comunes a todos. El *trabajo compartido* es altamente destacado desde su gestación, implementación y evaluación, ya que permite formar equipos de trabajo, asumir roles, funciones y diferentes responsabilidades. De hecho, algunas formas de trabajo docente apuntan al *cooperativismo* e interacciones diarias, especialmente en docentes que trabajan los mismos niveles por Proyectos, que exigen conformar equipos y poner en juego las habilidades sociales. A pesar

del espíritu de equipo y del ánimo de dirección común, reconocen que hay resistencias que implican una suerte de negativismo y de pasotismo ante el trabajo común. Perciben que no todos tienen el mismo sentido de responsabilidad en el momento de trabajar en equipo.

Ponen de manifiesto una *ausencia de incentivos* para su desarrollo profesional; cuestionan lo que consideran excesivo interés por los resultados en los alumnos y el poco interés hacia ellos, como profesionales. Frente a esto último, apoyan la implementación del sistema de evaluación docente, porque la ven como un incentivo para la auto superación, pero señalan que por lo visto y escuchado entre colegas y en los discursos de dirigentes, existe un temor hacia los resultados de dichas evaluaciones.

, Aprecian la *formación continua*, a través del perfeccionamiento docente y valoran instancias, como las Jornadas de Reflexión Pedagógica, los Grupos de Gestión y otros. Sin embargo, se lamentan no poder acceder a estos eventos, debido a la falta de tiempo y a los horarios y lugares donde se imparten estos cursos, ya que terminan extenuados con la Jornada Escolar Completa o ven hipotecada la atención a su familia.

Son críticos respecto al *perfeccionamiento docente recibido*, muy pegado a la teoría, falta de cuestiones prácticas, con los mismos contenidos que están en los textos de autores que han proporcionado el sustento teórico a la Reforma educacional. Para algunos docentes

las Jornadas de Reflexión Pedagógica serían buenas instancias para perfeccionarse, siempre y cuando fueran bien aprovechadas, pero en la realidad son utilizadas para trabajos administrativos o para responder cierto tipo de documentos. Lo que más destacan de los cursos de perfeccionamiento son los *materiales* que se entregaron, tales como manuales, bibliografía, guías, y otros, tanto por su contenido o por su formato.

Reclaman que existan más ofertas de perfeccionamiento provenientes de órganos públicos, como el Ministerio de Educación, Universidades o entidades privadas. Demandan *cursos pertinentes a las realidades del aula* (uso de la voz, manejo de conflictos...) y no a los enfoques macros o políticas vigentes. También demandan continuidad y actualizaciones en los temas de perfeccionamiento, debido a los continuos ajustes de políticas educacionales y los cambios del conocimiento que a diario se producen. Por ende, demandan más pertinencia, más cercanía con las realidades a las que cada día se enfrentan.

Afirman que la incorporación de las *Tecnologías de Información y Comunicación* (TIC) constituye oportunidades para auto perfeccionamiento, puesto que la navegación por Internet, software y programas les permite acceder al perfeccionamiento on line, buscar información, operar con páginas Web educativas, interactuar con otros grupos, bajar material de apoyo, etc.

La condición intermedia en los ciclos de vida docente, les ubica en etapas de *búsqueda de consolidaciones en la carrera*. Les interesa mejorar su estatus respecto al resto y ascender en el escalafón. Por ello, realizan cursos de perfeccionamiento docente en áreas de administración educacional, currículo, evaluación y orientación educacional, requisitos establecidos en el Estatuto docente para concursar a cargo de docentes Directivos. Cuestionan los procedimientos de cómo se nombran los cargos de Directivos en las escuelas, desconfiando de su transparencia. En este sentido, señalan como nocivos para el desarrollo profesional docente las políticas de incentivos en dinero, a través de asignaciones o bonos con que las autoridades estimulan el desempeño profesional. Tales políticas, en lugar de mejorar la calidad profesional, alientan la mediocridad, debido a que el interés de quienes postulan estos beneficios no está en mejorar los aprendizajes de sus alumnos, sino en mejorar sus ingresos.

Por otra parte, el ambiente escolar, dominado en muchas ocasiones por la *violencia*, es un factor de cuestionamientos acerca de sus capacidades profesionales y les hace repensar su elección vocacional. Confiesan que dichos cuestionamientos les llevaron a desconfiar de sus identidades laborales, puesto que señalan que deben ser padres, madres, asistentes sociales, psicólogos, policías, consejeros, etc.

Con la *Reforma educacional* se cifraron esperanzas y se abrieron expectativas, que con el correr del tiempo no se vieron cumplidas, especialmente en aspectos económicos y de valoraciones

profesionales. Tales esperanzas no concretizadas se tradujeron en estados de conformismos y de aceptación de realidades no deseadas, y encierro en la sala de clases, como forma de encontrarle sentido a su quehacer docente.

La presencia de *prescripciones regulatorias* del quehacer docente son consideradas como pruebas constantes a las motivaciones profesionales, que terminan por minar las ansias de superación y transformarlos en funcionarios, que se limitan a cumplir con sus deberes y obligaciones. La existencia de tales prescripciones en el diseño curricular y en la planificación de clases les afecta en la toma de decisiones, acerca de lo que es más conveniente en el enseñar. Expresan que todo está dirigido, formateado. No obstante, resaltan espacios donde toman las decisiones que mejor les parecen y, uno de ellos es la evaluación de los aprendizajes, poder que se encargan de guardar celosamente bajo su carácter de profesionales y técnicos en su especialidad, no admitiendo opiniones profanas o neófitas.

Como una innovación no prendida entre los docentes aparece el Proyecto de *Integración de niños con Necesidades Educativas Especiales*⁵³, debido al excesivo número de alumnos por curso y a su escasa formación para trabajar con niños con estas características. Si bien tienen cierto respeto por la diversidad, su actitud no es discriminatoria, sino que más bien se debe a su incapacidad personal

⁵³ Este proyecto consiste en incorporar al aula común a niños y niñas con dificultades y trastornos de aprendizaje que anteriormente eran atendidos en grupos aparte. El proyecto, contempla el apoyo de especialistas en la sala.

para poder atender a este tipo de niños que requieren una formación específica y un trato más personalizado.

No rechazan los *sistemas de evaluación*, pero reconocen que el evaluar es una competencia profesional que presenta deficiencias en sus prácticas cotidianas. Los tiempos que dedican a la evaluación son nudos críticos en el quehacer docente; las evaluaciones exigen tomar prioridades a estos docentes, quienes deben optar por revisar las pruebas o hacer clases. Esto está mediado por el clima de desorden que se genera cuando el profesor se dedica a revisar pruebas con alumnos en la sala. El no revisar las pruebas en la sala de clases les obliga a llevar ese trabajo extra a sus hogares. Dichas exigencias se ven recargadas cuando deben completar un determinado número de notas y no les alcanza el tiempo para ello.

Aunque no están de acuerdo con ellas, manifiestan que las *pruebas de evaluación SIMCE* son referentes programáticos de su enseñanza, instrumento que se constituye en su fuente de contenidos, es decir en el saber enseñar que se contrapone al saber enseñado por ellos, que apunta a conocimientos prácticos que sirvan para la vida cotidiana.

Un aspecto altamente sensible para los profesores es el de la *evaluación docente*, señalada como una innovación en las prácticas docentes. Se pronuncian a favor de que se evalúe al docente, pero no con los procedimientos utilizados por parte de los municipios y sostenedores, que más bien han servido para amedrentar al docente. En cambio, se pronuncian a favor de la autoevaluación de sus

prácticas docentes es un ejercicio permanente que realizan más de forma individual que con sus compañeros.

Para algunos, existe plena conciencia de su *autonomía profesional*, cuando pueden proponer y gestionar proyectos que mejoran la calidad de los aprendizajes y su propia práctica docente. Sin embargo, para algunos, existen dificultades para el desarrollo de iniciativas, especialmente aquellas que provienen del equipo de gestión, las que quedan a la decisión del director del establecimiento. Otro aspecto que destacan los docentes es la importancia que cobra el *manejo de la información*, a la hora de tomar decisiones. Se sienten con sus derechos vulnerados, toda vez que la información no llega a tiempo, se oculta, se tergiversa o simplemente no se entrega.

Los docentes intermedios *construyen su identidad*, en virtud a referentes de contexto, tales como el sector donde viven, trabajan, las relaciones entre pares, con los alumnos y la comunidad; todos son elementos que van forjando la identidad docente. Sin embargo, reconocen que cada vez más la identidad se va perdiendo, a causa de las excesivas regulaciones de su labor docente, situación en la que el funcionario va reemplazando cada vez más al profesional. Esta crisis de identidad se sustenta en las percepciones que tienen sus superiores acerca de su trabajo, como valoraciones negativas, cuyos efectos minan su identidad docente. Asimismo, sienten las presiones por parte de la comunidad, que les hace sentirse como asalariados y prestadores de servicios.

Son docentes con *conciencia crítica* ante el sistema educativo imperante, y reconocen la existencia de espacios, donde pueden expresar sus opiniones, aunque habitualmente caen en “catarsis” (estados de desahogos emocionales), donde las quejas, críticas y réplicas al sistema son los temas más recurrentes. En reflexiones pedagógicas, en consejos de profesores y en otras instancias se produce el intercambio de experiencias, de ideas y propuestas, En cambio, algunos valoran, de forma negativa, el sentido otorgado a la *reflexión pedagógica*. La explicación, la tergiversación del sentido de la reflexión estaría basada a su juicio, en la ausencia de autocrítica. Consideran que aquello que realizan como reflexión crítica es improductivo y estancador.

Al referirse a las condiciones en que realizan su trabajo, aparece el *factor tiempo*, como limitante de su quehacer docente. Por ello, para la preparación de las clases recurren a los textos escolares, los cuales traen todo, dejándoles tiempo para otras actividades. Las planificaciones se reducen a una selección de actividades, reconociendo que no siempre las clases resultan como lo tenían pensado y entonces acuden a improvisaciones.

En materia de *tiempo escolar*, les molesta el cumplimiento de turnos, porque representa una preparación extra a su trabajo cotidiano del aula, ya que resta tiempo a su trabajo de aula y recarga de tareas su quehacer habitual. En el cumplimiento de turnos existen *marginaciones*, ya que algunos declinan esta obligación, al contar con el beneplácito de sus superiores. Esta situación provoca tensiones en

las relaciones interpersonales con los superiores, por lo que consideran injusto. Comentan que con la Jornada Escolar Completa (JEC) ha habido una recarga de trabajo en el cumplimiento de turnos.

Los docentes intermedios, al igual que las docentes novatas, también hacen alusión a la *hora de atención a apoderados*, asignada por contrato (horas no lectivas), pero que habitualmente no pueden realizar, porque son enviados a “cuidar” curso sin profesor. Pese a las dificultades de contar con el tiempo necesario para atender a apoderados y alumnos, declaran tener la actitud, pero la falta de tiempo se lo impide.

Identifican *tiempos para reunirse*, donde se dan problemas de cumplimiento del horario por los retrasos en la hora de inicio. Para quienes forman parte de estos equipos, la asistencia a las reuniones les obliga a dejar sus cursos sin atención lo que origina la indisciplina en el aula. Por ello, deberían existir criterios de racionalidad en el uso del tiempo, en cuanto que hay períodos en que no hay recargas de trabajo y otros donde sí los hay.

Estos educadores perciben la *Reforma Educacional* como gestión de proyectos educativos, especialmente los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME), que generan oportunidades para obtener recursos materiales y económicos para las escuelas. Son críticos al manifestar que esto, que podría ser una fortaleza, se transforma en debilidad, ya que en el transcurso de los mismos se tergiversa la finalidad, que es mejorar la calidad de los aprendizajes en

los alumnos. Reconocen que los Programas institucionales enfatizan en lo cognitivo sobre lo actitudinal y lo procedimental, en cambio el Proyecto Educativo Institucional (PEI) apunta a lo valórico, a través de la visión y de la misión.

La implementación curricular para los docentes intermedios ha carecido de niveles de *participación*, reduciéndolos a meros operadores del currículo, debido al *tecnicismo* del lenguaje reformista que dificulta comprender conceptos y orientaciones. Los planteamientos del currículo que propone la Reforma les resultan incomprensibles y fuera de su lógica práctica respecto a los aprendizajes esperados. Ante las imposiciones curriculares, los docentes no tienen mucho que decir, puesto que viene todo decidido desde las esferas superiores.

Para estos docentes, el trabajo en aula es lo que identifica su quehacer profesional. Para la mayoría el texto escolar es un pilar fundamental en la definición de sus formas de enseñar. Pero también se apoyan en la realidad actual (sea el contexto sociocultural, o la actualidad noticiosa contingente, etc.), que representa una motivación para aprendizaje de los educandos, y da sentido a lo que enseñan. Todos coinciden en que por muy estructurada que esté la enseñanza, siempre hay que dejar un margen a lo imprevisto, ya que ellos durante la clase pueden hacer variar una estructura en forma positiva o negativa. En su trabajo de aula, dan especial relevancia a la preparación de ambientes de aprendizaje, mediante el uso de técnicas de *relajación* como forma de preparación al aprendizaje, explicaciones

introdutorias para motivarles y *estrategias lúdicas* que provoquen su interés. Hacen hincapié en que el ambiente para generar aprendizajes se ve tensionado por el excesivo número de alumnos dentro de la sala, produciendo hacinamiento, lo cual es factor de indisciplina.

Reconocen que tienen dificultades en la enseñanza de determinadas *disciplinas*, como la geometría, matemáticas, ortografía, expresión oral, etc. Para subsanar este problema, aluden a la integración curricular, uno de los ejes de la Reforma educacional manifestados a través de la existencia de sectores y de subsectores de aprendizaje. Confiesan que les es difícil salirse del *asignaturismo* disciplinario en el cual han sido formados y que integrar subsectores es algo que aún no asimilan, especialmente en los cursos de primer ciclo básico.

En suma, los docentes intermedios son profesores que han pasado la etapa de iniciación a la carrera, y acceden a la siguiente que es de la estabilización (Huberman, op. cit). Esta estabilización, gestada por una estabilidad laboral, se expresa en que la mayoría ha obtenido la titularidad en el cargo mediante concursos públicos, lo que les da mayor confianza en lo que pueden hacer. Por ello se aventuran a probar nuevas estrategias de enseñanza destinadas a extraer potencialidades latentes en sus alumnos, en quienes cifran altas expectativas. En esta búsqueda de nuevas posibilidades, existen tintes de búsqueda de realizaciones personales y de ascensos en la carrera docente a través de la construcción de una imagen profesional óptima, tanto en lo didáctico como en lo curricular

Estas prerrogativas que consideran propias e intransables son las que les llevan a ser duros críticos con la Reforma educacional, especialmente con las prescripciones que coartan su capacidad de significar los modos de enseñar, como también son autocríticos en sus debilidades de formación inicial. Sabedores de los vicios de la cultura escolar, especialmente la rutina, están en constante preocupación por ser innovadores dentro de las escasas posibilidades que los programas oficiales les permiten.

CAPÍTULO 7

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

EL DISCURSO DE LOS DOCENTES EXPERIMENTADOS

INTRODUCCIÓN

Este tipo de profesores se ubica a partir de los veinte años de trabajo, siendo sus rangos de edad entre los 50 y 60 en las mujeres y en los varones hasta los 65 años, habiendo algunos que superan esta edad. El experimentado representa en la escuela el *statu quo* de la organización, fruto de su experiencia y permanencia en la misma.

Según Huberman(1990), estos docentes se caracterizan por su estado de serenidad y distanciamiento afectivo “con un pie dentro y otro fuera de la escuela”, y con rasgos de conservadurismo: “para que cambiar si me queda tan poco”. Estas características les llevan en algunos momentos a rupturismos, que se traducen en resistencias a todo cambio e innovación educacional, siendo quienes más critican y rechazan las intervenciones externas en las escuelas.

No obstante, el apego a su práctica pedagógica y su trayectoria les convierte en constantes colaboradores de la Dirección para las diversas actividades que en la escuela se realizan. Asimismo, su actitud, generalmente paternalista, les convierte en tutores de sus alumnos, a quienes asisten en diversas necesidades y requerimientos.

Al igual que en los casos anteriores, se muestra el cuadro de organización de los datos recogidos para una mejor orientación del lector.

Cuadro 15

Organización de los datos en los profesores experimentados

DIMENSIÓN	FACETA	CATEGORIA
I. Cultura Profesional	I.1. Profesionalidad Docente	I.1.1. Responsabilidad profesional
		I.1.2. Desarrollo profesional
		I.1.3. Perfeccionamiento
		I.1.4. Motivaciones profesionales
		I.1.5. Competencias profesionales
	I.2. Autonomía	I.2.1. Toma de decisiones
		I.2.2. Identidad Profesional
		I.2.3. Pensamiento divergente
	I.3. Reflexión pedagógica	I.3.1. Niveles de comunicación
		I.3.2. Compromiso con la tarea
		I.3.3. Trabajo en equipo
		I.3.4. Reflexión crítica
	II. Condiciones de trabajo	II.1. Utilización del tiempo de trabajo
II.1.2. Turnos laborales		
II.1.3. Tiempo destinado a evaluaciones		
II.1.4. Tiempo de atención de padres y apoderados		
II.1.5. Tiempo para reuniones escolares		
II.1.6. Tiempo para perfeccionamiento		
II.2. Condiciones Sociales del trabajo docente		II.2.1. Población escolar
		II.2.2. Condiciones

		Socioculturales
	II.3. Condiciones de salud del docente	II.3.1.Salud física
		II.3.2. Salud mental
III.Percepción de la Reforma	III.1. Procesos Educativos	III.1.1.Gestión de proyectos
		III.1.2.Implementación Curricular
		III.1.3.Innovaciones educativas
IV.Trabajo docente en el aula	IV.1.Estructuración de la enseñanza	IV.1.1.Preparación para la enseñanza
		IV.1.2.Creación de ambiente para el aprendizaje
		IV.1.3.Enseñanza para el aprendizaje
	IV.2.Transposición Didáctica	IV.2.1.Saber enseñado

7.1. DIMENSIÓN I: CULTURA PROFESIONAL

7.1.1. Faceta I.1. Profesionalidad docente

Se refiere a “...la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores en la práctica, es decir, al conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituye lo específico de ser profesor” (Gimeno, 1992).

Categoría I.1.1. Responsabilidad profesional

CATEGORIA	INDICADORES
Responsabilidad profesional	<ul style="list-style-type: none">- Autovaloración- Formación inicial- Desilusiones- Resultados- Etiquetas- Logros- Prestigio- Crítica social

En los profesores expertos existe una marcada *autovaloración* de su condición de profesores, al exigir a sus alumnos que los traten como tal, debido a su *formación inicial*. Sin embargo, los desencantos y las *desilusiones* les hacen perder “el gusto por enseñar” y manifiestan así sus expectativas profesionales:

“Soy profesor normalista, de esos que se ponen la camiseta por los niños”
(Prof. Experimentado 1)

“Lo único que quiero es jubilar, claro que con lo que voy a ganar prefiero seguir en lo que estoy” (Prof. Experimentado 1)

En materia de *resultados*, la apreciación es diferente a otras miradas, ya que la ven en términos de *logros sociales*, toda vez que aunque los etiqueten de anticuados, justifican esa condición, y

muestran sus logros con orgullo, reflejados en la situación de sus alumnos.

“... lo anticuada que dicen que soy para enseñar, mis alumnos aprenden a leer comprensivamente, a escribir sin faltas de ortografía y a expresarse oralmente en forma adecuada” (Prof. Experimentada.3)

“Yo tengo ex alumnos profesionales incluso hasta la ex alcaldesa fue alumna mía y nunca me dijo que fuera anticuada” (Prof. Experimentada.3).

No obstante, sienten que el profesorado, en general, ha perdido *prestigio* ante la sociedad, y creen que las autoridades han contribuido a formar una crítica social negativa hacia su labor:

“Hoy el profesor ha perdido el prestigio ante los alumnos y la comunidad en general” (Prof. Experimentado.1)

“Antes cuando los profesores hacíamos paro recibíamos el apoyo de todo el mundo, ahora dicen que somos flojos, que somos los únicos con dos meses de vacaciones pagadas y más encima vamos a paro” (Prof. Experimentado.2).

Categoría I.1.2. Desarrollo Profesional

CATEGORÍA	INDICADORES
Desarrollo Profesional	<ul style="list-style-type: none"> - Prejuicios profesionales - Supervisión - Inseguridad laboral - Carrera docente

Los profesores avezados perciben prejuicios profesionales de parte de los más jóvenes, como ponerles la etiqueta de conservadores, lo cual atenta al intercambio de experiencias entre los subsectores de aprendizajes, especialmente en el segundo ciclo básico:

“... muchos de ellos nos miran a huevo y nos dicen que somos conservadoras” (Prof. Experimentado 3).

Reclaman ayuda por parte de la *supervisión*, y denuncian la poca presencia de supervisores en los establecimientos. También manifiestan preocupación por las evaluaciones docentes, por los prejuicios y preconcepciones debidas a su edad, y esto les causa una sensación de *inseguridad laboral*.

“... necesitamos más apoyo de parte de los supervisores, ellos nos ayudarían a desarrollarnos, pero cada vez se les ve menos en la escuela” (Prof. Experimentado 1).

“... Con la evaluación docente aumenta la inseguridad laboral, antes eran las horas excedentes, ahora es la evaluación...” (Prof. Experimentado. 2)

No observan que exista *carrera docente* como mejora en su estatus de funcionario o en la movilidad jerárquica:

“Antiguamente existía una intención de carrera docente en cuanto a que se subía de grado y hasta podía ser nombrado en algún cargo, hoy nada de eso ocurre” (Prof. Experimentado. 2).

Categoría I.1.3. Perfeccionamiento docente

CATEGORÍA	INDICADORES
<p style="text-align: center;">Perfeccionamiento docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitadores - Pertinencia - Cobertura - Experiencias - Destinaciones

Para estos docentes, es cuestionable la experticia de los *capacitadores*, ya que adolecen de pertinencia en los subsectores que han sido destinados para hacer el perfeccionamiento. En relación a la *pertinencia*, existe una coincidencia con los docentes intermedios acerca de responder a necesidades reales, que tienen que ver con los subsectores de aprendizaje, donde cada vez se hace más necesaria la especialización:

“...en uno de ellos, la profesora reconoció que el subsector que estaba haciendo no era su especialidad” (Profesora Experimentada. 3).

“Lo que hace falta en perfeccionamiento son cursos de especialización en los subsectores creo que los profesores de Educación Básica debieran salir con la mención junto con el título” (Prof. Experimentada 1)

Al retomar el perfeccionamiento, como eje fundamental de la Reforma, denuncian que hubo escasa *cobertura*, pues no todos pudieron asistir a dichos cursos, sea por cupos, horarios o porque la Dirección del centro no les autorizó.

Para ellos, es importante que se sepa aprovechar su propia *experiencia* como profesores, presente en sus disciplinas y prácticas cotidianas, y que se les invite a dictar talleres y cursos a sus pares:

“...Pienso que no se ha sabido aprovechar a colegas con bastante preparación y experiencia para perfeccionar, especialmente a los más jóvenes. Mucho se habla de experiencias exitosas, pero esas no se comparten” (Prof. Experimentado 2).

Cerrando esta categoría, los entrevistados señalan que un grave error que se cometió en los cursos de Perfeccionamiento de la Reforma, fue que no se respetó que un determinado profesor asistiera a un curso de perfeccionamiento de un nivel, a la hora de destinar horarios al año siguiente, ya que varios fueron destinados a niveles diferentes de aquellos en los que se habían perfeccionado:

“Varios que asistieron a cursos al año siguiente no les dieron los cursos para los que habían sido preparados” (Prof. Experimentado 1).

Categoría I.1.4. Motivaciones profesionales

CATEGORIA	INDICADORES
<p style="text-align: center;">Motivaciones profesionales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Alicientes - Reconocimientos - Retiro - Equidad en medidas - Participación - Motivación económica - Visión negativa - Salud - Jornada escolar completa - Momentos

En los docentes experimentados, la motivación profesional está mediatizada por el tipo de *alicientes* que recibe o no el docente en su labor diaria. Desalienta la falta de apoyo de las familias, sin embargo, LES anima saber que si estos niños no reciben el apoyo que su profesor, quedarán en total abandono:

“La falta de compromiso y de participación de los padres en la educación de sus hijos te desmotiva, pero a la vez son alicientes para seguir porque si no asumimos los profesores ese niño será de la calle” (Prof. Experimentado 1).

Creen estar faltos de *reconocimiento* a su dedicación y entrega por el “servicio público docente”, que se debería materializar en mejoras de sus condiciones laborales. La ausencia de reconocimiento reduce la motivación profesional a una esperanza de *retiro* o jubilación, en condiciones mínimas, que les permitan solventar una

vejez tranquila. Lo que ellos llaman falta de *equidad en las medidas* que se toman, afecta a la motivación profesional. Denuncian que ciertos directivos no son ecuanímenes en la toma de decisiones, favoreciendo a unos y perjudicando a otros, especialmente en la administración de derechos adquiridos, como “permisos con goce de sueldo” para ausentarse de sus labores. Otro tanto ocurre con el grado de *participación* en la toma de decisiones, que cada vez es más restringido:

“...ello se debería traducir en mejorar las condiciones del trabajo docente” (Prof. Experimentado 2).

“La falta de participación en la toma de decisiones afecta al interés que uno toma por la profesión y te transforma en cumplir con lo que exigen” (Prof. Experimentado. 2).

El estado desmotivacional en que viven, especialmente en lo económico, les hace vivir endeudados y con créditos en bancos, casa comercial y financiera. Lo anterior les hace tener una *visión negativa* de su profesión, no para ellos, que si tuvieran que elegir una profesión volvería a ser profesores, sino para sus hijos, a quienes les desean otras profesiones con mejores estatus económico y social.

“...como parte de la clase media, vivimos endeudados y nuestra motivación en lo económico es que nos alcance el sueldo para pagar los créditos” (Prof. Experimentado 2)

“...si uno de mis hijos hubiese elegido esta profesión en las condiciones actuales no lo aprobaría” (Prof. Experimentado 1).

Por tratarse de profesores de más de 25 años de profesión, el tema de la *salud* es un factor importante en las motivaciones profesionales, aparte de los problemas atribuibles a la edad (hipertensión, lumbagos, etc.). Hay que sumar afecciones mentales y fisiológicas, como estrés, y disfonías, que afectan su normal desempeño profesional.

La siguiente apreciación alude a la Jornada Escolar Completa (JEC), una de las últimas innovaciones de la Reforma Educacional, que ofreció disponer de tiempo para todos los actores educativos de la institución; sin embargo, a juicio de estos docentes, no hubo tal, ya que se producen jornadas extenuantes con actividades lectivas, extra programáticas, talleres, reuniones, consejos, planificaciones, etc.

“Yo estaba motivada por la JEC, porque pensaba que todos tendríamos más tiempo, pero al contrario todos terminamos cansados, alumnos y profesores” (Prof. Experimentada 3).

Cierra esta presentación la alusión de una docente a *momentos de motivación* profesional, señalando como una reflexión final:

“Hay momentos en que una se encuentra con todo el ánimo, cuando estás con tus colegas compartiendo, cuando lograste algo con tus niños, en fin, hay que saber aprovechar esos momentos y seguir adelante” (Prof. Experimentada 3).

Categoría I.1.5. Competencias profesionales

CATEGORIA	INDICADORES
Competencias Profesionales	<ul style="list-style-type: none">- Evaluación docente- Experiencia- Percepciones- Interacción Pedagógica- Manejo del comportamiento cotidiano- Capacidad de improvisar- Saberes- Resolver Problemas- Autonomía

Una de las primeras críticas, recogidas como indicador, es sobre la *evaluación docente*. Ésta contiene una serie de indicaciones acerca del deber ser de los docentes, las cuales determinan un perfil docente que en la práctica es difícil de encontrar al cien por cien:

“Si revisamos los descriptores de la evaluación docente se está hilando muy fino son más de cincuenta aspectos en que se nos evalúan las competencias profesionales” (Prof. Experimentado 1).

Para el docente experimentado, *la experiencia.*, tal como lo hicieron notar en categorías anteriores, “es la madre de todas las ciencias” y es ella la que determina si una competencia es válida o no:

“Uno ya conoce a los alumnos, son años de experiencia y por lo tanto se sabe lo que se tiene que hacer” (Prof. Experimentado 2).

La declaración, anterior encierra seguridad y confianza en lo que se hace y practica. Sin embargo, existen *percepciones* sobre ciertos prejuicios con respecto a sus competencias profesionales. Dichos prejuicios encierran desconfianzas hacia el quehacer docente. A partir de estas percepciones, tratan de explicarse el por qué de los mecanismos de control, en términos de evaluaciones docentes y de prescripciones sobre el quehacer en el aula. Indican que estas visiones externas no reflejan las dinámicas que se producen al interior de la sala de clase, donde para ellos la *interacción pedagógica* deslinda lo afectivo de lo autoritario.

“Hoy se cuestiona mucho al profesor se nos manda a cursos, se nos evalúa, se nos critica nuestra capacidad de enseñar y muchos de los que critican, fueron alumnos de los criticados” (Prof. Experimentada 3).

“El lenguaje en el trato con los alumnos, hay que saber usarlo no los tuteo porque así debe ser” (Prof. Experimentado 1).

Este trato se refleja en el lenguaje, como referente de la diferencia que existe entre docente y alumno, y en el *manejo de la disciplina*. Este aspecto es de suma importancia y determina la capacidad del docente, *“si tiene dedos para el piano”*, señala uno de ellos. Los alumnos toman el pulso al profesor en las primeras clases y si sabe manejarse ante ellos será aceptado, como tal:

“Todo depende en cómo se maneje la disciplina en el curso, con afecto, pero firme para que no se nos escape el control” (Prof. Experimentado 1).

Los diferentes ritmos de aprendizaje, la heterogeneidad de alumnos, el multiculturalismo y otras características definen ciertas

competencias, refuerzan otras y hacen emerger unas nuevas, todo ello enmarcado dentro de lo cotidiano del quehacer docente. Aluden al saber hacer ante lo nuevo, a la *capacidad de improvisar*. Lo imprevisto que permanentemente está en la práctica docente.

“Las competencias se van formando diariamente como también se adaptan, según las circunstancias y el tipo de alumno con el que se trabaja” (Prof. Experimentada 3).

“Aunque nadie te enseña a improvisar tu experiencia, te ayuda a hacerlo si estás ocupando un computador y se corta la luz, tienes que hacer algo, los niños están ahí (Prof. Experimentado 2)

Lo cotidiano y la experiencia de la práctica van generando ciertos *saberes* acerca del saber enseñar, lo que se constituye en el principal soporte de su propia práctica pedagógica. Esto lo conforman aquellos conocimientos acumulados por los años de “circo”, como lo denominan ellos mismos, y más aun cuando han estado enseñando la misma asignatura durante un largo periodo.

Ser capaz de *resolver problemas* les permite tener la capacidad de enfrentarse a situaciones conflictivas o nuevos desafíos, como sustituir una actividad por otra, ante la falta de materiales. Esto se da mucho en las asignaturas de Educación Tecnológica y Artes Visuales, debido a que los alumnos no llevan los materiales solicitados. Otro tanto sucede cuando ocurren imprevistos, como un corte de luz, por ejemplo.

“La experiencia te permite saber actuar frente a situaciones problemáticas y resolverlas” (Prof. Experimentado. 1).

Las situaciones anteriores les generan *autonomía profesional*, competencia que valoran mucho los docentes experimentados, y señalan que la han adquirido al haberse desarrollado como profesionales, desde su práctica y experiencia. Esta autonomía les da libertad en la toma de decisiones, a diferencia de los profesores novatos, a quienes consideran muy dependientes de los superiores. Tal libertad les permite administrar su clase como mejor les parezca y les hace rebelarse ante las prescripciones y regulaciones de su práctica.

“...yo veo a colegas jóvenes que, a cada rato, andan consultando lo que deben hacer a los jefes, que mandan niños a la oficina y los hacen aparecer como incompetentes” (Prof. Exp. 1).

7.1.2. Faceta I.2. Autonomía docente

La autonomía docente es un aspecto de la profesionalidad docente que implica la capacidad reflexiva y elaboración del propio conocimiento profesional, en relación al contenido de su profesión, así como los contextos que condicionan su práctica, y que van más allá del aula, facilitando el desarrollo de su competencia profesional, más allá de lo puramente técnico (Giroux, 2001).

Categoría I.2.1. Toma de decisiones

CATEGORÍA	INDICADORES
Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none">- Rigidez Evaluación docente- Limitaciones Participación

En los docentes avezados, la toma de decisiones, prácticamente, señalan que no existe porque piensan que el sistema establece *rigidez* de planes y programas de estudios. Recuerdan antiguos programas de estudios, los que, pese a ser extensos, les daban la posibilidad de variar, adaptar o reformular aspectos esenciales; ahora no ocurre así:

“...todo está decidido, te dicen ciñase al programa, ejecútelo” (Prof. Experimentado 1).

Reafirmando sus apreciaciones, estos docentes valoran la *evaluación docente* como el instrumento verificador del modo como aplican los programas de estudios. La toma de decisiones se ve mermada inclusive en la relación con el alumnado, donde las *limitaciones* administrativas burocráticas les imposibilitan manejar la conducta en el aula:

“Antes el profesor tenía derecho a suspender a un alumno, llamar a su apoderado, hoy debes pedir permiso a tu Director quien en la mayoría de las veces te dice que no es conveniente hacerlo” (Prof. Experimentado.1).

Agregan que con el sistema de subvenciones se toleran muchos actos de indisciplina entre los alumnos, quienes son conscientes del valor monetario que representa para el colegio su asistencia diaria; lo mismo ocurre con los apoderados, quienes muchas veces los intimidan con acudir ante los superiores por algo que consideran injusto.

Por último, consigno algo que ellos consideran paradójal, con relación a la *participación* en la toma de decisiones:

“Paradójalmente hoy existen más instancias de participación docente, están los Equipos de Gestión, Consejos Escolares, Jornadas de Reflexión, sin embargo no podemos decidir nada, solo opinar ¿De qué vale la opinión si no resuelves? (Prof. Experimentado 2).

Categoría I.2.2. Identidad docente

CATEGORIA	INDICADORES
Identidad Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de clase - Confusiones - Gremialismo - Etiquetamiento - Percepciones - Asignaturismo - Crisis

Para estos docentes, la identidad adquiere una connotación social cuando hablan de *identidad de clase*, haciendo alusión al origen social del profesorado en Chile:

“El profesorado siempre se ha identificado con la clase media asalariada y la gente nos ubica en ella” (Prof. Experimentado 1)

La actual legislación ha afectado a la identidad docente, especialmente entre los profesores municipalizados, pues para unos efectos son considerados profesionales y para otros trabajadores, produciendo *confusiones* de identidad:

“Hoy es difícil decir qué somos los profesores, el estatuto docente nos define como profesionales de la educación, el código del trabajo como trabajadores... no sé que somos” (Prof. Experimentado 2).

Otro elemento que caracteriza su identidad es el concepto de *gremialismo*, que antaño estaba ligado al sindicalismo, en cambio, la actual entidad gremial (Colegio de profesores) no los identifica. Esta actitud gremialista, junto a plataformas de reivindicaciones laborales, conduce a que la opinión pública los identifique con demandas económicas, así por lo menos lo perciben como *etiquetamientos*:

“La opinión pública nos ve como preocupados por el sueldo y nada más y así nos trata ahora” (Prof. Experimentado 2).

Siguiendo con esta línea, las *percepciones* configuran identidades entre los docentes experimentados, acerca del rol que desempeñan con respecto a la formación de las nuevas generaciones. En un plano de la práctica misma, el *asignaturismo* marca bastante la identidad del docente; ellos reconocen que se identifican con la disciplina que imparten; así, por ejemplo, se habla del “profesor de castellano”, “de la señorita de química”, “del profesor de educación física”:

“El profesor, se decía, era el segundo padre para los alumnos y la escuela su segundo hogar, eso ha cambiado ahora los hijos les faltan el respeto a sus papás” (Prof. Experimentada 3).

“Lo que más predomina cuando te preguntan lo que eres es la asignatura, soy profesor de Historia, de Castellano y cuando respondes que eres profesor Básico, te quedan mirando como diciendo ¿sólo eso?” (Prof. Experimentado. 2).

Al cerrar esta categoría, se debe hacer mención a la *crisis de identidad* que dicen poseer estos docentes:

“De repente, te cuestionas acerca de lo que eres frente a alumnos desmotivados, a padres que lo único que les importa es que el niño esté en la escuela, estudie o no y por otra parte, las autoridades que no confían en tus capacidades y te exigen y te evalúan” (Prof. Experimentado 1).

Este cuestionamiento les hace preguntarse ¿Qué es ser profesor hoy? y las respuestas, agregan, están en las miradas que los otros actores de la educación tienen hacia ellos. Para la comunidad, los profesores son cuidadores, nanas, enfermeras, policías; para las autoridades son profesionales, trabajadores, operadores, aplicadores.

Categoría I.2.3. Pensamiento divergente

CATEGORÍA	INDICADORES
Pensamiento divergente	<ul style="list-style-type: none"> - Repetición - Coacciones - Informaciones - Espacios

En estos docentes, hay una primera coincidencia en significado con lo dicho por los intermedios. Para ellos, hay un carácter reproductivo, mientras que para los segundos habría *repetición*. Tal condición es estimada como limitante del pensamiento divergente y la creatividad:

“Ahora los roles se han cambiado, antes eran los alumnos a los que se les decía que repetían, ahora los profesores parecemos discos rayados” (Prof. Experimentado 1).

Piensan que para tener un pensamiento diferente es necesaria la *información* oportuna y veraz, condición que, en muchos colegios, a decir de los entrevistados, no se ha dado, ya que existen manejos comunicacionales. Los limitantes y carencias de canales establecidos para expresarse en forma distinta, les lleva a refugiarse en sus salas de clases, como *espacios*, donde pueden llevar a cabo sus pensamientos.

“El tener una opinión propia nace desde el estar informado y eso lo vemos que cada vez se nos informa menos, sólo cuando las cosas están decididas y no podemos opinar” (Prof. Experimentado 2).

“Es en la sala donde podemos poner en práctica nuestro pensamiento a través del cómo organizamos la clase” (Prof. Experimentada 3).

7.1.3. Faceta I.3. Reflexión Pedagógica

Entendida como instancia curricular de reunión semanal destinada a realizar análisis, programaciones e intercambios de experiencias profesionales.

Categoría I.3.1. Nivel de comunicación

CATEGORIA	INDICADORES
Nivel de Comunicación	<ul style="list-style-type: none"> - Interrelaciones - Ambiente - Evasivas - Tiempo - Canales de comunicación - Lenguaje técnico - Temores

Entre los docentes experimentados, la comunicación es muy importante; ellos lo consideran inherente a su condición de docente, aspecto mencionado en anteriores facetas, donde se autodenominan “comunicadores sociales”. Es la base de las *interrelaciones* que se producen al interior de la escuela, así como las buenas relaciones entre pares, que generan un *ambiente* de trabajo grato entre colegas.

“Entre colegas no existen problemas de comunicación, pues siempre estamos conversando” (Prof. Experimentado 1).

“...las cosas se dicen con altura de miras y respeto” (Prof. Experimentado 2).

Las dificultades comunicacionales las sitúan a niveles de docentes directivos y autoridades educacionales, que responden con *evasivas* cada vez que se les menciona un tema sensible a la gestión y administración del establecimiento. Todo ello dificulta la comunicación, especialmente en el manejo de la información y en la toma de decisiones. Describen a un docente superior como alguien que se caracteriza por encogerse de hombros cada vez que se le pregunta algo.

“Percibo que los docentes directivos evitan conversar ciertos temas y eso dificulta la comunicación” (Prof. Experimentada 3).

El factor *tiempo* es un indicador siempre presente en las significaciones y sentidos del docente y, en este caso, es causa de la falta de comunicación entre docentes debido a las muchas actividades; así el ambiente laboral se torna cansador y no queda tiempo para conversar:

“Tenemos pocos momentos para expresarnos y hablar de nosotros por eso cuando se nos da oportunidad hacemos lo que llaman catarsis y casi siempre pasa en las jornadas de reflexión” (Prof. Experimentado 2).

Es así como muchas veces la jornada de reflexión no logra sus objetivos iniciales porque en los trabajos grupales se conversan variados temas, especialmente personales y terminan en lo que ellos denominan “catarsis”, en el sentido de lamentaciones, quejas y disconformidad por el estado de las cosas que consideran injustas.

La falta de comunicación fluida y multidireccional provoca sesgos de *temores* entre algunos profesores, ya que al no existir la confianza y canales apropiados no se arriesgan a causar impresiones subjetivas:

“Todavía hay quienes temen decir lo que verdaderamente piensan, especialmente por ser mal evaluados” (Prof. Experimentado 2).

Este temor se traduce en expresarse por medio de comentarios de pasillos, rumores, murmuraciones, que no se canalizan en forma adecuada y en las instancias pertinentes como lo sería, entre otras, la jornada de reflexión pedagógica. Coinciden todos los entrevistados, que, a nivel de *comunidad* educativa, entre alumnos y apoderadas existe una buena comunicación, lo cual les permite poder analizar realidades relacionadas con estos agentes con argumentos, ya que les hacen partícipes de sus inquietudes y problemas.

Categoría I.3.2. Compromiso con la tarea

CATEGORIA	INDICADORES
Compromiso con la tarea	<ul style="list-style-type: none"> - Gestión - Lo doméstico - Capacidades - Liderazgo - Responsabilidad colectiva

La *gestión* de las jornadas de reflexión es objeto de críticas por parte de estos docentes. Declaran que se ocupa mucho tiempo de esta instancia, en lo que ellos llaman papeleo y que es muy directiva la forma de desarrollarse. Dentro del indicador horarios, surge el día de reflexión, que, por lo habitual, se efectúa el viernes, en jornada de tarde, y entonces interviene *lo doméstico*, como distractor del foco de atención de la jornada, ya que, mientras están en la jornada, sus mentes están ubicadas en lo que harán al día siguiente,

“La burocracia aburre y es casi habitual que en estas jornadas lo menos que hagamos es reflexionar porque tenemos que responder encuestas, formularios de proyectos, etc.” (Prof. Experimentado 1).

“Mira qué puedo decir con respecto al compromiso, día viernes a las dos de la tarde, al otro día sábado: lavado, compras, aseo ¿quién va a estar comprometida?” (Prof. Experimentada 3)

Otro de los factores que incide en los grados de compromiso con la tarea en las jornadas de reflexión, es el de las *capacidades* para abordar métodos de trabajo, como la formulación de proyectos:

“Tratamos de responder a las exigencias de acuerdo a nuestras capacidades, hay cosas que no dominamos como la formulación de proyectos” (Prof. Experimentado 2).

Para ellos, el compromiso parte del *liderazgo* institucional, el cual debe ser estimulador de la acción, implicándose en ella y no ser directivo:

“*Todo parte de cuán comprometidos están los jefes, pero cuando te dicen hay que hacer tal cosa o respondan tal documento no es lo mismo decir hagámoslo*” (Prof. Experimentado1).

Finalmente, señalan que la reflexión pedagógica es un asunto de *responsabilidad colectiva*, en tanto compromete a todos en el logro de avances:

“*Existe un trabajo de equipo porque en la medida en que todos empujemos el mismo carro y ganamos todos y, en eso hay un compromiso*” (Prof. Experimentado 1).

Categoría I.3.3. Trabajo en equipo

CATEGORÍA	INDICADORES
Trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> - Unidad - Colectivo - Imagen corporativa - Trabajo aislado

Frente al trabajo en equipo, se observan dos realidades en estos docentes; por un lado, hablan de *unidad*, como personas que van más allá del trabajo profesional y hacen referencia al *colectivo* con el que se comparten éxitos y fracasos. También revelan la presencia de una *imagen corporativa* ante los ojos de la comunidad. El *trabajo aislado* en el interior del aula, es la otra cara del trabajo en equipo, ya que reconocen que hay trabajo en solitario en sus respectivos cursos:

“...somos un grupo humano donde compartimos algo más que una reflexión semanal” (Prof. Experimentado 1).

“La escuela y lo que se hace es obra del trabajo de todos y así se asumen los logros y los fracasos” (Prof. Experimentado 2).

“Tendremos algunas diferencias, pero cuando hay que trabajar por la escuela ante la comunidad, todos trabajan...” (Prof. Experimentada 3).

“...pienso que es porque cada uno tiene su estilo de hacer las cosas” (Prof. Experimentado 1).

Categoría I.3.4. Reflexión crítica

CATEGORIA	INDICADORES
Reflexión crítica	<ul style="list-style-type: none">- Ámbitos- Escepticismo- Conciencia- Sistematización

Para los docentes experimentados, el modo como se desarrollan las reflexiones pedagógicas tiene que ver con los *ámbitos* que éstas se abordan:

“La mayoría de las reflexiones a que se nos convoca tiene que ver con la forma de enseñar y se dejan de lado otras cosas tan importantes como lo laboral” (Prof. Experimentado 1).

Respecto a esto último, reclaman mayor libertad para decidir los temas, que no estén tan dirigidos a lo puramente técnico. Esta actitud

les hace asistir con *escepticismo* a cada jornada, dado que piensan que estaría todo decidido.

Para ellos, el reflexionar les significa *tomar conciencia* de las realidades socioculturales de sus alumnos y el cómo influye en los aprendizajes:

“Los profesores siempre hemos sido críticos al sistema porque sabemos lo que le pasa a nuestros alumnos en su vida diaria y el cómo afecta esto en sus aprendizajes” (Prof. Experimentado 2).

Un último indicador, que surgió en esta categoría, fue la falta de *sistematización* del contenido de la reflexión, ya que no había debates y sólo se hacía entrega de informes, los cuales eran recibidos por quienes dirigen la reflexión:

“...que después de la reflexión se discutiera y debatiera, pero se entregan los informes y hasta la próxima” (Prof. Experimentada 3)

7.2. DIMENSIÓN II: CONDICIONES DE TRABAJO

Incluye las caracterizaciones de las Jornadas laborales, población escolar, espacios físicos y de tiempo, perfeccionamiento y otros aspectos que determinan el clima laboral.

7.2.1. Faceta II.1. Utilización del tiempo

Categoría II.1.1. Preparación para la enseñanza

CATEGORIA	INDICADORES
Preparación para la enseñanza	<ul style="list-style-type: none">- Rutina Tecnología- Ambientación- Evaluaciones- Instrumentos de evaluación

La *rutina*, en estos profesores, hace que las preparaciones de las clases se queden solo en las mentes de estos profesionales. La preparación de las clases consiste más en buscar estrategias de enseñanza-aprendizaje.

“... con los años se va desligando de la planificación, tanto tiempo enseñando lo mismo, ahora se trata de hacerlo más entretenido, atractivo” (Prof. Experimentado 1),

Asimismo, la incorporación de la *tecnología* les hace preparar la enseñanza por la dinámica que el trabajo en los talleres de la red enlaces (sala de computación) impone: trabajo grupal, materiales y por las cantidades reducidas de equipos computacionales. Pero la preparación no solo se refiere a lo que se van a enseñar, sino que es importante las *ambientaciones* del espacio educativo-

“Quincenalmente hago arreglos en la sala, cambio las láminas, con los alumnos hacemos el diario mural” (Prof. Experimentada 3).

Las *evaluaciones* son las que requieren de mayor preparación, puesto que de ellas dependen los resultados. Otro tanto son los *tipos de instrumentos*, especialmente aquellos que exigen una mayor elaboración.

“Respecto a las pruebas las preparo a lo menos con una semana de anticipación y voy viendo si los niños saben los contenidos y si no, los cambio...”. (Prof. Experimentado 2).

“Lo que más quita tiempo es hacer las pruebas de diagnóstico porque te piden que sean objetivas” (Prof. Experimentado 1).

Categoría II.1.2. Cumplimiento de turnos

CATEGORIA	INDICADORES
Cumplimiento de turnos	- Congestion Miradas Funciones

En docentes experimentados, los turnos, al igual que el tránsito, tienen sus horas punta, con *congestiones* como lo es a la hora del almuerzo. Para ellos, resulta agotador y estresante, pues tienen que despachar a sus alumnos (la mayoría se queda a almorzar en el colegio y algunos se van a sus casas), atender a alguna apoderada que viene a esa hora, vigilar el comedor de alumnos y después ir a su propio

almuerzo, con un mínimo de tiempo para hacerlo y, finalmente, retomar la jornada completa.

Uno de estos docentes afirma que el cumplir con turnos es algo inherente a la función docente, sólo que ahora hay nuevas *miradas*, que aluden a que las relaciones laborales, la profesionalización docente, entre otras cosas, que les hacen resistirse a cumplir con lo que antes era habitual hacerlo.

“El turno que más te complica es el del almuerzo de los alumnos porque coincide con el tuyo, con la entrada y salida de alumnos, de apoderados” (Prof. Experimentado 1).

“El hacer turnos en los patios y en las formaciones siempre se ha hecho lo que pasa es que ahora la forma de ver las cosas son diferentes” (Prof. Experimentado 2).

Categoría II.1.3. Tiempo para evaluaciones

CATEGORIA	INDICADORES
Tiempo para evaluaciones	<ul style="list-style-type: none">- InstanciasConsejos de evaluación- Instrumentos de evaluación- Criterios evaluativos

En los docentes experimentados se han eliminado *instancias* evaluativas, como lo eran los exámenes que se efectuaban al finalizar el año lectivo y que compartía tiempo con matrículas, elaboración de actas, certificados e informes de estudios. Expresan sus reparos

respecto a los *consejos de evaluación*, como instancias inoficiosas que no aportan mucho. Agregan que dicho tiempo se podría aprovechar en reflexiones pedagógicas y en planificar actividades de aprendizaje. El factor tiempo atenta contra la variedad de *instrumentos de evaluación*, ya que estos profesores optan por aquellos que no requieren de mayor tiempo para elaborarlos o revisarlos:

“Lo que considero una pérdida de tiempo son los consejos de evaluaciones porque nos dedicamos a dar cifras y poco a tomar medidas pedagógicas” (Prof. Experimentado 2).

“Uno quisiera hacer pruebas de ensayo, son más fáciles de hacer, a los alumnos les permite responder lo que saben, pero son difíciles de revisar” (Prof. Experimentado 1).

Lo anterior también limita los *criterios evaluativos*, ya que no permite desarrollar la auto y coevaluación de los propios alumnos, porque, al no existir hábito y responsabilidad de hacerlo, se tergiversa:

“De vez en cuando utilizo la autoevaluación y la coevaluación, pero sin nota, porque siempre tengo que revisar todo de nuevo ya que los chiquillos siempre buscan lo que les conviene” (Prof. Experimentado 1).

Categoría II.1.4. Tiempo de atención a apoderados y alumnos

CATEGORIA	INDICADORES
Tiempo de atención de apoderados y alumnos	<ul style="list-style-type: none"> - Descansos - Espacios - Atención de alumnos - Soluciones

Ya se ha dicho, que el tiempo que estos docentes tienen para atender a apoderados es el destinado a su *descanso* (recreos, almuerzos). Esto va acompañado de la carencia de *espacios* físicos para relacionarse con los apoderados, y por eso deben hacerlo en los patios, en pasillos o en la sala de profesores, con los consabidos problemas que ocasionan estas situaciones. La solución para el problema de uso del tiempo en atender apoderados está en que se respeten los horarios asignados para tales efectos:

“A veces cuando estamos en las horas de descanso, que es un decir, porque como tú sabes son minutos, llega una mamá y tienes que atenderla porque si no te pelan” (Prof. Experimentada. 3).

“... se te respeten las horas destinadas a atender apoderados” (Prof. Experimentado, 1).

Por otra parte, la *atención de alumnos* se realiza en la sala de clases, en los horarios habituales.

“A los alumnos los atiendo en las horas de clases, mientras los demás hacen sus trabajos, ahí converso con los que tienen algún problema” (Prof. Experimentado 2).

Categoría II.1.5. Tiempo destinado a reuniones

CATEGORIA	INDICADORES
Tiempo de reuniones	<ul style="list-style-type: none"> - Criterios - Verbalizaciones - Desarrollo - Uso del tiempo

Los docentes expertos coinciden con los intermedios en la necesidad de racionalizar el uso del tiempo en las reuniones docentes, dado que los directivos tienen problemas de *criterios* para reunirse. Declaran que no siempre necesitan de una reunión formal para dar a conocer ciertas informaciones, las que perfectamente podrían entregarse durante el momento del desayuno, pero usualmente ocurre lo contrario. Dicen que a veces les convocan a reuniones para asuntos generales y que utilizan los desayunos para presentar temas que requieren tiempo, por lo que casi siempre quedan a medio tratar porque llaman a tomar los cursos.

Otro aspecto que afecta el tiempo de las reuniones docentes son las excesivas *verbalizaciones* de ciertos temas, en desmedro de otros que, por carencia de tiempo, se tratan de forma superficial:

“...siempre se habla demasiado de un tema y se descuida otro y nos quejamos de no tener tiempo” (Prof. Experimentada 3).

“A medida que la reforma avanza, se requiere de mayor tiempo porque hay muchas cosas que hacer y el día siempre durará veinticuatro horas” (Prof. Experimentado 1).

En definitiva, la realidad es que los procesos de *implementación* de la Reforma educacional producen acrecentamiento de los deberes y exigencias, los cuales requieren de mayor tiempo.

Categoría II.1.6. Tiempo de perfeccionamiento docente

CATEGORIA	INDICADORES
Tiempo de perfeccionamiento	<ul style="list-style-type: none">- Falta de tiempo- Percepción- Imposiciones- Participación- Auto perfeccionamiento- Perfeccionamiento de la Reforma

En estos docentes existe la convicción de que el perfeccionamiento es fundamental, pero *falta de tiempo* para hacerlo...Aparte de esta convicción, también consideran que el perfeccionamiento obedece a *imposiciones* de temáticas y de tiempo. Tales limitaciones, arguyen, atentan contra la *participación* de una mayor cantidad de profesores en perfeccionamiento:

“No es que no se quiera perfeccionarse sino que es cuestión de falta de tiempo, a qué hora lo haces” (Prof. Experimentado 1).

“Nadie nos pregunta acerca del tiempo que disponemos para cursos, lo imponen y que vayan los que puedan, así quedamos muchos afuera” (Prof. Experimentada 3).

“Deberían hacerse más talleres dentro de las horas de reflexión, así podríamos participar todos y compartir lo que aprendemos en el mismo lugar y la misma realidad” (Prof. Experimentado 2).

Ante la falta de tiempo para perfeccionarse, surge la idea de *auto perfeccionamiento*, a través de lecturas de diferentes tipos de textos:

“...prefiero leer diferentes tipos de libros, así aprendo más, comparto con otros profesores y con alumnos” (Prof. Experimentado 1),

Como un último indicador, aparece el *perfeccionamiento de la Reforma*, llamando así a los diferentes cursos y talleres que los procesos de Reforma han desarrollado, a los que califican como una pérdida de tiempo, por el escaso impacto que ha tenido en la sala de clases:

“La Reforma misma ha demostrado que el Perfeccionamiento que se hizo para aplicarla fue una pérdida de tiempo, porque no fue posible llevarlo a la práctica, uno por la falta de materiales y, por que era para trabajar con grupos pequeños de alumnos, con 45 en la sala imposible” (Prof. Experimentado.2)

7.2.2. Faceta II.2. Condiciones sociales del trabajo docente

Categoría II.2.1. Población escolar

CATEGORIA	INDICADORES
Población escolar	<ul style="list-style-type: none">- Estados del desarrollo- Responsabilidad precoz- Familias disfuncionales- Generaciones alumnos- Clase social docente- Esperanzas- Embarazos- Comportamientos- Impunidades- Impotencias- Ambiente hostil- Promoción automática- Desmotivación del alumnado- Perfil vocacional

Para los docentes avezados, trabajar con niños que cursan el segundo ciclo resulta difícil, porque se encuentran con los problemas típicos de su *estado de desarrollo*, están en una edad difícil para tratarlos. Este tipo de comportamiento va en abierta contradicción con la *responsabilidad precoz* que muchos niños deben asumir por presiones de sus familiares.

“... son desafiantes, cambian de genio a cada instante no saben si son niños o jóvenes” (Prof. Experimentado 1).

“...familias que piensan que por estar en séptimo u octavo año ya son grandes incluso les dan responsabilidades como criar y cuidar a sus hermanos menores y son niños como todos” (Prof. Experimentado 1).

Manifiestan que existen alumnos, pertenecientes a *familias disfuncionales*, que viven con parientes cercanos, sea porque son hijos de madres solteras, padres separados o simplemente abandonados por sus progenitores. Este tipo de alumno, a menudo causa más problemas de comportamiento en la escuela. Como una ventaja social, en estas escuelas los alumnos se educan por *generaciones* lo que les permite ciertas licencias:

“...hicieron su vida aparte, dejando a sus hijos “encargados” (Prof. Experimentado 1).

“...Hay bastantes alumnos hijos de ex alumnos míos, así que existe confianza para decirles las cosas...” (Profesor Experimentado1).

Como *clase social*, los docentes dicen sentirse como trabajadores, tal como lo son sus apoderados. Esta identificación de clase mantiene *esperanzas* acerca del futuro de sus alumnos, pese a que saben que las condiciones económicas no acompañan a estos estudiantes. También les preocupa la presencia de *embarazos* entre sus alumnas:

“...la diferencia es que tenemos que cuidar una imagen ante nuestros alumnos, como la presentación por ejemplo” (Prof. Exp. 1).

“...a estos niños solo les queda como esperanza el estudio para salir adelante...” (Prof. Experimentado 1)

“...figúrate el año pasado tuvimos dos casos de niñas embarazadas una de octavo y otra de séptimo” (Prof. Experimentada 3).

Tales situaciones son atribuidas a la falta de cuidados de los padres, pero también las asocian a ciertos *comportamientos* rebeldes que manifiestan los estudiantes a esta edad. Estas actitudes son, en cierto modo, amparadas por una especie de *impunidad* frente a medidas que se debieran tomar y que no se llevan a cabo.

“... esto los lleva a ser desafiantes, écheme te dicen y no lo hago porque no quiero y que...” (Prof. Experimentada 3).

“...sus faltas quedan impunes porque los llevas a la dirección y luego vuelven riéndose de ti” (Prof. Experimentada 3).

Por ello, se sienten con *impotencia* para actuar ante la indisciplina y mal comportamiento del alumnado, y se encuentran solos al tratar de mejorar la situación. Se ven frente a un *ambiente hostil*, donde sienten temor de ser agredidos, como le sucedió a un colega.

“...cada día siento que voy cediendo, porque me veo sola nadando contra la corriente...” (Prof. Experimentada 3).

“...y lo que es peor me siento amenazada de que en cualquier momento me pegue un niño o su apoderado...” (Prof. Experimentada. 3),

Se manifiestan contrarios al sistema de *promoción automática* que se practica en el primer ciclo básico, porque tiene impactos en los cursos superiores. Asimismo, se refieren a la *desmotivación* de los estudiantes, frente al aprendizaje y al estudio, en general.

“... con eso de la promoción automática pasaron varios sin tener los conocimientos mínimos” (Prof. Exp. 2).

“...lo que tú hagas les parece fome, solo quieren oír música y jugar” (Prof. Experimentado 2).

Respecto a la posibilidad de que sus alumnos puedan continuar los estudios medios, estos profesores les ven con un *perfil vocacional* orientado a la educación técnico profesional:

“...casi la mayoría, lo quieren hacer técnico profesional sea politécnico o en el comercial, no piensan en la universidad ni en institutos superiores” (Prof. Experimentado 2).

Categoría II.2.2. Condiciones socioculturales

CATEGORIA	INDICADORES
Condiciones socioculturales	<ul style="list-style-type: none"> - Tecnología - Lenguaje - Barrio - Identidad cultural - Modas - Comparaciones - Grafitis

Los profesores experimentados hablan de las condiciones socioculturales, partiendo de los conocimientos de *tecnología* que poseen sus alumnos y que les sitúa en condiciones desfavorables. Asimismo, no comprenden el tipo de *lenguaje* que los estudiantes

utilizan, pero reconocen que las *modas* forman parte de los hábitos de sus alumnos.

“*Estos son los hijos de la tecnología, andan con el personal, el mp3, los pendrive, chatean y frente a eso qué haces para motivarlos...*” (Prof. Experimentado 1).

“*...parece que estuvieran hablando en chino, y no solo lo hacen entre ellos, sino que en las disertaciones y trabajos orales*” (Prof. Experimentado 1).

“*Bueno como todos los niños, les encanta la moda que ven en la tele, en la calle, el reggaetón, los pantalones más abajo de las caderas...*” (Prof. Experimentado 2).

También hacen referencia al *contexto* o barrio donde se ubican sus escuelas, la mayoría en el sector céntrico de la comuna, por lo que no presentan amenazas de delincuencia:

“*... es un sector de colegios, a un costado está el Liceo Politécnico, un poco más al frente está el Polivalente y al otro lado la Dirección Provincial de Educación*” (Prof. Experimentado 1).

Se expresan acerca de la *identidad cultural* que se tiene en sus escuelas, especialmente en las Fiestas Patrias. Así también, hacen *comparaciones* con otras realidades escolares y valoran la suya positivamente. Aluden a que las costumbres de las grandes ciudades también alcanzan a estas escuelas, como los *grafitis*:

“*...hacemos una gran fonda en el patio, competencias de cuecas, comen empanadas, etc. En ese sentido se identifican con el país*” (Prof. Experimentado 2).

“...trabajé en una escuela de Santiago, puedo decir que pese a todo, estos niños son sanos, lo que hacen en comparación con los de allá son niñerías..” (Prof. Experimentado 2).

“Eso de los grafitis y rayados en las murallas llegó a la escuela, uno ve los bancos todos rayados y los baños para qué decir, en eso estamos mal..” (Prof. Experimentada 3).

7.2.3. Faceta II.3. Condiciones de salud en el docente

Categoría II.3.1. Salud física

CATEGORIA	INDICADORES
Salud física	<ul style="list-style-type: none"> - Desgaste físico - Dolores articulaciones - Hipertensión arterial - Visión - Várices - Prejuicios

Entre estos docentes, se habla de *desgaste físico* debido al paso del tiempo. Tal desgaste se traduce en *dolores en las articulaciones*, a causa del continuo desplazamiento por las dependencias escolares. También manifiestan sufrir de *hipertensión arterial*.

“...uno no tiene las mismas energías que antes, se cansa rápidamente, ya a las tres de la tarde no quieres más guerra” (Prof. Experimentado 1).

“...eso de subir y bajar escalas te desgasta y hacen doler las articulaciones” (Prof. Experimentado 1).

“...la hipertensión, por ejemplo, que se agudiza con las rabias que pasas a cada momento” (Prof. Experimentado.1).

Sienten que su *visión* se acorta cada vez más. Además, existen enfermedades, como las várices, que les afectan debido a que su trabajo es esencialmente de pie y con mucho desplazamiento:

“...ya un par de lentes no dura un año y ya lo debes cambiar y aumentar el aumento” (Prof. Experimentado 2).

“...años de trabajar de pie y andar de un lugar a otro y medias apretadas, todo te pasa la cuenta” (Prof. Experimentada 3).

Finalmente, indican la existencia de prejuicios por parte de directivos docentes, frente a problemas de salud y de licencias médicas:

“Mira, muchos directores piensan que una se enferma por enfermarse, quién lo puede hacer teniendo familia que atender...” (Profesora Experimentada 3)

Categoría II.3.2. Salud mental

CATEGORIA	INDICADORES
Salud Mental	<ul style="list-style-type: none"> - Olvidos - Injusticias - Incumplimientos Legales - Clima organizacional - Ansiedad - Tiempo - Autoestima

La salud mental es percibida dentro de los cauces propios de la edad; así mencionan problemas de *olvidos* de memoria ante sus alumnos. Si bien coinciden en que, gracias a su *experiencia*, les resulta más fácil sortear problemas que a los más jóvenes:

“...no recuerdo si esto lo dije aquí o en otro lugar, los niños se ríen y me dicen profesor está diciendo lo mismo que hace un rato” (Prof. Experimentado 1).

“Uno con la experiencia acumulada no se enferma de los nervios, son los más jóvenes los que les pasa eso...” (Prof. Experimentado 2).

Indican también que lo que les afecta en sus estados emocionales son las continuas *injusticias* a que se ven sometidos y expresan inconformidad con ciertos *incumplimientos* de índole legal, como la disminución de horas frente a curso, por años de trabajo.

“...cuando no entienden que uno no solo hace clases, sino que tiene otras obligaciones aquí en la escuela, en tu casa y en otras partes” (Prof. Experimentado 1).

“...deben disminuir las horas frente a curso, sin embargo, con la JEC aumentó la carga de trabajo y eso agota” (Prof. Experimentado 1).

Califican de manipulaciones por parte de algunos directivos docentes el alterar el *clima organizacional* entre profesores:

“... ambiente revuelto entre los profesores lo que daña las relaciones interpersonales, hasta el punto en que no conviene decir nada porque después en la dirección lo saben, pero distorsionado” (Prof. Experimentado 2).

Declaran sufrir de *estados de ansiedad*, provocados por los malos resultados académicos de sus alumnos. Tales estados de ansiedad se intensifican ante la falta de *tiempo* para poder cumplir con todas las exigencias escolares y fuera de ellas:

“...hoy te evalúan según los resultados y a veces por culpa de los flojos te catalogan de mal profesor” (Prof. Experimentado 2).

“...no te alcanza para nada, ni siquiera para ir al baño, todo a la carrera y en tu hogar lo mismo, porque allá debe seguir con las pruebas y trabajos, aparte de lo del hogar de una” (Prof. Experimentado 3).

Finalmente, hacen referencia a la baja *autoestima* que les afecta, producto de las continuas críticas y desconfianzas hacia su capacidad profesional:

“...en cuanto a controlar más nuestro trabajo daña nuestra autoestima porque se nos hace sentir ineficaces y eso no es cierto” (Prof. Experimentada 3)

7. 3. DIMENSIÓN III: PERCEPCIÓN DE LA REFORMA POR PROFESORES EXPERIMENTADOS

7.3.1. Faceta III.1. Procesos Educativos

Categoría III.1.1. Cultura de Proyectos

CATEGORIA	INDICADORES
Cultura de Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> - Idearios - Escepticismo - Supervisiones - Perfeccionamiento - Sistemática - Sustentabilidad - Resistencias - Debilidades

En este caso, los docentes destacan, en primer término, el *ideario* que representa el Proyecto Educativo Institucional (PEI), al que comparan con los Proyectos de Mejoramiento Educativo, considerando, a estos últimos, como más cercanos a la realidad, a diferencia de los PEI que son más difíciles de observar en la práctica:

“Con los PME no hay problemas porque son de corto plazo y concretos, en cambio con el Proyecto Educativo es muy idealista y no se nota como impacta en la realidad” (Prof. Experimentado 1).

Pese a esta primera percepción positiva de los PME, surge el *escepticismo* con que estos docentes miran estos proyectos, en cuanto al logro de cambios y de mejoras en los aprendizajes de los estudiantes, a la luz de sus resultados académicos. La presencia de *supervisiones* externas a la escuela es considerada como una forma de contribuir a optimizar la gestión de proyectos:

“Sería mucho mejor que hubiera un seguimiento de afuera con respecto a cómo se utilizan los recursos de los proyectos y las cosas andarían mucho mejor” (Prof. Experimentado 2).

Hacen hincapié en el tema del uso de los recursos, denunciando el caso de los materiales del Proyecto “Aulas Tecnológicas”, perdidos o sustraídos, debido a la ausencia de supervisión por parte del Ministerio de Educación.

Consideran que el *perfeccionamiento*, vía formulación de proyectos, es relativamente nuevo para los profesores, señalando que no existen ofertas de cursos en tal especialidad.

El factor tiempo en la durabilidad de los proyectos educativos atenta a la *sistematicidad* de los mismos. Los docentes señalan que se han transformado en modas y que se suceden unos tras otros. Si se relaciona este indicador con el siguiente, sigue el factor temporal como mediador en la eficacia de los proyectos formulados. En este caso, emerge la *sustentabilidad* de estos con respecto al financiamiento:

“Una de las cosas que complica con los proyectos es la continuidad de estos, no se pueden estar haciendo a cada rato” (Prof. Experimentado 1).

“Lo malo de los PME es el financiamiento, ya que dan una especie de capital inicial y luego el colegio debe financiarlo en el tiempo, pero cómo, con qué” (Prof. Experimentado 1).

Esto último alude a que, en promedio, un Proyecto recibe financiamiento estatal por tres años y su extensión va a depender del financiamiento que el propio colegio entregue.

Al querer indagar acerca de las *resistencias* existentes entre los docentes para adoptar el trabajo en proyectos, reconocen que son reales y lo justifican debido a la recarga de trabajo que encierra un proyecto:

“Es verdad que no nos gustan los proyectos porque significan recargas de trabajo, tenemos que seguir con las planificaciones normales y sumarle las actividades del proyecto” (Prof. Experimentado 2).

En cuanto a los tópicos que contempla un proyecto, en el análisis FODAS (Fortalezas, Debilidades, Amenazas y Debilidades) aparecen debilidades que se repiten, y que con los proyectos no se logran mejorar:

“...hay cosas que con un proyecto no se pueden solucionar como, por ejemplo, el desinterés de los alumnos y de los padres” (Prof. Experimentado 1)

Categoría III.1.2. Implementación Curricular

CATEGORIA	INDICADORES
Implementación curricular	<ul style="list-style-type: none">- Cantidad de alumnos- Prescripciones- Obligaciones- Adoctrinamiento- Apropiación- Contenidos mínimos- Autonomía curricular- Integración- Denominaciones

Los docentes experimentados opinan que el nuevo currículo que postula la Reforma es para un *número menor de alumnos* que en realidad existe en la mayoría de los establecimientos educacionales. Es factible aplicarlo en cursos, con promedio de 30 alumnos, y no en aquellos que tienen 45 alumnos o más.

Con respecto a los programas de estudios, se encuentran cargados de *prescripciones*, que limitan la autonomía del docente. Las llamadas prescripciones generan *obligaciones* que cumplir con el programa, pasar los contenidos mínimos y obtener buenos resultados:

“Los últimos programas de estudios son muy secuenciados, haga esto, siga por acá, luego vea esto otro, etc.” (Prof. Experimentado 2).

“...estoy obligada a seguir los programas y planificaciones antes los adaptaba según como andaban los niños” (Prof. Experimentada 3).

En la misma línea crítica, se refieren a los cursos de perfeccionamiento fundamental, dispositivo de la Reforma para promover la “apropiación” del nuevo currículo por parte de los docentes. Reconocen que estos cursos constituyen una especie de *adoctrinamiento*, por su diseño y ejecución:

“Para mí los cursos de perfeccionamiento para conocer los nuevos programas fueron como lavado de cerebro, muchas frases, eslogan, prédica, mucha charlatanería” (Prof. Experimentado 1).

La intención de lograr una *apropiación*, a decir de estos docentes, se quedó sólo en eso, acota un docente:

“De qué me puedo apropiar, no me siento identificado con la reforma solo cumplo con lo que dice el programa...”. (Prof. Experimentado 1)

La deseada apropiación, expresan, se traduce en copiar partes textuales de los programas en sus cuadernos de planificaciones y después “pasárselos” a sus alumnos. Uno de los ingredientes conceptuales y estratégicos de los programas de estudios de la Reforma curricular son los *contenidos mínimos obligatorios*, los cuales, al parecer, en cantidad no son tan mínimos, tanto es así que no se alcanzan a ser tratados en su totalidad.

Al consultarles acerca de la *autonomía curricular*, otra de las innovaciones curriculares de la Reforma educacional, señalan que si no alcanzan a tratar lo mínimo, menos podrán formular contenidos complementarios:

“... cómo te pueden decir que la escuela puede establecer contenidos complementarios si ni siquiera podemos cumplir con lo mínimo” (Prof. Experimentado 2)

Acostumbrados al asignaturismo disciplinario, reconocen que les ha sido difícil lograr una *integración* curricular junto con los otros subsectores, ya que están acostumbrados a un trabajo individual y aislado. Coinciden con algunos docentes intermedios, en cuanto a los conceptos técnicos de la Reforma. No comprenden el porqué de ciertas *denominaciones* que utilizan, como por ejemplo, los subsectores de aprendizaje, a los que siguen llamando ramos o asignaturas, al igual que sus alumnos y apoderados:

“...no comprendo el sentido de llamar subsector a lo que llamábamos asignaturas, cuando los contenidos son los mismos” (Prof. Experimentada 3).

Categoría III.1.3. Innovaciones educativas

CATEGORIA	INDICADORES
Innovaciones educativas	<ul style="list-style-type: none">- Jornada escolar completa- Novedades- Prioridades- Objetivos transversales- Modernizaciones- Pertinencias

Para los docentes experimentados, *la Jornada Escolar Completa*, que inicialmente se anunció e implementó como una gran innovación, no ha cumplido con las expectativas, señalando que:

“...terminó siendo más de lo mismo con mayor tiempo para hacerlo, en eso me incluyo porque si te exigen resultados y si están mal en matemáticas, hagamos más matemática entonces” (Profesor Ex. 1).

Denuncian que una Corporación Municipal de Educación les obligó a firmar un compromiso de porcentaje de rendimiento, bajo amenazas de reducciones de horarios y de sueldo si no se alcanzaban el 85% de buen rendimiento académico.

Para estos docentes, lo que aparece como innovación es, más bien, un conjunto de *cosas novedosas*. Sustentan su sentir, en cuanto que los proyectos y medidas no tienen continuidad y, ante el más pequeño traspíe, son sustituidas por otras acciones, desechando lo anterior, sin que haya habido tiempo para aquilatarlo. Lo anterior se relaciona con el tema de las *prioridades* que se tienen al momento de innovar:

“Muchas de las cosas que la reforma ha puesto como novedad ha sido igual que los juguetes para los niños, pronto dejan de gustar y los dejan” (Prof. Experimentado 2).

“Se han dado muchas cosas materiales nuevas, libros, computadores, equipos, salas nuevas, pero lo de fondo sigue igual... ¿a qué me refiero? Bueno a privilegiar la cantidad por la calidad” (Profesora Experimentada 3).

Coinciden todos en que son los *Objetivos Fundamentales Transversales*, una real innovación de “fondo”, ya que tienen un

sentido integrador y abordan temas tan importantes en la formación de los educandos, como son los valores. Reconocen la importancia y lo nuevo que poseen este tipo de objetivos, y señalan que no se han sabido aprovechar por la falta de metodologías apropiadas para su desarrollo en clases.

“En lo curricular, destaco a los Objetivos Transversales, aunque nadie sabe cómo trabajarlos en clase, están ahí es cuestión de dar con el método preciso” (Profesor Experimentado 1),

Poco convencidos de cuanto de innovaciones educativas tienen, las que presentan las medidas y acciones de la Reforma educacional, prefieren llamarlas modernizaciones, provocadas por los cambios tecnológicos de la época, en cuanto a que:

“... son cambios obligados por los tiempos y uno tiene que acomodarse a ellos porque si no te quedas atrás” (Profesor Experimentado 1).

Esto que llaman modernizaciones, son más bien los medios de comunicación que, como la radio que fue reemplazada por la televisión, el papelógrafo por el retroproyector y éste, a su vez, por el data show, si bien lo fundamental sigue siendo igual.

Lo que realmente consideran una innovación son las pertinencias que contienen aquellos *proyectos que se generan en las propias escuelas*, en comparación con aquellas iniciativas, vía proyectos, que vienen de los niveles centrales, los cuales carecen de significatividad por no ajustarse a sus realidades.

“Los proyectos que han nacido a iniciativa de la propia escuela han dado resultados y constituyeron una gran innovación porque respondían a necesidades reales...” (Prof. Experimentado 1),

“... aquellos que provienen del ministerio cuesta ponerlos en práctica porque son modelos tipo y no siempre se ajustan a la realidad local” (Profesor Experimentado 2).

7. 4. DIMENSIÓN IV: TRABAJO DE PROFESORES EXPERIMENTADOS EN EL AULA

7.4.1. Faceta IV.1. Estructuración de la enseñanza

Categoría IV. 1.1: Preparación para la enseñanza

CATEGORIA	INDICADORES
Preparación para la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades de aprendizaje - Constructivismo - Contextualización del aprendizaje - Uso de la información - Lo cotidiano - Método didáctico - Proyectos de aula - Pragmatismo - Pensamiento divergente - Programas de estudios - Estrategias - Controles - Contenidos - Preparación de material didáctico - Imprevistos

Para estos docentes, el tema de la preparación de la enseñanza comienza con la selección de las *actividades de aprendizaje*, en cuanto a que debe existir correlación entre lo que se pretende (sea objetivo o intención) con lo que se debe realizar. Esta opinión representa una crítica al *constructivismo* que, como modelo de enseñanza-aprendizaje, postula la Reforma.

“... si les pido que recorten y armen un objeto geométrico tendrán que decirme qué objeto armaron y cuáles son sus características” (Prof. Experimentado 1).

“Hoy se habla mucho de constructivismo, sin embargo, los niños construyen pocos conceptos, yo los hago relacionar situaciones a las que les dan un significado y así conceptualizan” (Prof. Experimentado 1).

Al igual que los docentes intermedios, estos profesores valorizan la cercanía con las propias realidades de los educandos, como *contextualización del aprendizaje*, lo cual ayuda al logro del aprendizaje significativo y al desarrollo de los Objetivos Fundamentales Transversales, porque adquieren conciencia del mundo en que viven. Esto lo asocian con un *uso de la información*

“...La cercanía con la realidad les hace tener un aprendizaje más consciente del mundo en que viven, así por ejemplo, en matemáticas les hago calcular cuánto gastó su papá en locomoción el mes pasado y cuánto gastará con el alza de los pasajes y que saquen la diferencia...” (Prof. Experimentado 1).

“Los niños de hoy, saben buscar la información, pero no saben para qué les servirá y en eso ordeno muchas de mis clases en el procesamiento de lo que aprenden...” (Prof. Experimentado 1)

Especial relevancia le asignan a lo *cotidiano* en la estructuración de la enseñanza, como “un estar en relación” con el mundo que los rodea:

“...en producción de textos, me gusta que ellos escriban vivencias cotidianas y luego las comentamos. Salen cosas valiosas y con sentido valórico y así abordamos lo transversal” (Prof. Experimentado 2).

A mitad de la entrevista, surgió un signo bastante gráfico de lo que opinan estos docentes acerca de la estructuración de la enseñanza:

“Las clases siempre han tenido una estructura: Introducción donde les presento el tema, luego una explicación sea oralmente o les dicto o les escribo algo en la pizarra, viene una ejercitación en los cuadernos o en la pizarra misma y termino con un resumen o conclusión y por supuesto la tarea, eso es lo tradicional” (Prof. Experimentado 2).

Esta declaración hace alusión al *método didáctico* que tradicionalmente han utilizado los docentes. En la evaluación del desempeño docente y las supervisiones que se les hace a los profesores se les denomina “momentos de la clase” y que son: inicio, desarrollo y cierre.

Como una innovación, dentro de la estructuración de la enseñanza, aluden a los *proyectos de aula*, incorporados durante el último tiempo en las planificaciones, como producto de la intervención de la Reforma en las prácticas docentes. Los Proyectos de Aula son buenos métodos de trabajo:

“Las clases de Lenguaje las estructuro en función de proyectos de trabajo individual y grupal así los alumnos trabajan más motivados” (Prof. Experto. 2).

En todo caso, impera mucho el pragmatismo de la enseñanza en el sentido utilitario, en cuanto a que estructuran situaciones que tengan una aplicación práctica en la vida diaria de los educandos. Acotan, finalmente, el modo de preparar sus clases como “*un educar para la vida*”.

“Utilizo mucho los problemas de la vida diaria, así por ejemplo, hacer un mueble ellos lo diseñan, definen los materiales, sacan el costo y en cuánto lo podrían vender, etc.” (Prof. Experimentada 3).

Un componente vinculado a la preparación de la enseñanza es el desarrollo del *pensamiento divergente*. Los profesores declaran percibir un tipo de modelo que aspira a que “todos piensen de la misma manera” y dan como razones los métodos de enseñanza y de aprendizaje que propicia la Reforma, que se sustentan más en el hacer que en el reflexionar. Esta actitud y postura didáctica está en abierta contradicción con lo que establecen los *programas de estudios*, los cuales no les permiten realizar cambios.

“Los cuestiono en sus respuestas para que desarrollen otras y así fomento el pensamiento divergente y aprendan que hay más de una respuesta para algo” (Prof. Experimentado 1).

“Lo que aquí te contamos son cosas que nosotros hacemos por nuestra cuenta porque si nos atenemos al programa mismo, es todo muy estructurado y no te da mayor libertad” (Prof. Experimentado. 2).

Dan como ejemplo de *estrategia*, donde llevan a la práctica su posición, la realización de debates entre sus alumnos, utilizando como motivaciones el acontecer diario, como lo fueron las elecciones municipales pasadas, donde alumnos y alumnas representaban en foros y paneles a los candidatos.

Pese a lo anterior, declaran que están bajo constantes *controles*, por parte de las Unidades Técnico Pedagógicas (UTP) de cada escuela, para supervisar el cómo estructuran la enseñanza. Estos controles se dan especialmente en Lenguaje y Matemáticas, en términos de fiscalizar que los *contenidos* programáticos sean los que el programa oficial establece, así como su tratamiento, y esto pese a que los docentes de matemáticas tienen una opinión contraria.

“Si uno ve al programa en sí, hay varias cosas valiosas y hasta novedosas, pero es la UTP la que te obliga a ceñirte al programa, no te deja adaptar o hacer cosas nuevas” (Prof. Experimentado 2).

“Respecto a matemáticas, veo que no hay mayores variaciones en los programas, se sigue insistiendo en lo numérico y en la operatoria y nos obligan a seguir haciendo lo mismo” (Prof. Experimentado 1).

Dentro de su estructuración de la enseñanza, hay un componente que no lo consideran en toda su dimensión, es la *preparación de material didáctico*, y lo justifican por la falta de tiempo para hacerlo:

“Una buena medida sería que nos dieran tiempo y recursos para hacer material didáctico tipo guías en conjunto entre colegas del mismo ramo adaptado a las necesidades de los alumnos y acorde a lo que uno trata con ellos, porque muchas veces nos dedicamos a pasar el libro y nada más” (Prof. Experimentada 3).

Finalmente, se recoge lo *imprevisto*, como indicador que representa lo que efectivamente ocurre en la sala de clases. Muchas veces de nada sirve estructurar la enseñanza porque siempre ocurre algo que hace variar la situación:

“... cuando preparaste según tú la mejor clase, viene un alumno y te la echa a tierra y cuando lo único que tenías claro era el contenido te sale una clase estupenda” (Prof. Experimentado 2).

Categoría IV.1.2. Creación de ambiente de aprendizaje

CATEGORIA	INDICADORES
Preparación de ambiente de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Silencios- Motivaciones- Neutralizaciones- Trabajo grupal- Valores- Intereses- Aportes- Estados de ánimo del docente

En todas las opiniones se indica que no se puede hacer clases en medio del bullicio y el desorden:

“...Lo primero que hago es pedir silencio, la clase no la inicio si alguien está conversando” (Prof. Experimentado 1).

La *motivación* es otro de los componentes básicos para generar ambientes de aprendizaje, una explicación clara dada al comienzo de la clase ayuda a que los alumnos se interesen por los temas a tratar.

El manejo de la disciplina, en el interior de la sala de clases, es un nudo crítico en el clima de la misma. Por tal razón, se recurre a *neutralizaciones* de aquellos focos de desorden en la clase:

“Me preocupo de separar grupos de desordenados que se juntan para...”
(Prof. Experimentado 2).

No se trata de trabajar rígidamente sino de recurrir al *trabajo grupal*, como forma de socializar y desarrollar el espíritu colaborativo. Los valores son esenciales en todo aprendizaje y dicen tenerlos siempre presente. Consideran que un buen ambiente de aprendizaje debe permitir *la participación* de los alumnos en lo que van a hacer y es por eso que les preguntan acerca de sus *intereses*. Tener en cuenta los *aportes* que hacen los alumnos, a través de sus intervenciones, son actitudes que generan confianza.

“...sin respeto no se puede aprender...” (Prof. Experimentado 2).

“Comienzo preguntándoles qué vamos a aprender hoy, así los incito a tomar partido de las actividades...” (Prof. Experimentada 3).

“...así el niño se siente tomado en cuenta en sus opiniones...” (Prof. Experimentada 3).

En definitiva, el ambiente de aprendizaje de los alumnos pasa mucho por los *estados de ánimo de los profesores*:

“Los estados de ánimo del profesor generan espíritus abiertos y entusiastas...” (Prof.Exp.3)

Categoría IV.1.3. Enseñanza para el aprendizaje

CATEGORÍA	INDICADORES
Enseñanza para el Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none">- Saberes- Explicaciones- Tradición- Ejercitaciones- Repeticiones- Opciones- Dramatizaciones- Verbalizaciones- Material Didáctico

Los profesores dichos manifiestan plena confianza en sus *saberes*, como soporte en el logro de aprendizajes en sus alumnos. El dominio de lo que se está enseñando les permite dar explicaciones claras y oportunas en el momento que lo requieren los alumnos:

“Si uno sabe lo que está enseñando es obvio que los alumnos aprenderán porque sabrá explicárselos con claridad...” (Prof. Experimentado 1).

“... hay que ser claros en las explicaciones, no darse muchas vueltas porque el alumno se confunde” (Prof. Experimentado 1).

Esta vasta experiencia, sostenida en saberes acumulados por años de ejercicio de la profesión, hace que recurran a métodos que, por

tradición, se han utilizado en las diversas escuelas. Entre estos métodos, mencionan las *repeticiones*, argumentando que dan buenos resultados:

“La lectura y la escritura son métodos de enseñanza que siempre dan buenos resultados. Generaciones aprendimos así” (Prof. Experimentado 2).

“...la memorización da buenos resultados, de tanto repetir algo se aprende, si no cómo se aprenden las tablas de multiplicar” (Prof. Experimentado.2).

Para el profesor experimentado su responsabilidad por lo que aprenden sus alumnos es importante, por eso toman opciones, ante determinados contenidos que no dominan o les gusta tratar:

“...En lugar de enseñarles mal doy trabajos de investigación o disertaciones” (Prof. Experimentado. 2).

En los subsectores de aprendizaje humanísticos, como Lenguaje y Comprensión de la Sociedad, suelen utilizar *dramatizaciones*, que permiten a sus alumnos dar significado concreto a lo que están aprendiendo. Una de los métodos más utilizados son las *verbalizaciones*, a través del uso de la voz:

“El principal recurso didáctico del profesor es su voz y la utilización que se hace de ella, los énfasis, los tonos, los silencios logran captar el interés y mantener la atención” (Prof. Experimentada. 3).

Reconocen las críticas que se les hace por hacer sus clases en forma oral y con escaso uso de material didáctico, pero justifican su accionar por la escasez de recursos, señalan que los hay pero no en cantidades que puedan ser utilizadas por todos.

7.4.2. Faceta IV.2. Transposición didáctica

Categoría IV.2.1. Saber enseñado

CATEGORIA	INDICADORES
Saber enseñado	<ul style="list-style-type: none">- Resolución de problemas- Operatoria- Sistemática del idioma- Contenidos de lectura- Comprensión lectora- Operatoria- Conceptos biológicos- Sexualidad- Cuerpos geométricos- Lenguaje escrito- Contenidos genéricos- Expresión oral

En relación al saber enseñado, se señala que en matemáticas privilegian *la resolución de problemas*, que años atrás era conocido como preguntas de ingenio o simplemente problemas. Hablan de la enseñanza de la *operatoria*, como contenido fundamental e imprescindible.

“...a la *resolución de problemas* le llamábamos *preguntas de ingenio o problemas nada más*” (Prof. Experimentado.1).

“...les enseñó la operatoria y los pasos a seguir para que después el curso resuelva otros en sus cuadernos” (Prof. Experimentado.1).

La enseñanza del código oral y escrito, conocido como *sistemática del idioma*, es otro de los contenidos que dicen abordar habitualmente. En Lenguaje y Comunicación estos contenidos ocupan un 80% de las actividades en clases. En menor medida, aparece la comprensión lectora, estimulada a través de la lectura silenciosa de textos. Manifiestan su disconformidad con los tipos de textos escritos que contienen los libros escolares, indicando que los *contenidos de lectura* se asemejan a revistas, añorando aquellos textos de antaño.

“...se trabaja con gramática y ortografía para que aprendan a escribir correctamente porque es lo que más les sirve en la vida” (Prof. Experimentado. 2),

“Leen más en forma silenciosa y después responden preguntas acerca de lo leído, sirve para comprender lo leído...” (Prof. Experimentada. 3).

“...esos traían literatura chilena y universal, ahora parecen ser revistas de magazine que no dejan nada” (Prof. Experimentada 3).

Los *conceptos de biología* son apoyados con material concreto. Dentro de los contenidos que les presentan dificultades en su enseñanza, indican la *sexualidad* como problemático, por la edad de los alumnos:

“...los conceptos de biología quedaron claros, ya que después les mostré láminas y conversamos acerca de la guía que debían desarrollar” (Prof. Experimentado 2)

“...cuesta desarrollar son los temas de reproducción y sexualidad debido a la falta de madurez de los alumnos, pese a que son de octavo año” (Prof. Experimentada. 3).

Coinciden en hablar que, dentro de geometría, los *cuerpos geométricos* son los saberes enseñados más presentes en aula, recurriendo para ello a diversas técnicas y estrategias. Otro tanto sucede con *lenguaje escrito*, el que es señalado como instrumento corrector:

“...mostrándoles figuras con cuerpos geométricos hechos en plumavit, luego les pregunté si conocían algunos y les pedí que los dibujaran en sus cuadernos, anoten las características” (Prof. Experimentado. 2).

“...les hago copias y caligrafías para que escriban con claridad, hay alumnos que salen de octavo con escrituras horribles...” (Prof. Experimentada. 3).

Hablan de que existen algunos saberes o *contenidos genéricos*, llamados así porque, a juicio de la docente, forman parte del conocimiento cultural, como son:

“Los géneros literarios son pasados como contenidos genéricos porque más importante es lo que la obra contiene y lo que se aprende de ella” (Prof. Experimentada. 3).

Todos manifiestan, que dentro de las cosas sustantivas de la Educación Básica, es el desarrollo de la *expresión oral* entre sus alumnos, especialmente en Lenguaje:

“Le doy bastante énfasis a la comunicación como proceso y a las funciones del Lenguaje porque es esencial que aprendan a expresarse” (Prof. Experimentado. 2).

7.5. EL DISCURSO DE LOS DOCENTES EXPERIMENTADOS

Estos docentes poseen una marcada autovaloración de su condición de profesores, y exigen a sus alumnos que los traten como tal, postura acompañada de la valoración que hacen de su origen, de su formación inicial. Algunos fueron formados en las desaparecidas Escuelas Normales, organismos de formación inicial docente con sello característico, que hace fácilmente reconocibles a quienes egresaron de sus aulas; otros salieron de los primeros cursos de formación inicial universitaria, que conservan ciertos indicios de las escuelas normales.

Tomando algunas consideraciones de Huberman (1999), acerca de los ciclos de vida en el docente, los profesores experimentados se encontrarían en la etapa final del periodo de estabilización (40 a 50 años), entrando en una fase de rutina e inconformismo, que se refleja en aquellas confesiones que hablan de desencantos y desilusiones, que les hace perder “el gusto por enseñar” y sus expectativas profesionales casi no existen, y lo único a que aspiran es tener un retiro digno y tranquilo.

Varios reconocen la rutina de la vida diaria en el aula, lo que les lleva a unos nuevos replanteamientos o a tener dudas personales. Para otros, lo que hace estallar la crisis es la desilusión con los resultados de las reformas sucesivas, en las que han cifrado esperanzas de mejoras para su condición laboral. Empero, detrás de todo esto, lo que hay es un momento del ciclo de la carrera, que a menudo juega un

papel importante, hoy alentado por los regímenes previsionales y por los empleadores a retirarse anticipadamente o esperar la edad de jubilación.

Por lo anterior, ven afectada la cultura profesional, en tanto que sienten cuestionada su faceta de profesionalidad, desde diversas miradas, siendo la más crítica aquella que proviene de la autoridad educativa. Tienen la sensación de que han perdido *prestigio* ante la comunidad

Por su condición de edad y de experiencia son resistentes al cambio e inconformes con el sistema, no son adeptos al *perfeccionamiento docente* y por, ende, piensan que el desarrollo profesional es para los más jóvenes. El profesorado de esta clase es partidario del compartir experiencias entre pares, de que aquel que esté mejor preparado ayude al menos experto.

Para los docentes expertos, la motivación profesional está mediatizada por el tipo de *alicientes* que recibe o no el docente en su labor diaria. Les desalienta la falta de apoyo de las familias, sin embargo, alienta saber que si estos niños no reciben el apoyo que su profesor, quedarán en total abandono. Señalan que, a estas alturas de su vida profesional y biológica, los *reconocimientos* a su dedicación y entrega, por el “servicio público docente”, son escasos, lo que reduce la motivación profesional a una esperanza de *retiro* o jubilación, en condiciones mínimas, que les permitan solventar una vejez tranquila.

Lo anterior les hace tener una *visión negativa* de su profesión, no para ellos, que si tuvieran que elegir una profesión volvería a ser profesores, sino para sus hijos, a quienes les desean otras profesiones con mejores estatus económico y social.

En cuanto a competencias profesionales del profesor experimentado, para ellos *la experiencia* “es la madre de todas las ciencias” y es ella la que determina si una competencia es válida o no. Por lo anterior, se muestran seguros y confiados en el quehacer docente, aunque reconocen que existen *percepciones* que representan prejuicios con respecto a sus competencias profesionales. Dichos prejuicios encierran desconfianzas hacia sus capacidades profesionales.

El quehacer diario, va sumando experiencia en lo *cotidiano*, ritmos de aprendizaje, la heterogeneidad de alumnos, el multiculturalismo y otras características definen ciertas competencias, refuerzan otras y hacen emerger unas nuevas.

Esto lo conforman aquellos conocimientos acumulados por los años de “circo” como ellos denominan, y más aun cuando han estado enseñando la misma asignatura durante un largo periodo. Las características anteriores les generan *autonomía profesional*. Esta competencia profesional, la valoran mucho los docentes experimentados, y señalan que la han adquirido al haberse desarrollado como profesionales, desde su práctica y experiencia. Esta autonomía les da libertad en la toma de decisiones, a diferencia de los

profesores novatos a quienes consideran muy dependientes de los superiores.

Entrados en el plano de la autonomía profesional, declaran que la toma de decisiones prácticamente no existe, debido a que el sistema establece rigidez de planes y programas de estudios. Recuerdan antiguos programas de estudios, los que, pese a ser extensos, les daban la posibilidad de variar, adaptar o reformular aspectos esenciales; en cambio, ahora no ocurre así.

La toma de decisiones se ve mermada inclusive en la relación con el alumnado, donde las *limitaciones administrativas burocráticas*, les imposibilita manejar la conducta en el aula.

Son este tipo de docentes los que más se identifican con su profesión. la identidad adquiere una connotación social cuando hablan de *identidad de clase*, haciendo alusión al origen social del profesorado en Chile. Identidad que asimilan al concepto de *gremialismo*, que en antaño estaba ligado al sindicalismo; en cambio, la actual entidad gremial (Colegio de Profesores) no los identifica. Esta actitud gremialista, junto a plataformas de reivindicaciones laborales, conduce a que la opinión pública los identifique con demandas económicas.

Y dentro del plano de las identidades, ellos reconocen que se identifican con la disciplina que imparten. Así, por ejemplo, se habla del “profesor de castellano”, “de la señorita de química”, “del profesor

de educación física”. Lo anterior se explica porque es a partir del quinto año de Educación General Básica, que en la mayoría de la educación chilena, las horas de asignaturas o subsectores de aprendizaje son realizadas por docentes que poseen la mención académica o la especialización, siendo la mayoría intermedios o experimentados.

Los continuos cuestionamientos hacia su labor docente, de parte de la comunidad y de las autoridades, les hace tener, a decir de estos profesores, *crisis de identidad*. Tales percepciones les llevan a interrogarse acerca de ¿Qué es ser profesor hoy?, y las respuestas, agregan, están en las miradas que los otros actores de la educación tienen hacia ellos. Para la comunidad, los profesores son cuidadores, nanas, enfermeras, policías; para las autoridades son profesionales, trabajadores, operadores, aplicadores.

Coincidiendo con el profesorado intermedio, el tema de la profesionalidad docente tiene que ver con el tener un pensamiento divergente. Piensan que para tener un pensamiento diferente es necesaria la *información oportuna y veraz*, condición que, en muchos colegios, a decir de los entrevistados, no se da, ya que existen manejos comunicacionales, que cada uno exprese su parecer, no impide que existan buenas relaciones y comunicación entre pares. Las buenas relaciones entre pares, generan un *ambiente* de trabajo grato entre colegas.

Las dificultades comunicacionales las sitúan a niveles de docentes directivos y autoridades educacionales que responden con evasivas cada vez que se les menciona un tema sensible a la gestión y administración del establecimiento. Esta postura produce desconfianzas entre los docentes, generando *temores* entre algunos profesores, ya que al no existir la confianza y canales apropiados no se arriesgan a causar impresiones subjetivas. Sin embargo, dicen trabajar en equipo y ante la comunidad presentan una *imagen corporativa*.

En cuanto a las *condiciones de trabajo* en que efectúan su labor docente, surge de inmediato el factor tiempo, que es mediado por la *rutina* que hace que las preparaciones de las clases se queden solo en las mentes de estos profesores.

Para ellos, las condiciones son agotadoras y estresantes, pues tienen que despachar a sus alumnos (la mayoría se queda a almorzar en el colegio y otros se van a sus casas), atender a alguna apoderada que viene a esa hora, vigilar el comedor de alumnos y después ir a su propio almuerzo, con un mínimo de tiempo para hacerlo, y finalmente retomar la jornada completa. Afirman que cumplir con turnos es algo inherente a la función docente, sólo que ahora hay *nuevas miradas*.

En el tema de preparar, aplicar y analizar las evaluaciones, expresan sus reparos a los *consejos de evaluación*, como instancias inoficiosas que no aportan mucho.

El factor tiempo atenta contra la variedad de *instrumentos de evaluación*, ya que estos profesores optan por aquellos que no requieren de mayor tiempo para elaborarlos o revisarlos, lo que limita los *criterios evaluativos*, ya que no permite desarrollar el auto y coevaluación de los propios alumnos porque, al no existir hábito y responsabilidad de hacerlo, se tergiversa.

Para atender a apoderados lo hacen en el *tiempo destinado a su descanso* (recreos, almuerzos. Esto va acompañado de la carencia de *espacios físicos* para relacionarse con los apoderados, y por eso deben hacerlo en los patios, en pasillos o en la sala de profesores, con los consabidos problemas que ocasionan tales circunstancias. La *atención de alumnos* se realiza en la sala de clases, en los horarios habituales, descuidando al colectivo del aula.

La misma lógica de falta de tiempo les afecta para realizar *perfeccionamiento docente*. Tales limitaciones atentan contra la participación de una mayor cantidad de profesores en actividades de perfeccionamiento

Las condiciones sociales en que se desenvuelven los docentes, impacta fuertemente a los profesores experimentados, ya que existen alumnos pertenecientes a *familias disfuncionales*, que viven con parientes cercanos, sea porque son hijos de madres solteras, padres separados o simplemente abandonados por sus progenitores.

Como *clase social*, los docentes dicen sentirse como trabajadores, tal como lo son sus apoderados. La identidad social les lleva a tener esperanzas acerca del futuro de sus alumnos. Ante las condicionantes socioculturales de sus alumnos, se reconocen con desventajas por el manejo de la tecnología que tienen sus educandos.

. Los años de trabajo, las presiones laborales y las a veces precarias condiciones de trabajo, les hacen mella en sus estados de salud. Algunos están afectados por problemas articulatorios, reumatismos, artritis, cardiovasculares, hipertensiones, visión, etc., No obstante, y paradójicamente según lo observado, en este segmento del profesorado se da un bajo porcentaje de licencias médicas, a diferencia del novato y del intermedio. *Psicológicamente*, debido a *su experiencia*, sortean problemas que los más jóvenes no pueden, si bien tienen pérdidas temporales de memoria, debido a su edad.

El profesorado experimentando declara tener *estados de ansiedad* ante los problemas de conducta y mal rendimiento de sus alumnos, especialmente ante las evaluaciones que hacen de sus desempeños profesionales.

La Reforma Educacional en sí misma ha provocado fuertes impactos en los docentes experimentados, como la cultura de proyectos, impulsada por la innovación educativa, Existe una preocupación por los reales impactos en el tiempo que estos proyectos e innovaciones puedan tener en sus escuelas, puesto que se suceden unos tras otros.

Sienten que las continuas *prescripciones* curriculares limitan su quehacer pedagógico y se ven obligados a cumplir con los Programas de Estudios, sin verificar que efectivamente el alumno aprendió o no lo propuesto. Lo anterior tiene, entre sus causas, las jornadas de perfeccionamiento docente, constituyéndose en una especie de *adoctrinamiento*, por su diseño y ejecución.

Siendo muy críticos con la Reforma Educacional, reconocen cambios que consideran innovaciones educativas, como lo son los *Objetivos Fundamentales Transversales* a los que atribuyen sentido integrador, ya que abordan temas tan importantes en la formación de los educandos, como son los valores.

La incorporación de recursos tecnológicos al aula y en su quehacer son otras de las valoraciones positivas que les dan a los procesos de reforma. No obstante, hacen sentir sus desacuerdos con aquellas medidas que pudiesen ser etiquetadas de emblemáticas para la innovación educativa de la Reforma Educacional como lo es, por ejemplo, la Jornada Escolar Completa. Para los profesores experimentados, es un tema las *prioridades* que se tienen en el momento de innovar, puesto que discuten que dichas innovaciones dejan de lado las condiciones sociales de los alumnos y al docente mismo.

Es, en el trabajo en el aula, donde, se sienten más fortalecidos y enriquecidos, en donde la preparación de las *actividades de*

aprendizaje guardan relación con lo que se debe realizar. Le dan especial importancia a lo *cotidiano* en la estructuración de la enseñanza, como “un estar en relación” con el mundo que los rodea.

Rigurosos con lo conductual y con el trabajo organizado, privilegian el generar un *buen ambiente de aprendizaje*. Reconocen eso sí, que estos ambientes, muchas veces se encuentran mediados por sus propios estados de ánimo.

Los profesores dichos manifiestan plena confianza en sus *saberes*, como soporte en el logro de aprendizajes en sus alumnos. Conscientes de su falta de conocimiento ante determinados saberes y de su responsabilidad ante el aprendizaje, resuelven lo que no dominan con trabajos extras de investigación, cuestionarios y trabajos a realizar por sus alumnos en sus hogares, los que son sistematizados posteriormente en el aula.

Esto último les lleva a determinar lo que efectivamente enseñan, que guarda relación con el saber de la transposición didáctica, lo que términos generales se traduce en “saberes para la vida”. Estos saberes tratan de ejercitar la *resolución de problemas* en lo cotidiano, presente como contextualización del aprendizaje.

En definitiva, los docentes experimentados enseñan aquellos saberes que ellos estiman necesarios de ser aprendidos, dejando muchas veces de lado aquellos prescritos por los Programas de Estudios.

CAPÍTULO 8

CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS DE MEJORA

Introducción

Representa una satisfacción personal y profesional haber culminado este trabajo de investigación, tanto por el enriquecimiento personal y profesional que ha representado todo el proceso seguido, como por los resultados obtenidos, que indudablemente incluye una serie de aportaciones para quienes apuestan por una buenas “prácticas docentes Este trabajo supone una aportación más que se suma a la abundancia de investigaciones, artículos y referencias que durante los últimos cinco años se han venido produciendo respecto al tema reforma educacional chilena versus prácticas docente. En general, la totalidad de los estudios realizados, convergen en que existe una disonancia entre lo que espera la Reforma Educacional y lo que efectivamente ocurre en las prácticas docentes.

Los procesos de Reforma Educacional, implementados en Chile durante los últimos veinte años, son reconceptualizados en esta tesis como significaciones docentes acerca de las innovaciones y prácticas pedagógicas, por cuanto la práctica pedagógica se instituye en la cultura de la escuela.

A nivel general, esta investigación trata de obtener respuesta al siguiente interrogante ¿Cuáles son los modos de significar las prácticas docentes, desde la Reforma Educacional Chilena, por los propios docentes de aula?

El estudio realizado permite afirmar que los sujetos reconstruyen su quehacer a través del discurso colectivo en contextos naturales de actuación, emergiendo nuevas conceptualizaciones acerca de la innovación y práctica pedagógica, que la sitúan en el plano de lo curricular. La hipótesis de trabajo de esta investigación señalaba, al respecto: *Los docentes dan sus propias significaciones de los mejoramientos educativos, llámense innovaciones educativas y, de sus propias prácticas, entrando en abierta tensión con las prescripciones reformistas.*

Al integrar la pregunta de la investigación con la hipótesis formulada, se llega a una serie de conclusiones avaladas por las significaciones que docentes novatas, docentes intermedios y docentes experimentados aportan sobre las innovaciones educativas y sobre sus propias prácticas, en torno las cuatro dimensiones que representan los ejes o núcleos de esta investigación: Cultura profesional docente, condiciones de trabajo, percepción acerca de la Reforma y trabajo docente en el aula.

8.1. LA CULTURA PROFESIONAL DOCENTE

El profesorado en las escuelas observadas se enfrenta a cambios del modelo curricular y pedagógico que implican también cambios en los compromisos profesionales y que requieren de la aceptación previa de los actores.

La caracterización del estilo de las prácticas pedagógicas que se deben modificar y la explicitación de las actitudes, estrategias y métodos que ahora son deseables representa una desvalorización del quehacer habitual de los docentes.

Las miradas docentes de la propia cultura profesional se diversifican según el momento y los años de docencia. Es así como, la realidad que viven las docentes novatas, con ingreso reciente a la carrera, es muchas veces diferente a la que esperaban. Reconocen que les falta experiencia para enfrentar las demandas que el ejercicio docente les exige, y aluden a la tensión constante entre lo aprendido en la formación teórica y la práctica. Pensaban que la formación recibida los *méritos* y las capacidades profesionales eran requisitos suficientes para enfrentarse a las situaciones de aula y para ascender profesionalmente, pero constatan que en muchas ocasiones son tratadas como inexpertas o son ignoradas por sus compañeros más avezados. Las docentes inexpertas están en un constante “choque con la realidad”, se plantean imitar o no ciertas conductas, desarrollar o no

determinadas actividades, situaciones que les generan inseguridad y aislamiento.

Pero también reconocen que las innovaciones educativas desarrolladas por la Reforma Educacional, ha implementado de material didáctico suficiente para el trabajo de aula, como también equipamiento en computadores, pizarras digitales, bibliotecas de aula. Asimismo, existe consenso en que la implementación de la Jornada Escolar Completa, mejoró notoriamente la infraestructura con salas talleres, comedores y servicios higiénicos.

En el plano del Desarrollo Profesional, la reforma educacional, les ha permitido mejorar deficiencias de formación inicial.

Diferente es la percepción que tiene el profesorado intermedio, quien se encuentra en la etapa de estabilización de su carrera. Para ellos, la Reforma Educacional, en cuanto a cultura profesional, es una oportunidad de desarrollo profesional, asumiendo los cambios con responsabilidad profesional. Consideran que deben perfeccionarse, mediante el estudio de disciplinas, como psicología y psicopedagogía, lo que les va a permitir desempeñarse con mejores competencias profesionales. Se definen como técnicos en sus respectivas disciplinas, señalando que, tal como ocurre en otras profesiones, deberían sólo dedicarse a enseñar y no a asuntos administrativos y burocráticos, tales como encuestas, llenar informes socioeconómicos, etc.

La condición intermedia en los ciclos de vida docente, les ubica en etapas de búsqueda de consolidaciones en la carrera. Les interesa mejorar su estatus respecto al resto y ascender en el escalafón. Por ello, apuestan por la realización de cursos de perfeccionamiento docente en diversas áreas: administración educacional, currículo, evaluación y orientación educacional, requisitos establecidos en el Estatuto docente para concursar a cargo de docentes Directivos.

Para el tercer grupo docente observado, la cultura profesional ha sido intervenida en forma negativa, tanto así que la mayoría han acelerado sus procesos de retiro de la carrera. Para estos docentes este momento responde a una fase de rutina e inconformismo, que se refleja en aquellas confesiones que hablan de desencantos y desilusiones, que les hace perder “el gusto por enseñar”, sus expectativas profesionales casi no existen, y a lo único a que aspiran es tener un retiro digno y tranquilo. Por lo anterior, se ve afectada la cultura profesional, en tanto que sienten cuestionada su faceta de profesionalidad, desde diversas miradas, siendo la más crítica aquella que proviene de la autoridad educativa. Tienen la sensación de que han perdido prestigio ante la comunidad.

La experiencia de lo cotidiano hace del docente experimentado el que con más autonomía siente de los tres grupos observados. Valoran mucho esta competencia profesional y reconocen que la han adquirido al haberse desarrollado como profesionales, desde su práctica y experiencia. Esta autonomía les da libertad en la toma de decisiones, a diferencia de los profesores novatos, a quienes consideran muy

dependientes de los superiores, como también se diferencian de aquellos intermedios que consideran más estratégicos e instrumentales en sus decisiones. Su situación de autónomos les hace tener conciencia de ser etiquetados como “resistentes” al cambio, condición afín a la identidad con su profesión, identidad que adquiere una connotación social cuando se habla de identidad de clase, haciendo alusión al origen social del profesorado en Chile.

Las continuas Reformas y ajustes al sistema educacional han ido desperfilando la identidad actual del profesorado. Sin embargo, tanto para el docente como para los alumnos y apoderados, persiste aquella imagen de antaño del profesor guía, consejero, artesano, segundo padre, sacrificado apóstol. En la otra vereda, desde las autoridades educativas, se observa a los docentes como prestadores de un servicio público, como técnicos de la enseñanza, como operadores de planes y programas, facilitadores o mediadores de aprendizaje, condiciones que no incomodan a docentes novatas y a intermedios. Las primeras, en una constante búsqueda de aprobación y mejora de su condición laboral, y los segundos, en aras de una mejora de posición social, se adaptan y modelan según los contextos, a diferencia de experimentados que resisten los embates.

No obstante, los tres estamentos coinciden que la intervención de la cultura profesional lleva a mantener un doble estándar entre los profesores y profesoras, puesto que a la luz pública existen actitudes de acatamiento y adhesión a las políticas educativas, así al menos lo reflejan los resultados de las evaluaciones docentes; sin embargo, en

los pasillos, en la sala de profesores y en la intimidad de oficinas y salas de clases se piensa de forma diferente. Frente a esto, es difícil poder saber con certeza quién es realmente hoy el profesor de Educación General Básica.

Lo anterior se traduce en la falta de diálogo entre la concepción de escuela que defiende la Reforma como dispositivo pedagógico, y la que poseen los propios profesores. La Reforma, mirando la escuela desde afuera, ha pretendido modificar la cultura profesional docente a través de una serie de implementaciones que han dado resultados parciales o nulos, como la gestión de Proyectos Educativos, tales como el Proyecto Educativo Institucional y de Mejoramiento Educativo; la formalización de la Reflexión Pedagógica y las prácticas docentes mismas. Tales medidas han pasado por alto, que la cultura profesional docente forma parte de los factores de proceso que se producen en toda situación educativa, principio que para los tres tipos de docentes observados se traduce en la percepción de formar parte de una profesión subvalorada en la sociedad.

8.2. CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE

Para efectos de una mejor comprensión y sistematización de lo concluido en este apartado, se subdivide en los tres siguientes aspectos que, a juicio del investigador, son claves: tiempo y carga de trabajo; condiciones sociales y culturales del trabajo.

.-Tiempo y carga de trabajo

Respecto a la *dedicación del docente*, la falta de tiempo para tareas de preparación de clases, para la atención de alumnos, para descansos durante la jornada laboral o falta de tiempo producido por la necesidad de dedicarlo a su hogar, entretención u ocio constituyen las mayores coincidencias, tanto en docentes novatas, docentes intermedios y docentes experimentados.

La organización, distribución y administración del tiempo escolar se mueven entre dos polos: por un lado, los avances y posibilidades existentes por la cultura de los alumnos y profesores, de sus necesidades e intereses, de sus ritmos e intervalos; y, por otro, los ritmos que apuradamente promueven las distintas instancias del sistema educativo y social, a partir de la percepción de las rápidas elaboraciones y descubrimientos científicos y tecnológicos, que se suceden uno a uno y en cada momento en los principales centros de saber-poder regional y mundial dejando atrás, por obsoletos, parte de los conocimientos precedentes.

La intensificación del trabajo docente como resultado del aumento de la jornada de trabajo, Jornada Escolar Completa y la implementación de la Ley de Subvención Escolar Preferencial ha incrementado, considerablemente, las responsabilidades de los docentes como consecuencia de las Reformas más recientes. Las docentes novatas deben abordar las mediciones del SIMCE que se aplican en cuarto año Básico, teniendo que articular las acciones pedagógicas desde primer año hasta cuarto. Idéntica situación sucede con los docentes intermedios y experimentados, cuya evaluación SIMCE se produce en octavo año Básico.

Conjuntamente con preparar a los alumnos para estas mediciones, se desarrolla la aplicación del programa de estudios, es decir que para estos docentes, lo que podría ser un proceso único, en la práctica se realiza por separado. Para las docentes novatas, la recarga de trabajo se intensifica, toda vez que trabajan con niños y niñas de primer ciclo quienes necesitan una atención más personalizada, ya que presentan hiperactividad, diferente nivel madurativo y ritmos de aprendizaje, problemas de socialización con sus compañeros, que se traduce en agresiones físicas, etc.; a todo ello se, suman las exigencias académicas por lograr excelentes resultados. Es característico de este tipo de profesoras el andar cargadas de materiales, tales como guías, apuntes, cartulinas, libros, etc., todo ello para mantener en constante actividad a los alumnos. Conjuntamente con lo anterior, se agrega las mediciones estandarizadas periódicas para constatar el estado de

avance de los aprendizajes de sus alumnos, procedimientos que deben ser aplicados y revisados como trabajos extras por estas profesoras.

Algo similar sucede con los docentes intermedios, quienes se comprometen más con los Proyectos de Mejoramiento Educativo. En la mayoría de los casos observados, se ha constatado que sobre este tipo de profesor recaen las formulaciones de estos instrumentos. Además, conforman los Equipos de Gestión Escolar, asesoran a Centros de padres y alumnos, tareas que deben compatibilizar con la docencia de aula, mediciones de aprendizajes, y actividades complementarias de la Jornada Escolar Completa, tales como talleres deportivos, teatrales, radiodifusores, periódico escolar, cruz roja, tránsito, etc.

Siendo el tiempo de preparación de la enseñanza común a los tres tipos de docentes, son los profesores experimentados quienes aducen falta de tiempo para ello. No sucede lo mismo ni con las novatas, que no se quejan de falta de tiempo, quizá sea debido a su cercanía al pregrado, ni con los profesores intermedios, quienes conciben la intensa dedicación como parte de su profesionalismo. Sin embargo, para el docente experimentado, el tiempo dedicado a la planificación es considerado tiempo perdido y rutinario, rompiendo de este modo con lo formulado por Hargreaves (año), quien manifiesta el carácter mono crónico del tiempo, en el sentido de establecer etapas definidas, por ende, en horarios fijos. Los profesores de aula experimentados rompen con estas posiciones teóricas, al declarar que los tiempos de trabajo están determinados por los ritmos de aprendizaje de sus

alumnos, postura que no se observa en el resto de los docentes que ven la eficiencia de la enseñanza en el cumplimiento de los tiempos, especialmente en el desarrollo de las clases, aludiendo a los momentos más significativos: inicio, desarrollo y cierre.

Las presiones, exigencias y recargas de trabajo, todo ello dentro del mismo tiempo laboral, indistintamente con JEC o sin ella, han provocado aumento de las afecciones de salud mental y física. En cuanto a la salud mental (estrés, depresión, etc.) se ven más afectadas tanto las profesoras novatas como los docentes intermedios, a diferencia de los experimentados, quienes se encuentran más expuestos a problemas de salud física (hipertensión, lumbagos, artritis, etc.). Finalmente, respecto a este punto, se concluye que para los tres tipos de profesores, la Jornada Escolar Completa constituye una considerable recarga de trabajo, tanto para los docentes como para los mismos alumnos, en lugar de proporcionarles ese tiempo para cumplir con todos los requerimientos escolares.

.- Condiciones sociales y culturales

En relación a las **condiciones sociales y culturales**, tanto para docentes novatas como para los profesores intermedios, son este tipo de condiciones las que determinan la calidad del tipo de educación que ofrece la escuela. Para los profesores, la condición de escuelas municipalizadas estigmatizó socialmente tanto al tipo de alumno como al docente que acuden a los establecimientos donde se ha

incorporado, señalando que para la sociedad, en general, en estas instituciones se ofrece una educación de mala calidad.

No coinciden con esta apreciación, los profesores experimentados, quienes resaltan el rol social que la escuela cumple en atender a tipo de alumnado y que su responsabilidad docente recae en dotarles de las capacidades y herramientas que permitan a estos niños desempeñarse en la vida.

Inicialmente, los tres tipos de profesores coinciden en reconocer que han existido bastantes progresos en infraestructura, especialmente la construcción de establecimientos para la Jornada Escolar Completa. No obstante que se ocupó la misma cantidad de metros cuadrados para tener en una jornada lo que antes se dividía en dos jornadas.

La falta de espacios y áreas libres han traído consigo problemas de hacinamiento en los patios, en las horas de ingreso a clases y en los recreos, lo que conlleva un aumento de los niveles de violencia escolar. Para las docentes novatas, el problema también se presenta al interior de la sala de clases, donde el bullicio de un promedio de 35 a 40 alumnos se les hace insoportable, lo que afectaría a sus cuerdas vocales. con problemas de constantes disfonías.

La infraestructura y equipamiento tiene un reconocimiento entre los docentes, especialmente entre los profesores experimentados, quienes recuerdan que en sus inicios, ya lejanos, apenas contaban con bancas y pizarrones; en cambio, actualmente, muchas de las aulas

cuentan con equipamiento de pizarras digitales, laboratorios móviles de computación y bibliotecas en la propia sala de clases. Lo que si concuerdan con el resto de las docentes novatas e intermedios, es la capacidad de servicios higiénicos y comedores, lo que no daría abasto para atender un promedio de cuatrocientos alumnos en un mismo horario.

El *origen social* parece ser lo que más desdibuja las condiciones de trabajo docente. La población escolar, que acude a las escuelas donde se investigó, proviene mayoritariamente de estratos sociales de bajos ingresos, en algunos casos esporádicos, trabajos precarios (temporales, jornales, ocasionales, etc.), y cesantía, con carencias que suelen ser sustituidas por los propios profesores; especialmente se observó en docentes novatas y experimentados quienes de su coste dotaban de útiles escolares a los alumnos que no los llevaban; en cambio, la actitud no era la misma en profesores intermedios, quienes justifican que su rol no es hacerlo. También se presentan muchos casos de educandos provenientes de familias disfuncionales, donde está ausente el padre o la madre, sea por separación, abandono o madres solteras; estos niños viven con algún familiar, por lo general abuelos o tíos; en todos estos casos, se nota una actitud maternalista y paternalista de profesoras nóveles y docentes duchos.

Existe una clara percepción, por parte de todos estos docentes, de que los padres de los niños escolarizados en los Centros aludidos no hacen mayores exigencias a la escuela respecto al rendimiento,

porque hay una aceptación tácita de que es el único tipo de educación a la que, por sus condiciones económicas, pueden acceder. No ocurre lo mismo en cuanto al trato y derechos de los educandos, manejan muy bien normas y reglamentos acerca del trato que profesores pueden dar o no a sus pupilos, asimismo, conocen y reclaman el derecho a la alimentación y a los útiles escolares que entrega el Estado. Esta situación produce tensiones en el manejo del comportamiento de los estudiantes, que presentan índices de agresividad o desinterés hacia el estudio, quienes ven que los profesores no pueden tomar medidas disciplinarias como suspensión o expulsión de clases. Se suma a esto la presión por parte de los docentes directivos, en cuanto a que una medida de ese tenor afecta al ingreso por subvención.

8.3. PERCEPCIÓN DOCENTE ACERCA DE LA REFORMA EDUCACIONAL

A juicio de este investigador es en este punto donde se producen las mayores tensiones entre docentes observados respecto a las propuestas de innovación y prácticas pedagógicas. Estas tensiones, sin duda alguna, tienen su origen en el rol que la Reforma misma asignó al profesor. Para los tres tipos de docentes no hubo mayor participación, solo algún tipo de encuesta on line o en papel que no ha tenido mayor trascendencia en la toma de decisiones.

En cuanto al *conocimiento de las características y alcances de las innovaciones* que impulsa la Reforma Educativa en Chile, son en

primer lugar, las docentes novatas quienes demuestran un conocimiento más nuevo y profundo de la misma, dada su cercanía de egreso de la institución formadora, en cambio, los profesores intermedios manifiestan un conocimiento más estratégico, según su grado de intereses, producto del perfeccionamiento docente, estudios de postgrados y auto perfeccionamiento. Distinto es lo que conocen aquellos docentes experimentados, quienes en su mayoría dicen saber vaguedades y superficialidades, debido a que no les interesa por estar a un paso de retirarse o bien porque alegan que es más de lo mismo pero con otro nombre.

Respecto a valoraciones específicas, por segmento docente, se concluye que en las docentes novatas se valora mucho el tema del Desarrollo Profesional Docente como instancia de mejorar la práctica pedagógica supliendo las deficiencias de la formación inicial. Asimismo, en intermedios también es bien valorado este aspecto, en tanto a acceder por capacitación y perfeccionamiento a cargos docentes directivos en el mismo u otro establecimiento. Para los docentes experimentados, el Desarrollo Profesional que impulsa la Reforma presentaría dos caras: Por una parte, la ven como carga de trabajo y, por la otra, como sobrevivencia en el sistema.

Los Programas de mejoramiento e innovación, entre estos docentes, también tienen sus matices. Para novatas e intermedios son oportunidades de mejorar sus prácticas docentes, como también una posibilidad para que los alumnos puedan acceder a mejores y modernos recursos de aprendizaje; en cambio, para los profesores

experimentados, estos mismos programas son considerados como recargas de trabajo, si bien reconocen que representan una ayuda para sus alumnos, especialmente en cuanto a nuevas tecnologías, ante las cuales se declaran incompetentes.

Siendo lo curricular el eje central de la innovación y que permea todo el sistema y práctica de docente misma, se observó que en los procesos curriculares vividos en la Reforma, tanto en la primera época situada entre 1990 y 2002, centrada en los objetivos, en base a la formula: objetivo = aprendizaje, como en la iniciada en el 2003, que enfatiza el hacer como centro de la pedagogía en el aula, es decir, actividades genéricas = aprendizaje, son las docentes novatas y los intermedios quienes se adecuaron mejor a estas propuestas, no así los experimentados, quienes siguen apegados a la lógica de pasar la materia prevaleciendo el contenido programático.

La *cultura de la innovación*, el principal eje de la Reforma educacional, mediante la formulación de proyectos estratégicos de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, encontró adherentes entre los docentes intermedios, concientizados en los perfeccionamientos y cursos de posgrado. Mientras que en los experimentados se manifestaron dudas si efectivamente se puede hablar de innovación ante la Reforma dado los fines ideológicos que sustentan al marco curricular, ya que estos proceden de la LOCE, actual LGE, gestada en la dictadura militar, los cuales tienen su matriz en la Constitución Pública, que no ha tenido cambios, sino mas bien adecuaciones.

Las continuas modificaciones, ajustes y como lo llaman los propios docentes,” Reformas dentro de la Reforma” no permiten un continuo en la Educación General Básica. Considerando que la escolaridad dura ocho años y que entre los años 2006 y 2012 se produjeron cambios importantes, como el reemplazo de la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza por la Ley General de la Educación, con ajustes curriculares (homologación de sectores de aprendizaje entre Básica y Media), y bases curriculares (sustitución de Objetivos Mínimos Fundamentales por Objetivos de Aprendizaje), es lógico pensar que el profesorado no alcanza dentro de estos periodos a adecuarse a estas nuevas propuestas curriculares, aspectos que sin dudas afectan a los resultados de aprendizaje.

Acercas de la *propuesta racionotécnica del currículo* planteada en la Reforma Educacional, se manifiestan proclives a ella las docentes novatas, en cuanto que la mayoría de ellas, con menos de cinco años de ejercicio profesional, vienen con dicha formación técnica. Igual situación se produce con los profesores intermedios, quienes consideran que la enseñanza programada sustentada en la doctrina de los métodos y de la organización de la educación, conlleva una serie de decisiones ya tomadas acerca de los objetivos y de las metas a alcanzar (Brezinca, 1990) y les facilita la realización de las clases porque la planificación secuencia cada actividad de la clase. La visión divergente la expresan los docentes experimentados, quienes sustentan su accionar docente en un contrato didáctico. El contrato didáctico es un conjunto de reglas, con frecuencia no enunciadas explícitamente,

que organizan las relaciones entre el contenido enseñado, los alumnos y el profesor dentro de la clase (Brousseau, 1990), perfilando como factor crítico el tema de la transposición didáctica como soporte de este contrato didáctico, en tanto se tensionan los saberes puestos en juego en el aula.

Una última conclusión, respecto al cómo se percibe la reforma desde la opinión de los docentes, se refiere al cuestionamiento que se hace del modelo constructivista que asume la innovación. Para los docentes intermedios, más críticos que el resto, el constructivismo es una formulación teórica acerca de los procesos de aprendizaje de los educandos y no un método de enseñanza, por lo que deja abierta la variedad de metodologías docentes y, con ello, la confusión de los aprendientes respecto a su aplicación a un mismo saber. Contrastada la opinión anterior con el pensamiento del experimentado, indican que se enseña como a ellos mismos les enseñaron sea en la escolaridad o en la formación superior, reproduciendo, de ese modo, modelos institucionalizados, idéntica situación se produce entre las docentes novatas que asimilan modelos de sus centros formadores.

8.4. TRABAJO EN AULA

Las propuestas desde la innovación educativa, destinadas a modificar el cómo los docentes realizan sus clases, a juicio de los impulsores del nuevo modelo, no aseguran un aprendizaje significativo. Se ha tratado de renovar un sistema de enseñanza tradicional, que siempre estuvo basado en un modelo por objetivos,

por otro que también se sustenta por objetivos; estando la diferencia en que en uno se trataba de objetivos generales, luego de objetivos fundamentales y el último de objetivos de aprendizajes. Dentro de esta serie de contradicciones de modelos, sistemas y paradigmas con que la Reforma se ha desarrollado, aparece una mezcla de teorías del aprendizaje todas ellas bajo el común denominador de constructivismo.

En el trabajo de aula de las docentes novatas se pone de manifiesto la aplicación del constructivismo como herramienta, como método para provocar aprendizajes significativos basados en la neurociencia, biología y la psicología cognitivas, es decir un constructivismo psicológico (González, 2000). De este modo, abundan las guías de trabajos, llámense guías de aprendizaje, textos de estudios y fichas como principales soportes de su práctica pedagógica.

Este tipo de docente, encuentra en la tecnología educativa su mejor aliado, toda vez que la inseguridad, por una parte, y la conciencia de tener falencias en su formación, por otra, hacen que la docente novata busque cualquier tipo de ayuda. Un rol importante de apoyo, es la “paralela”, docente que ejerce en un mismo nivel y entre las cuales se ayudan mutuamente en la elaboración de material didáctico.

Dentro de los *momentos del desarrollo de la clase*, la profesora novata enfatiza el momento del desarrollo, frente el inicio y el cierre, pasando la mayoría de las veces por alto estos momentos. Lo anterior

tiene su explicación, a juicio de estas profesoras, en la edad de los niños, específicamente en su débil capacidad de mantener la atención en explicaciones, por lo que se privilegia la actividad por la actividad.

Los docentes intermedios, por su parte, añaden la tecnología educativa a su experticia disciplinaria, ya que la mayoría cuentan con especializaciones en la disciplina que enseñan. Lo anterior se traduce en que enseñan lo que realmente están seguros de dominar, en relación al conocimiento disciplinar, en desmedro de otros conocimientos fundamentales, como es el caso de comprensión lectora y producción de textos. en el Área del Lenguaje y Comunicación, y en el caso de Matemáticas, sucede lo mismo con resolución de problemas y geometría.

Entre ambos tipos de docentes, novatas e intermedios, la inducción de la enseñanza, respecto a los dispositivos de la Reforma Educacional, surge los efectos deseados, en tanto que siguen al pie de la letra lo que establece el Marco para la Buena Enseñanza, que actúa como regulador de la práctica docente. Así, se observa en los resultados de la Evaluación del Desempeño Docente, en que los mayores porcentajes de docentes calificados como Competentes y Destacados se ubican en novatos e intermedios.

Para los docentes experimentados, el trabajo de aula está relacionado con el darle “significatividad a su trabajo” y ello pasa por tener claro el para qué se enseña; esto que podría entenderse como objetivo no es tal, porque el darle significado tiene que ver con el tema

de organización y tratamiento de los materiales por parte del profesor y de sus alumnos. Si el tema a desarrollar es de su completo dominio, no suele recurrir a materiales didácticos específicos, lo esencial será el cuaderno del alumno y la pizarra. Al contrario, si el tema seleccionado no es su fuerte, entonces se apoya en el texto escolar y guías preparadas por él mismo o extraídas desde Internet o en aquellas que el MINEDUC envía a los establecimientos (Guías de Aprendizaje).

Darle significado a su quehacer en el aula, según el docente experimentado, implica también ejemplificar con demostraciones y ejercicios domésticos, prevalencia de lo cotidiano, cercano a las realidades e intereses de sus alumnos, especialmente en Lenguaje y Comunicación y Educación y Matemáticas, donde se recurre a textos funcionales (cartas, resúmenes, currículum, etc.) o resolución de problemas con operatorias (sacar cuentas de gastos domésticos, gráficos estadísticos, etc.). A diferencia de profesoras novatas e intermedios, los experimentados consideran improductivo llevar al estudiante de inmediato a desarrollar la actividad, porque ello se transforma en algo automático. Es quizás una de las críticas acerca de la insistencia del “saber hacer” que promueve la innovación educativa, porque al final se produce la actividad por la actividad y no se generan aprendizajes significativos. Lo anterior, determina que el manejo de contenidos a enseñar se encuentra en estrecha relación con ciertas preconcepciones de los docentes acerca de las capacidades e intereses de los alumnos, que son adaptados a sus contextos culturales y sociales.

Como último alcance en estas conclusiones del trabajo de aula en los docentes observados, se hace referencia a la transposición didáctica. En los tres tipos de profesores, sean novatas, intermedios o experimentados, prevalece el saber enseñando. Así, por ejemplo, en Lenguaje y Comunicación, ocurre que hay prevalencia de un nivel superficial de comprensión lectora, producto de la pasividad del alumno con relación al texto leído. Los docentes plantean sus cuestionamientos respecto a la proliferación de textos funcionales en los libros destinados al trabajo de los alumnos, quienes adolecen de estímulos a la creatividad, reflexión crítica y a la producción de textos. Señalan que hay mucho texto con recetas culinarias, instructivos, manuales, etc., que enfatizan en lo cognitivo y procedimental sobre lo actitudinal que es el área donde se inserta mejor la comprensión lectora. Por lo anterior, el profesor suele recurrir a la elaboración de su propio material de trabajo, especialmente en textos argumentativos donde señala poder desarrollar competencias lingüísticas facilitadoras de la comprensión lectora.

El saber enseñado en el aula, para estas docentes, debe tener en cuenta la diversidad, haciendo real ese saber pedagógico en cuanto a que incluye estilos de aprendizajes, discapacidades, etnias, condiciones socioculturales y económicas. Este saber pedagógico, surge y se nutre de la práctica, de lo cotidiano, entrando en abierta tensión con aquel saber sabio que homogeneiza el conocimiento, instrumentalizándolo y haciéndolo funcional a los resultados. El papel que tiene el lenguaje, tanto en la transposición didáctica como en el

contexto en que deben darse las actividades de aprendizaje, posee una dirección distinta a las teorías del educador ejemplificado.

Son los docentes experimentados, quienes con mayor frecuencia recurren al saber enseñando, en tanto a que estiman que en la relación profesor - alumno no existe la posibilidad simétrica de participación en los diálogos que conforman los discursos de las actividades de aprendizaje, entonces el lenguaje no puede ejercer su función reguladora, por consiguiente, se evidencia una falta de instrumentos culturales de apropiación y construcción de conocimiento que delimite el proceso de aprendizaje de los alumnos y el proceso de enseñanza de los docentes, es decir, se dificulta la posibilidad de una transposición didáctica, tal como lo prescribe la Reforma. Esta imposibilidad simétrica de diálogo se acrecienta en la Educación Municipalizada, por las condiciones socioculturales de sus alumnos, ya que por ser el currículo un sistema intradérmico no considera las desigualdades de estos alumnos en comparación con los que asisten a las escuelas particulares subvencionadas y particulares pagadas.

A modo de corolario

La Reforma Educacional apunta a un sentimiento compartido por todos los actores educativos, desde autoridades del sistema hasta los beneficiarios directos que son los propios estudiantes. No existe oposición o rechazo hacia ella, lo que sí hay son ópticas distintas de ver los problemas educativos y pedagógicos y de plantear soluciones para ellos.

La Reforma, para que tenga éxito efectivo, debe incorporar a todos los sectores con igualdad de derechos de participación, como asimismo debe tener en cuenta el proceso de desarrollo económico, social y cultural del país y sobretodo el contexto más próximo donde la escuela está enclavada. La escuela no es ni debe ser un ente aislado de los problemas sociales, laborales y económicos de la comunidad en que se encuentra inserta, por lo tanto, debe existir una correspondencia entre políticas sectoriales educativas y políticas sociales del barrio o población donde se encuentra la escuela, así por ejemplo, si se construye un nuevo edificio para la escuela, esa construcción debería ir acompañada de cierto equipamiento para el entorno como plazas, centros comunitarios, espacios deportivos, etc. De ese modo, la escuela se transformará en la impulsora de la disminución de las brechas culturales que la afectan y, por ende, contribuirá realmente a una mejor calidad de educación, de la vida de sus alumnos, y comunidad, en general.

8.5. PROPUESTAS DE MEJORA

Las conclusiones expuestas anteriormente conducen a la problemática de que se debe hacer. Paulo Freire (1980) señala en alguno de sus escritos, que se debe pasar de la conciencia ingenua a la conciencia crítica, como: “la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la existencia empírica en sus correlaciones causales y circunstanciales”. (1980: 25). La tesis en sí misma ha

sido un asumir dicha conciencia crítica, sin embargo, la asunción de dicha conciencia obliga a la acción, no basta con quedarse en la denuncia o la mera exposición de teorías, observaciones o conclusiones.

De ahí la enunciación de propuestas de mejora, que se presentan en los términos de una acción comunicativa (Habermas, 1988), como una búsqueda de un entendimiento lingüístico necesario entre los diversos actores y que se resumen en las siguientes proposiciones:

I. Resignificación de la Profesionalidad Docente

Lo extensamente detallado en el marco teórico y en la presentación de resultados hace imprescindible el reconocimiento tácito en la práctica misma, de la construcción de la profesionalidad docente como una construcción social dentro del contexto histórico cultural de la escuela. Esta resignificación de la profesionalidad docente debe comenzar con la admisión del docente como interlocutor válido profesionalmente para participar del Proyecto Educativo Nacional, desde la gestación de las políticas públicas a través de sus organizaciones representativas, en general, y en lo específico en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela misma.

El repensar la profesionalidad docente desde el profesor mismo, significa instituir un compromiso de desarrollo cultural de profesionalización de sus propias prácticas docentes desde lo cotidiano de su quehacer docente...

II. Formulación de un Proyecto Educativo Nacional para la Educación Pública Chilena

Las constantes modificaciones, ajustes y reformas dentro de reformas, revelan la inexistencia de un hilo conductor a mediano y largo plazo de lo que se desea como Proyecto Educativo para el país. Las políticas educativas derivadas de acuerdos transnacionales han fracasado porque carecen de sustentos educativos y pedagógicos obedeciendo a los devenires del mercado serviles a los grandes intereses económicos nacionales y extranjeros ajenos a la participación de los actores sociales. Lo anterior se traduce en la serie de proyectos, programas y acciones inconexas que confunden al docente de aula, entorpecen la gestión escolar y malgastan los escuálidos recursos económicos de la Educación Pública chilena.

La formulación de este Proyecto Educativo Nacional es una demanda nacida de los movimientos estudiantiles y sociales que desde el año 2006 a la fecha han venido sistemáticamente remeciendo la conciencia nacional, en aras de una efectiva educación de calidad y con equidad social. Dichas demandas no ven a la educación como un fenómeno aislado, como hasta ahora las autoridades lo consideran, sino que forma parte del Proyecto País que va más allá de la promulgación de una ley o modificación de otra. Un proyecto que debe abordar y resolver los problemas de desigualdades sociales producto de la distribución inequitativa de la riqueza como única fórmula de superar la educación sesgada por la economía de mercado.

III. Integración de saberes

Desde la transposición didáctica, se observa que el positivismo sigue enraizado en la educación. Lo observado en la presente investigación da cuenta del juego dialéctico que se produce entre los saberes a enseñar y los saberes necesarios de enseñar; unos representados por los programas de estudios y los otros por lo que efectivamente enseñan los docentes. Lo anterior, producto de la división del trabajo pedagógico, donde unos conciben lo curricular y los otros lo aplican. La consecuencia directa y quizás más impactante es la descontextualización del saber, tanto para el enseñante como para el aprendiente, con una súperespecialización que complejiza lo esencial que es el aprender.

La integración de saberes requiere resignificar la formación docente inicial y en servicio, desde los entes formadores de los futuros docentes y en aquellos dedicados a la capacitación y perfeccionamiento docente. Todo ello, desde una perspectiva sistémica con un enfoque dialéctico globalizador donde se supere la enseñanza lineal y de causalidad por planteamientos evolutivos con características de interdisciplinariedad, multidisciplinariedad, pluridisciplinariedad y disciplinariedad Cruzada. Dicho en otras palabras, todo docente aparte de ser “experto” en su disciplina, debe conocer también algo más de las otras al objeto de satisfacer las curiosidades inmediatas del educando, como asimismo no caer en la conciencia ingenua ante el técnico y, esto va más allá de lo meramente disciplinario, y abarca también gestión administrativa y pedagógica.

Al cierre de este estudio, no deja de ser menor la dificultad de observar y transcribir un fenómeno que está en desarrollo y que durante los últimos diez años, anualmente, se ve afectado por continuos ajustes modificaciones; lo que los propios docentes denominan: “*Reformas dentro de la Reforma*”. Sin duda, esta característica que, por decirlo de una manera, no ha dejado de sorprender al investigador a lo largo del proceso, posiblemente, no deje de confundir a los propios sujetos implicados, a quienes trataré de hacer llegar los resultados obtenidos, docentes sin cuya incondicional colaboración hubiera sido imposible que este trabajo de investigación llegara a buen puerto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia de Ciencias Pedagógicas (1967). *Fundamentos generales de la pedagogía marxista*. Cuba: Editorial Pueblo y Educación.

Aguerrondo, I. (1994). La innovación educativa en América Latina: balance de cuatro décadas. *Perspectiva*. Vol XXII, (3), pág.379.UNESCO.Santiago de Chile.

Antúñez, S. (1996). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Grao.

Apple, M.W. (1987). *Ideología y currículum*. Madrid; Akal.

Apple, M.W. (1987). *Educación y Poder*. Ciudad: Paidós.

Apple, M.W. (1996). *Política cultural y educación*. Madrid: Morata

Araya, R.A. (2003). *Notas acerca del concepto de Currículum*. Unidad de Currículum. Material policopiado del Curso Planeamiento Curricular UMCE, Chile.

Ardoino, J, Y Berger, G. (1986). *D'une evaluation en miettes a une evaluation en actes. Le cas des universités*, ANDSHA- Matrice, Boudet, 234 pp. " Introducción general", de Jacques Ardoino, trad. Virginia Pérez y Azucena Rodríguez, pp. 1-6 .Paris: RIRELF

Arellano, J.P. (1999). *Perfeccionamiento Fundamental de la Reforma Educacional*. Chile: Serie Documentos MINEDUC.

Arellano, J.P. (1999). *Perfeccionamiento Fundamental de la Reforma Educacional*. Chile: Serie Documentos MINEDUC.

Arrizabalo, X. (1997). *Crisis y ajuste en la economía mundial. Implicaciones y significado de las políticas del FMI y el BM*. Madrid: Síntesis.

Arzola, S. (2006). *Cómo cambian las escuelas: Gestión de las estrategias y dinámicas del cambio*. Programa de Doctorado en Educación. PUC-Chile.

Aumont, B. (1995). *El acto de aprender*. París: Presses Universitaires de France.

Bach, R. (1970). *Juan Salvador Gaviota*. EE.UU.:Avon Books.

Barbier, J.M. (1992). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. París : PUF.

Barbier, J. y Galatanu, O. (1995). *La producción, comunicación y movilización de saberes de acción*. Paris. Centro de Investigación sobre la formación.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Ediciones Akal.

Barraza, O. (1998). *Apuntes de Teorías Pedagógicas*. Curso Titulación para Profesores de Educación General Básica. Universidad de Los Lagos, Chile. Manuscrito no publicado.

Barraza, O. (2003). *Constructivismo y Conductismo en el decreto 232 de la Educación General Básica*. Ponencia en Encuentro del Movimiento Pedagógico. Colegio de Profesores de Chile. Octubre 2003. Manuscrito no publicado.

Barraza, O. (2003). *La reforma Educacional en Chile, tensiones y desafíos*. Ponencia en Coloquio México-Chile. Universidad Autónoma de Morelos. Manuscrito no publicado.

Barraza, O. (2001). *El perfeccionamiento, fundamento de la Reforma Educacional chilena en los niveles Básico 1 y 2 de Educación General Básica*. TIT, Suficiencia Investigadora. Doctorado en Educación Mención Curriculum y Evaluación Escolar. Chile. Universidad de Valladolid. Trabajo de Investigación no publicado.

Barraza, O. (2007). *Reforma Educativa y Desarrollo Profesional Docente*. Ponencia Sexta Jornada de Investigadores Educación, Universidad de Los Lagos. Osorno.

Berstein, B. (1973). Una crítica al concepto de educación compensatoria. *Orientaciones*, 46. pp.46-60.

Berstein, B. (1976). La educación no puede ser una compensación de lo social. En: D. Rubinstein y C. Stoneman (Eds.). *Educación para la Democracia*. pp. 25-29. Caracas: Monte Ávila.

Berstein, B. (1988). *Códigos, clases y control*. Volumen I. Madrid: Akal.

Berstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: CEAC.

Blanco, R. (1995). La integración de los alumnos con necesidades especiales en América Latina y El Caribe. Situación actual y perspectivas. *Perspectivas*. 94, volumen XXV, N° 2. Paris: UNESCO.

Bolívar, A. (1993). Culturas profesionales en la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 219. pp.68-72.

Bonniol, J. y Vial, M. (1997). *Los modelos de evaluación*. Ciudad de Boeck: Université.

Boronat, J. (1995). *Medios de Comunicación y Educación. Análisis de contenido de la prensa educativa*. Palencia: Centro de la UNED.

Bourdieu, P. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría de los sistemas de enseñanza*. Barcelona: Laia.

Bourdieu, P. (1990). *El nivel educativo sube. Refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Madrid: Morata.

Brezinka,W.(1990).. *Conceptos básicos de la Ciencia de la Educación*. Barcelona: Biblioteca Herder.

Brousseau, G. (1990). *Teoría de las situaciones didácticas*. Paris: La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (1995). *Introducción al estudio de las teorías de las situaciones didácticas*. Madrid: Paidós.

C.N.M.E. (1995.a) *Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la Educación*. Santiago, Chile: Universitaria.

C.N.M.E. (1995b). *Los desafíos de la Educación chilena para el siglo XXI*. Santiago: Editorial Universitaria.

Campos, R. (2006). *Desarrollo Profesional Docente*. Chile: Documentos MINEDUC.

Cano, M.I. y Lledó.A. (1990). *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Sevilla: Diadas.

Cardinet, J. (1987) . *L'Evaluation formative dans un enseignement différenciada*. Genève: Peter Lang.

Carr, W. y Kemmis.S. (1997) *Teoría crítica de la enseñanza*..Madrid: Martínez Roca

Carretero, M. (1997) *Constructivismo y Educación*. México: Progreso.

CEPAL/ UNESCO (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la la transformación productiva con equidad*

Colegio de Profesores de Chile (2006). Declaración Pública *Revista Docencia*. 14, p.33.

Coll, C. (1987). *Psicología y currículum*. Barcelona: Laia.

Coll, C. (1992). *Los contenidos en la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana.

Coll, C. (2006). Entrevista a Coll. *Revista Docencia* N° 29. Colegio de Profesores de Chile.

Coll, C. y Solé, I. (1990). *La interacción profesor-alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Madrid: Alianza.

Consejo de Educación Superior.(1990). *Estatutos Legales de Constitución del C.E.S.* Documentos MINEDUC.Chile.

Contreras, D., Flores L. y Lobato, F. (2002). *Incentivos monetarios a docentes y rendimiento escolar. Evidencia para Chile. Mimeo*. Departamento de Economía. Universidad de Chile.

Cox, C. (1997). *La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación*. Ministerio de Educación de Chile.

Chevallard, I. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos.Aires: Ed. Aique.

Chevallard, I. y Mercier, A. (1987). *Sobre la formación histórica de los tiempos didácticos. 8ª publicación* Marsella: IREM.

Da Silva, T. (1999). *La calidad de la educación: La nueva retórica de la derecha*. Apuntes Programa Doctorado en Educación. UVA. Chile.

Delannoy, F. (2001). *Profesionalismo docente y aseguramiento de la calidad de la enseñanza*. Ponencia Seminario Internacional "Profesionalismo Docente y Calidad de la Educación". Santiago, Mayo 2001.

Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. *Cuadernos de Pedagogía* N° 257. Barcelona-España.

Dewey, J. (1911). *Education*. En Enciclopedia de la Educación. Macmillan, EUA.

Dijk, T.V. (1992). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. Londres: Longman.

Domenech, J. y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en los centros educativos*. Barcelona: Grao.

Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid. Morata.

Escudero, J. (1987). *Innovación educativa: Teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

Esteve, J.M. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

Federación de Enseñanza de CCOO. (2006). *Informe de Salud Laboral de la Enseñanza en España..* CC.OO.

Fernández, M. (1995) Ciclos en la vida profesional de los profesores. *Revista de Educación* . 36, p.153-203.

Fernández, M. (1998). *El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.

Flanders, N. (1970) *Análisis de la interacción didáctica*. Salamanca: Anaya.

Fonot, C.T. (1987). *Enquiring teachers, enquiring learners: A constructivist approach for teaching*. New York: Teachers College Press.

Foro Social Chileno (2006). *Declaración Pública*. Diciembre.

Foucault, M. (1993). *Genealogía del racismo*. Montevideo: Carone Ensayos.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1980). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1996). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI Editores,

Freud.S. (2007). *Los orígenes del psicoanálisis*. Madrid: Alianza.

Fullan, M.G. (1982). *The meaning of educational change*. Ontario: OISE Press.

Galatanu, O. (1995). *Analyse du discours et appropche des identités*. Paris: Dialnet.

Gentile, P. (1994). *Poder económico, ideología y educación*. Buenos Aires: FLACSO.

Gimeno, J. (1986). *La pedagogía por objetivos, la obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Gimeno, J. y Pérez. A. (1993). El profesorado de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, p.95-99.

Giroux, H. (1996). *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI México.

Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Madrid: Editorial Popular.

Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformadores. *Revista Docencia* N° 15. Colegio de Profesores de Chile.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine.

Goez, J. y Lecompte, M. (1988) *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*. Madrid: Morata.

González, V. (2000). *Corrientes críticas en Educación*. Policopiado Programa de Doctorado UVA-Chile.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículo*. Madrid: Anaya Editores.

Guzmán, D.E. y Pinto, C.R. (2005). *Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificación del episteme curricular*. Chike: Universidad del Bio Bio.

Gysling, J. (1992). *Profesores: Un análisis de su identidad social*. Santiago: Documento CIDE.

Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I y II. Madrid: Morata.

Hadji, C. (1992). *L'évaluation de actions éducatives*. París: Presses Universitaires de France.

Halpern, R. (1986). Effects of early childhood intervention on primary schools progress on Latin America. *Comparative Education Review*, 30, pp. 2.

Hargreaves, A. y Macmillan, B. (1999) *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.

Heller, A. (1972). *Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista*. Barcelona: Grijalbo.

Heller, A. (1982). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.

Houssaye, J. (1994). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : ESF.

Huberman, A. (1990). *Los ciclos de vida en la enseñanza*. Buenos Aires. Paidós.

Huberman, A. (1995). *Cómo se realizan los cambios en educación: Una contribución al estudio de la innovación*. Buenos Aires: Paidós.

Huberman, A. (1999). La maîtrise pédagogique á différents moments de la carrière de l'enseignant secondaire. *European Journal of Teacher Education*. Vol 22, N° 1.

Ibáñez. A. (1991). La dialéctica en la sistematización de las experiencias. *Revista La Tarea*. Lima.

Ibáñez. A. (1998). Los profesores y la reforma. *Estudios Pedagógicos*. [Online, [citado 2010-03-06], pp. 99-106. Disponible en: <<http://www.scielo.cl>

Jackson, P. (1960). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Jadue J. G. (1997) Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios pedagógicos*. [Online, n. 23 [citado 2012-06-06], pp. 75-80 . Disponible en: <http://www.scielo.cl>.

Jara, C. (2000). *Proyectos de Mejoramiento Educativo*. MINEDUC-Chile, Serie Documentos.

Jara, O. (1994). *Para sistematizar experiencias: Una propuesta teórica y práctica*. Mexico: Alforja,

Joannert, O.(1991). *Conflicts de savoirs et didactique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

- Larraín, T. (2002). *Hacia una gestión más autónoma y centrada en lo educativo: Diagnóstico P-900*. MINEDUC Actualización.
- Latapí, P. (1995). *Calidad de la Educación*. Teleseminario T.E.I. Texto C.P.E.I.P. Santiago, Chile.
- Lewin, M. (1956). Perspectivas de la cultura escolar. *Revista Pedagógica*. Bogotá.
- Magendzo, A. (1996). *Los objetivos transversales de la Educación Chilena*. Santiago: Ed. Universitaria.
- Magendzo, A. (2002). *Derechos humanos y currículum escolar*. Bogotá: Cargraphis.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona :EUB.
- Marcelo, C. (1999) Estudios sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación ,OEI*, 19. pp.101-144.
- Marchesi, A. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.
- Marmos, L. (1988). *L'inadaptation nécessaire de l'enseignement en régime capitaliste (notions de synthèse)*. Paris : Dialnet.
- Martínez, O. (2003). *La cultura escolar*. Tribuna Comunidad Escolar, Periódico Digital, 723.
- Marx, C. y Engels, F. (1969). *Obras Escogidas*. Tomo I. Buenos Aires: Cartago.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Editorial Hachette/ Comunicación CED.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora Políticas de oposición en la era post moderna*. Madrid: Paidós

Mialaret, G. (1997). *Diccionario de las Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-Tau.

MINEDUC (1990). *Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza*. Serie Documentos. Ministerio de Educación Pública de Chile.

MINEDUC (1994). *La reforma en marcha*. Serie Documentos. Ministerio de Educación Pública de Chile.

MINEDUC (1996). *Decreto 40 Planes y Programas de Estudios. La Educación General Básica Chilena*. Ministerio de Educación Pública de Chile.

MINEDUC (1996). *Perfeccionamiento, Fundamental de la Reforma Curricular chilena*. Ministerio de Educación Pública de Chile.

MINEDUC (2000). *Seminario internacional de Profesión Docente*. Serie Documentos. Ministerio de Educación Pública, Chile.

MINEDUC (2002). *Decreto 232 modifica Programas de Estudios*. Ministerio de Educación Pública Chile.

MINEDUC (2005). *Programa de Fortalecimiento de la Profesión Docente*. Serie Documentos Ministerio de Educación Pública, Chile.

Miranda, F.I. (2004). *Proyecto "Avanzando Juntos"*. Proyectos Gestores Red Maestros de Maestros. CPEIP.

Mizala, A. y Romaguera P. (2002). *Rendimiento escolar y premios por desempeño: La experiencia latinoamericana y el SNED en Chile*. Fondo de Investigaciones Educativas. PREAL 2001-2002.

Molina, S. (1996) *Discurso de promulgación de la Reforma Educacional*. Documentos Ministerio de Educación Pública, República de Chile.

Moya. C. (1993). *Integración y producción de saberes en situación de formación*. Documento policopiado de Doctorado en UVA, Chile.

Moya, C. (1996). *Formación de formadores: Rupturas y desafíos*. V Seminario de Formación de Profesores, Montevideo-Uruguay.

Moya, C. (2000). *Integración, diversidad y ruptura*. Chile: Universidad de Los Lagos. .

Muñoz, E. (1942). El desarrollo de las Escuelas Normales en Chile. *Anales de la Universidad de Chile*. N° 45-46; p.182.

Nilo, S. (1997). *La Reforma Educativa: una reflexión proyectiva (con intención proyectiva) para educadores profesionales*. Chile: MINEDUC

Núñez, I. (1997). *Identidad docente, una mirada histórica*. Documentos PIIIE. Santiago, Chile.

Núñez, I. (2004). *La construcción de la identidad profesional docente. Una mirada histórica*. Documentos PIIIE. 4. UNESCO/Jomtien (1990).

O P P (2006). Boletín Electrónico N° 4 Agosto 2006, web *Observatorio de Chile para Políticas Públicas* www.opp.cl

O.E.A. (2000). *Texto Declaración Mundial Educación para Todos* (Jomtien 1990)

OCDE (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza*. Informe Internacional. Barcelona: Paidós/ MEC.

OCDE (2000). *La escuela del mañana, repensar la educación, Escenarios Futuros*. Multilingual summaries, pdf.

Ottone, E. (2001). *La equidad en América Latina en el marco de la globalización: La apuesta educativa*. Chile: CIDE/ PREAL.

Ottone, E. (2000). *Desafíos para el desarrollo sustentable para América Latina y El Caribe*. Quiroga Rayén: Fondo de las Américas.

Parra, M. (2000). *Condiciones de Salud de los Profesores en Chile*. Publicaciones OIT, Chile.

Pascual, E. (1998). *Racionalidades en la construcción curricular*. Ediciones Universidad Católica de Chile.

Pavez, J. (2006). *Desafíos tras el Estatuto Docente*. Tomado de www.bloquesocial.cl. julio 2006.

Pérez, G. A (1997). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

Pérez Gomez, A. (1998). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

Pérez, Gomez, A. (1997). *Historia de una Reforma educativa*. Sevilla: Diada.

Piaget, J. (1985). *La toma de conciencia*. Madrid: Morata.

Pinto, C.R (2000). *Aproximación a los fundamentos filosóficos de una pedagogía crítica latinoamericana*. Chile: Extramuros. UMCE.

Pinto, C.R (2000). *Descentralización del currículo escolar y cultura curricular institucional. Un estudio comparativo de las condiciones que favorecen y dificultan la elaboración curriculares en el centro educativo*. Investigador responsable FONDECYT, Universidad Católica de Chile.

Pinto, C. R. (1998). El currículum mínimo en la Reforma Educacional. *Pensamiento Educativo PUC*.

Piñuel, J.L (1979) *Métodos de Análisis de Contenido*. Madrid: Fac.CC. de la Información

Postic, M. y De Ketele, V.J. (1988) *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea.

Redondo, J. (2001). *Calidad y Eficacia Educativa*. Santiago Informativo OPECH.

Rockwel, E. y Mercado. R. (1986). *La escuela, lugar del trabajo docente: Descripciones y Debates*. Departamento de Investigaciones Educativas. Cinvestav. México: IPN.

Rodríguez, M. (1998). *Globalización y Desarrollo Humano Preguntas por hacer*. Dialnet.

Rodríguez Rojo, M. (1995). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla.

Rogers, C. (1961). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.

Rosenshine, B y Stevens. R. (1986). Funciones docentes. En: M. Wittrock. *La investigación de la enseñanza*. pp.587-626. Madrid: Paidós.

Rudduck, J. (1994). *Reflexiones sobre el problema del cambio en las escuelas*. En J. F. Angulo y N. Blanco (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. pp. 385-393. Archidona: Aljibe.

Sáez, L. (2004). *Líder y su familia léxica en el español de Chile*. Estudios Filológicos Dialnet.

Sarramona. J. (1991). *Fundamentos de la Educación*. Barcelona: CEAC.

Schön, D. (1987). *Educación y Reflexión de la Práctica*. En www.infed.org/thinkers/et-schön.

Shiefelbein, E. (1995). *La Reforma educativa en América Latina y El Caribe: un programa de acción*. UNESCO-OREALC.

Shulman, L. (1999). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*. N° 57, pp.1-22.

Snyder, J., Bolin, F. y Zumwalt, K. (1996). Curriculum implementation. En: Ph. Jackson. *Handbook of Research on Curriculum*. New York: MacMillan.

Soto, V. (2003). Paradigmas, naturaleza y funciones del Currículum. *Revista Docencia* N° 20. pp.23-24. Colegio de Profesores de Chile.

Soto, V. (2006). *Reflexiones Pedagógicas*. Boletín Electrónico N° 4, agosto. En www.opp.cl. (Octubre de 2008)

Stake, R.E. (1995) *The Art of Case Study*. Sage. London.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Schwartz, H. Y J. Jacobs (1984). *Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad*. México: Trillas.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

Tedesco, J. C. (1998). *Reformas educativas en América Latina: Discusiones sobre equidad, mercado y políticas públicas*. Chile: Universidad de Talca-MINEDUC.

Tedesco, J.C. (2000). *Los pilares de la educación del futuro*. En “Debates de Educación” [ponencia en línea], Fundación Jaume Bofill, *Universitat Oberta de Catalunya*, <http://www.uoc.edu/dt/20367/>(Julio de 2004)

Tedesco, J.C (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Anaya.

Torres, R. (1996). Formación docente: Clave de la Reforma Educativa. En *Nuevas formas de aprender y enseñar*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.

Trilla, J. (1985). *La educación fuera de la escuela*. Barcelona: Planeta.

UNESCO. (1996). *Seminario Regional “Nuevas formas de aprender y Enseñar”*. Chile:

UNESCO UNESCO (2004). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Chile: UNESCO.

Van Dijk, T. A. (Ed.). (1997). *Discourse Studies. A Multidisciplinary Introduction*. 2 vols. London: Sage (Traducción española publicada por Gedisa, Barcelona, 2001).

Vasco, C. (1993). Algunas tendencias internacionales de la innovación educativa. *Enfoques Pedagógicos*. v.1 (3), pp. 27-36.

Vigotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Ed. Crítica.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*. N° 220, pp. 44- 49.