



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

**“SABER DOCENTE Y CARACTERIZACIÓN DEL TRABAJO DE LOS
PROFESORES Y PROFESORAS DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES”**

**Estudiante: José Miguel Olave Astorga
Profesor Guía: Osandón Millavil, Luis Humberto**

**Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación Mención Didáctica e
Innovación Pedagógica.**

Santiago, Abril de 2013

Agradecimientos o razones de sentido

“Me veo claramente,

feliz tristemente queriendo de veras ser mucho mejor”

Para comenzar y como una forma de presentación de esta investigación vale la pena contar que el autor de esta investigación es hijo de dos obreros que se conocieron en una fábrica textil. Ambos, sus padres, son el sueño del Chile de los años setentas, que busca una sociedad más equitativa, más justa, bajo un proyecto de sociedad que llevara a sus dos hijos a alcanzar plenitud de derechos, junto al bienestar económico, de desarrollo social y cultural. Es el Chile de mis padres, de grandes sueños, de grandes relatos, que cree que es posible crear una sociedad más justa, más humana.

Junto al sonido de los Aviones caza Hawker Hunter de la Fuerza Aérea de Chile, en la mañana del 11 de septiembre de 1973, el sueño de mis padres y el de muchos chilenos se interrumpe violentamente , las expectativas se derrumban, los sueños de un país enorme, se ven frustrados por el fuego y el terror . Apagadas las metrallicas en la moneda, apagado los sueños de una sociedad, mis padres al igual que muchos trabajadores de nuestro país, no les quedó otro camino que entregarle a sus hijos un futuro mejor, trabajar para una “buena educación”. Es la única herencia posible que les ayude a superar lo que ellos mismo han sido, para cumplir lo que ellos mismo no pudieron ser.

Se escribe esta investigación porque el autor sigue creyendo en esta herencia, una buena educación para nuestro país, esta sigue siendo lo único que puedo dejar a mis dos lindos hijos, Alondra y Emilio, agradezco junto a ellos, a todos aquellos que siguen compartiendo estas razones de sentido.

JMO/ otoño 2013

Índice

Dedicatoria.....	2
------------------	---

Índice.....	3
-------------	---

Capítulo 1: Políticas Públicas y Desarrollo Profesional Docente.....	4
---	----------

Política educativa y Desarrollo profesional docente.....	5
Sobre la selectividad y la formación inicial.....	6
Sobre la formación en servicio y la evaluación del desempeño.....	12
A modo de resumen.....	20

Capítulo 2: Problema, preguntas y objetivos de la investigación.....	23
---	-----------

Algunas reflexiones sobre el porqué y el para qué de la investigación.....	24
Problema , preguntas y objetivos de investigación.....	26
La investigación como heredera de estudios similares.....	34

Capítulo 3: Saber docente en el contexto del cambio.....	41
---	-----------

Saber docente, antecedentes teóricos.....	42
Como comprender el saber docente.....	57

Capítulo 4: Marco Metodológico.....86

Consideraciones sobre el diseño.....87

Características del caso seleccionado.....91

Capítulo 5: Dimensiones del saber docente.....103

Dimensión Institucional.....106

Dimensión Colectiva.....115

Dimensión Individual.....143

Capítulo 6: Saber docente y definiciones del trabajo de profesores y profesoras de Historia y Ciencias Sociales.....164

Bibliografía:..... 174

Anexos:..... 178

1. Capítulo : Antecedentes

**Política educativa y
desarrollo profesional
docente**

1.1. Política educativa y Desarrollo profesional docente

Existe un acuerdo generalizado sobre la importancia de los docentes en la implementación de cambios educativos que generen mayores aprendizajes y desarrollo para las sociedades. “Entre los factores que inciden para que la educación pueda contribuir a superar la desigualdad y establecer las condiciones de base para el desarrollo económico y la ciudadanía democrática, se encuentra en la posibilidad de disponer docentes, no solo en número suficiente sino también con la preparación necesaria. Preparación que es intelectual y es moral, teórica como práctica, y que hoy es desafiada por los nuevos requerimientos que, con independencia de niveles de desarrollo, historia política y cultura, las sociedades de Latinoamérica y el Caribe le plantean a sus sistemas escolares” (OREAL/UNESCO, 2012). Es un análisis compartido por distintas instituciones internacionales que reúnen las más recientes investigaciones en educación sobre la centralidad de elaborar políticas educativas enfocadas en el mejoramiento de las condiciones objetivas y subjetivas de los docentes, dado que “los esfuerzos de las reformas institucionales de la educación en América Latina de las últimas dos décadas no alcanzaron a afectar de manera efectiva o a escala suficiente, el núcleo del quehacer docente en aulas y escuelas (Tedesco, 2007). Las demandas de las sociedades a nivel mundial exigen cambios en los sistemas educativos buscando aprendizajes más eficientes para el estilo de vida del siglo XXI. Este creciente interés social ha obligado a cambiar el foco de las reformas y las políticas educativas desde la necesaria cobertura de fines del siglo XX, hacia una definición de educación de calidad con un eje central en capacidades y desempeños docentes, reconocidamente, el ámbito más difícil de alcanzar por las políticas educativas (Schwartzman, Cox, 2009).

A nivel internacional es acuerdo de realidad presente la confianza que se posee en la educación para el desarrollo de los pueblos. Es así como se señala en la Asamblea de Ministros de Educación, en el contexto de las metas educativas 2021, donde se afirma que “la educación es la estrategia fundamental para avanzar en la cohesión y en la inclusión social”. A la vez se reconoce la relevancia de los docentes, “especialmente para el aprendizaje de los niños y niñas en situación de pobreza y necesidad” (Mar del Plata, 2010). Esta confianza es acompañada por las presentaciones de diversas organizaciones internacionales tales como, UNESCO, OIE, OCDE y Banco Internacional, quienes

coinciden en recomendar una serie de políticas que buscan asegurar la calidad de la docencia. Estas orientaciones tienen una característica fundamental, el reconocer y ordenarse en relación a las fases o etapas de la trayectoria profesional del magisterio como son selección, formación inicial, certificación o habilitación y desempeño. Se establecen entonces una serie de medidas para cada una de estas etapas o fases. Desde el inicio se recomienda la importancia de instaurar mecanismos de selección a quienes ingresen a estudiar las carreras de educación, por su significado decisivo sobre calidad de los egresados y estatus de la profesión. En tanto, se menciona la necesidad de elevar la calidad de la formación inicial, ofreciendo sólida formación en el conocimiento de las disciplinas y la pedagogía, con consistentes experiencias de prácticas. Como una medida complementaria, se establece implementar un sistema de acreditación para las carreras que implementan programas de pedagogía; se valora la pertinencia de instancias de acreditación para instituciones y de programas de formación. Se hace énfasis en la necesidad de programas sólidos de formación continua, relacionados con el trabajo cotidiano de las escuelas, esto en el campo del desempeño docente. En este sentido, es un acuerdo en Latinoamérica la importancia de instalar sistemas de evaluación del desempeño de los profesores en ejercicio, así como de las competencias al egreso de la formación de los nuevos maestros; por último, evaluaciones que deben basarse en estándares, consensuados con los gremios docentes y las organizaciones sociales¹.

1.2. Sobre la selectividad y la formación inicial

Estas recomendaciones han sido compartidas por las distintas instituciones que participan en la toma de decisiones en el campo del diseño de políticas educativas en Chile. A partir de los años noventa es una opinión común establecer mecanismos o dispositivos que permitan elevar la calidad del ejercicio docente. En este sentido, “las dos formas de apoyo más importantes durante la década de los noventa fueron el programa de

¹ Ver el conjunto de recomendaciones en “Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe: nudos críticos y criterios de acción”, Encuentro preparatorio regional 2011, Naciones Unidas-Consejo Económico y Social. OREALC/UNESCO, Santiago.

Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID) y el programa de Becas para Estudiantes destacados de la Educación Media” (Avalos, 2003: 12)². Estas medidas vienen a reparar en parte un problema planteado por la última ley decretada en el periodo de la dictadura chilena, la Ley Orgánica Constitucional (LOCE: 1990), que entregaba calidad oficial a una serie de instituciones privadas destinadas a la formación técnica y universitaria que venían participando en el mercado de la educación superior, gracias a una serie de decretos de ley dictados por las autoridades de la época. A partir de esta promulgación, las instituciones privadas crecen sin mayor control sobre el número de instituciones, matrícula, diversidad de programas, calidad y financiamiento. Una consecuencia de este reconocimiento oficial, es el aumento de la oferta de educación terciaria, paralela a una creciente demanda por acceso a la llamada educación superior, por las familias de menores ingresos o los llamados estudiantes de primera generación, que desde la década de los noventa en adelante demanda educación terciaria en general, y en particular por carreras de educación. Como se puede observar según datos del estudio de Cox, Meckes, Bascopé (2010), existe un incremento sobre la matrícula en educación que va por sobre el 220% solo en los años 2000 y 2008, aumento que tendrá una distribución desigual entre las universidades tradicionales y las privadas. Estas últimas tendrán un incremento en el mismo periodo que representa un 812% para carreras de educación básica y 940% para carreras de educación media. El interés manifiesto por acceder a las posibilidades otorgadas por la anhelada educación terciaria por parte de la creciente masa de estudiantes de sectores menos privilegiados socioeconómicamente, es cómplice de un proceso creciente en la pérdida de calidad en la formación docente, ya que en su mayoría estos programas de formación tienen bajos requisitos de ingreso y sus programas se alejan de la calidad esperada. Una respuesta a este fenómeno, es la creación de la Comisión Nacional de

² El 21 de Mayo de 1996, el Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle anunció una serie de medidas para asegurar una reforma educativa de calidad que incluyeron un fondo equivalente a 25 millones de dólares para la formación inicial docente, los que se entregarían sobre la base de proyectos competitivos a los programas de formación docente inicial que se los adjudicasen. Con esto comienza el proceso, de cinco años de duración, por el cual los programas de formación docente de 17 universidades a lo largo del país compartirían el esfuerzo por mejorar su calidad. Estos programas, que fueron seleccionados en un proceso que duró todo el año 1997, se ubicaban en casi todos los puntos del territorio nacional y cubrían aproximadamente el 80% de los estudiantes inscritos en carreras de pedagogía. Ver más en Avalos, Beatrice (2003), *Formación Inicial docente en Chile*.

Acreditación de Pregrado (CNAP), con objeto de regular los programas de formación conducentes a grados académicos o técnicos. Esta comisión surge como componente del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior (MECESUP) operaba desde el año 1999 en el Ministerio de Educación de Chile.

Este crecimiento, basado en la expansión de la oferta privada, se puede entender a partir del énfasis neoliberal de regulación que ha sostenido nuestro país. A nivel mundial, el modelamiento a los sistemas de educación terciaria se ha instalado según tres lógicas fundamentales: regulación estatal o pública, regulación por la corporación académica y regulación por el mercado (Clark, 1983). En Chile es ampliamente reconocida la instalación de un sistema de educación terciaria que responde a la lógica de regulación por el mercado, con la consiguiente falta de criterios académicos. Es evidente, entonces, que la formación de profesores experimenta presiones desde distintos sectores de la sociedad, debido a la gran demanda por educación terciaria y la explosiva oferta. Estas presiones son contradictorias ya que es evidente cómo la velocidad del mercado no va a la par con las regulaciones que el sistema político puede realizar. Se observa “desde el sistema político una denuncia de su precariedad y esfuerzos por encontrar alternativas de mejoramiento; desde las familias de las nuevas cohortes de postulantes a la educación terciaria que son primera generación en la misma, una demanda creciente por las carreras y matrículas en educación”(Cox, Meckes, Bascopé, 2010: 206).

Como se podría esperar, esta creciente demanda por ingresar a programas de formación pedagógica no es sinónimo de que estos postulantes tengan una sólida formación académica, ya que según los datos de la época, hasta el año 2003 el promedio de ingreso a las carreras de pedagogía no superaba los 580 puntos en la prueba de selección³. Como medida complementaria al fortalecimiento de la formación inicial, se busca atraer a los jóvenes con mejores rendimientos académicos para integrarse a las carreras de pedagogía; se implementan alternativas por medio de becas para los estudiantes con mejores puntajes. Estas iniciativas se extienden hasta la actualidad con la llamada BecaVocación de

³ Datos según fuentes de la División de Educación Superior, Ministerio de Educación, 2003.

Profesor⁴, implementada a partir del año 2011, que consiste en una serie de incentivos para atraer a los mejores puntajes en la prueba de selección universitaria.

Con el avance del siglo XXI, la tensión sobre los escasos resultados se va traspasando con mayor fuerza sobre la capacidad de los docentes, por lo que se hace más urgente instalar dispositivos que puedan medir estas capacidades al interior de la formación docente, con objeto de asegurar calidad en el proceso de formación de los futuros docentes. Es de este modo como se crea en Chile el programa INICIA (2006), medida que se fundamenta en las propuestas realizadas por diversas instancias de debate público especializado, entre ellas la Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente (2005), la Comisión Docentes para el Nuevo Siglo (2006), el Consejo Asesor Presidencial de Educación (2006); el programa es una iniciativa del Ministerio de Educación de Chile con el objetivo de optimizar la formación inicial docente. Uno de los dispositivos que propone INICIA, es la aplicación de una prueba de contenidos que se aplica en forma voluntaria desde el año 2008 para los estudiantes que se encuentren en los últimos años de formación y que para el año 2012 se ha resuelto que es obligatoria para todos los programas de formación inicial. Esta evaluación se construye bajo dos grandes dimensiones de conocimientos: los llamados conocimientos pedagógicos, y los conocimientos disciplinarios, evidenciando desde sus primeras aplicaciones notables deficiencias en los estudiantes que rindieron cada prueba⁵, y observándose en general un bajo rendimiento en

4 En Chile, según fuente del MINEDUC, la Beca Vocación de Profesor que se implementa desde el 2011, permite a los alumnos con más de 600 puntos estudiar pedagogía y educación parvularia completamente gratis. Esta beca cuenta en el año 2011, año en que se inicia este beneficio, con más de 2.100 estudiantes con más de 600 puntos (ver más en www.becavocaciondeprofesor.cl). Creemos que es una buena opción para atraer talentos a las carreras de pedagogía; sin embargo no creemos que esta beca pueda medir la vocación de un profesor, y más profundamente, creemos que el mejoramiento del sistema educativo y en particular las condiciones de desempeño de los docentes, va a atraer con mayor confianza a los futuros estudiantes de pedagogía.

⁵ Para el año 2011 los resultados muestran que el 50% de los estudiantes que rindieron la prueba no superan el nivel aceptable en los conocimientos pedagógicos, mientras que el 69% poseen un nivel insuficiente en conocimientos disciplinarios (Fuente MINEDUC, www.eligeeducar.cl). Para el 2012 esta prueba será obligatoria para todos los estudiantes que participan en programas de Formación Inicial Docente. Ver también estudio de Avalos y Matus (2010), sobre resultados sobre conocimientos en matemáticas, en *La formación inicial docente en Chile desde una óptica internacional*. Evidencia nacional del Estudio Internacional IEA TEDS-M. Santiago, Ministerio de Educación de Chile.

ambas dimensiones evaluadas, aumentando la preocupación sobre la calidad de los docentes que se integran al ejercicio docente.

Recientes estudios manifiestan la necesidad de intervenir tanto en el proceso de selección de estudiantes que se incorporan a carreras de pedagogía como al interior de los procesos de formación inicial, con la convicción de que esta etapa en la formación de los futuros docentes es clave en su desempeño futuro. Por ejemplo, es posible observar un cruce entre el aumento de la oferta de matrículas por educación terciaria en carreras de pedagogía y los resultados en la prueba Inicia, aunque coincidimos con autores que plantean que es imposible determinar que estos resultados sean un predictor preciso sobre el futuro desempeño de los docentes (Manzi, 2010). Es manifiesto que existe una correlación positiva entre los bajos resultados de los estudiantes que se han integrado a programas de formación pedagógica con menos exigencias de entrada -en el caso de Chile universidades privadas-, y sus bajos rendimientos en la prueba Inicia⁶. Es aceptable que esta relación no determina el desempeño futuro, pero lo que no se discute en la literatura internacional sobre formación de profesores es que el conocimiento sólido de un profesor sobre el contenido, es condición necesaria de tal desempeño (Shulman, 1987; Darling-Hammond and Bransford, 2005; Ingvarson, 1998), condición que, a decir de estudios recientes en nuestra institucionalidad formadora, no se está asegurando (Cox, Meckes, Bascopé et al., 2010).

De modo complementario a estas iniciativas y teniendo a la vista los pobres resultados académicos, el Ministerio de Educación de Chile mandató la elaboración de estándares de contenido para la formación inicial. En el presente año Chile cuenta con estándares nacionales para la formación de profesores de educación primaria y secundaria

⁶ En promedio, los alumnos egresados de instituciones selectivas tienen mejores logros académicos que los que provienen de instituciones no selectivas: 55,4% de respuestas correctas en promedio, en contraste con 43,2% de respuestas correctas en promedio en la prueba de conocimientos disciplinarios de los profesores generalistas aplicada a los egresados de Pedagogía Básica en 2008. Ver estudio en Cox, Meckes, Bascopé (2010) “La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas” en Revista Pensamiento Educativo, Vols. 46-47, 2010: 205-245.

en las disciplinas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales⁷. Esta medida expresa públicamente la necesidad de dar coherencia al sistema de formación inicial, articulando la aplicación de estándares y pruebas de contenidos que buscan definir cuánto deben saber los futuros profesores al momento de iniciar su ejercicio profesional, lo que en definitiva es una medida que apunta hacia la instalación de mecanismos de habilitación docente.⁸

Estas iniciativas instaladas en la fase de selección y formación inicial de los futuros docentes deben ser complementadas con medidas que tiendan a mejorar algunos nudos críticos que no se resuelven solo desde la oferta de becas e incentivos económicos para los estudiantes que cursan carreras pedagógicas. Existe la necesidad de entregar programas de formación que tengan una mejor integración entre los contenidos disciplinarios y los contenidos pedagógicos, estos con las propuestas curriculares vigentes, y a la vez estos programas en diálogo permanente con los espacios de práctica, tal como se expresa en el informe sobre Formación Inicial del 2005, que sugiere “generar espacios de integración entre los centros de formadores y las escuelas en que se involucren directamente los académicos” (Informe Formación Inicial Docente, Ministerio de Educación, 2005: 73).

De fondo se observa que no existe una clara definición sobre como formar a un docente, más bien creemos que la política pública en esta materia ha estado enfocada en crear medio de certificación para habilitar conocimientos que luego se deben transmitir en el aula, evidenciando un desconocimiento sobre cómo los docentes en su práctica cotidiana son capaces de generar saberes que además de habilitarlo profesionalmente, le permitan enfrentar con cierta autonomía el desafío de la formación de sus estudiantes. En este

⁷ Estos estándares fueron elaborados a petición del Ministerio de Educación por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile y el Centro de Políticas y Prácticas Educativas (CEPPE) de la Universidad Católica de Chile.

⁸ Pensamos que este sistema entrega un mensaje incorrecto al sistema educativo, ya que la creencia en que ciertos contenidos expresados en un estándar y controlados por una prueba no asegura la calidad de los docentes novatos, silenciando la complejidad de saberes que involucra la práctica en cada escuela. Creemos que un buen sistema de habilitación debe, a la vez de asegurar su calidad en base a buenos programas de formación inicial, necesariamente debe ser acompañado de un proceso de inducción guiada por maestros con mayor experiencia.

sentido la necesidad de abrir espacios de investigación que puedan iluminar este tipo de consideraciones.

1.3. Sobre la formación en servicio y la evaluación del desempeño

Es un acuerdo generalizado en los países que han invertido en mejorar sus sistemas educativos que a la vez de consolidar sus sistemas de formación inicial desde la selección, la instalación de estándares y pruebas de certificación, deben ofrecer oportunidades relevantes para la formación continua de sus docentes en ejercicio. En los años noventa, las políticas de reforma centradas en la calidad de los aprendizajes enfatizaron la comunicación al profesorado de los cambios en el currículum, los materiales, los métodos de enseñanza y las modificaciones a la organización escolar que estas entrañaban. Así, los contenidos de cursos, talleres, encuentros y demás formas de capacitación tuvieron más un fin utilitario que el propósito de brindar opciones para mejorar el ejercicio de la profesión (Ávalos, 2007, Vaillant: 2009, Terigi: 2010).

En Latinoamérica los procesos de formación continua han sido un medio para profundizar los cambios propuestos en las reformas de los noventa; es por esto que en la mayoría de los países de la región el principal responsable y promotor de estos procesos de formación continua ha sido el Estado (GTD-PREAL, 2004). La propuesta formativa tendió a organizarse en lo que se conoce como el formato curso: una unidad de formación con una duración limitada a unas pocas decenas de horas-reloj, estructurada en torno a unidades de conocimiento o habilidades discretas, impartida por un experto, generalmente en lugares alejados de las escuelas, con escaso seguimiento y aplicación práctica (Vaillant, 2005). En nuestro país el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP⁹), órgano que responde al Ministerio de Educación de Chile, es la institución que

⁹ El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es el órgano ministerial chileno a cargo de proponer, diseñar e implementar estrategias destinadas a fortalecer tanto la formación inicial como la formación continua y el ejercicio profesional. Durante la década del 2000, se abrió una oferta de cursos y talleres para docentes de todos los niveles del sistema escolar; se fomentó el aprendizaje entre pares; se desarrollaron especializaciones para profesores de educación básica con el concurso de universidades acreditadas; se impulsó el uso de las tecnologías de la información y comunicación; y se ofrecieron oportunidades de pasantías y de postgrados, nacionales e internacionales.

ha dado forma a la oferta de perfeccionamiento en cursos presenciales, semi presenciales, a distancia, talleres posttítulos, pasantías y postgrados. Estas iniciativas han sido criticadas desde distintos lugares principalmente por los profesores, debido a la descontextualización de los conocimientos entregados; “las críticas se originaron por un lado en la insatisfacción de los resultados alcanzados y, por otro, en la opinión adversa de los propios maestros y profesores sobre estas actividades” (Valliant, 2005, citado en PREAL: N° 50: 2010). Tal parece que los programas de formación se han organizado para cubrir temáticas aisladas y específicas, intentando remediar problemas emergentes, más bien ligados a la falta de resultados arrojados por las pruebas estandarizadas a que se han visto sometidas las escuelas desde 1999¹⁰. Sumado a esta condición, y a pesar de los recursos involucrados, no se realizan mayores controles a las instituciones que entregan estos cursos de formación, como el de los impactos en el aula de estos cursos (Avalos, 2007; Teregi, 2010). Las escuelas se ven confrontadas a diversidad de problemáticas que no pueden ser abordadas desde iniciativas aisladas. Esta situación recarga de responsabilidad a los docentes para elaborar respuestas eficaces, cuestionando su saber, produciendo en definitiva una falsa necesidad de buscar conocimientos instrumentales, del tipo remediales, aumentando la carga laboral, abrigando un sentimiento de frustración y culpabilidad en los docentes (Teregi, 2010). Existe una visión instrumental en las políticas de formación continua, con énfasis en la restitución de saberes con escaso foco en la práctica docente, “la diversidad de contextos en que se desempeñan los docentes constituye un factor fundamental de considerar. Es evidente que hay docentes que se desempeñan en ambientes escolares más complejos que implican desarrollar habilidades pedagógicas especiales relacionadas con el clima escolar y el tratamiento de la diversidad” (OERAL/UNESCO, 2012: 63). Se tiende a pensar que el mejoramiento continuo es responsabilidad individual de los docentes, desoyendo las múltiples opiniones de expertos tanto nacionales como investigadores

Asimismo, el sistema de evaluación docente ha permitido diseñar programas específicos para quienes no alcanzan el nivel de desempeño competente. En los últimos dos años, varios de estos programas han disminuido su cobertura o han sido suprimidos. A partir del año 2011, se ha puesto en marcha un programa de formación de directores de excelencia destinado a quienes cumplen la función directiva o aspiran a hacerlo.

¹⁰ En Chile, la prueba estandarizada llamada SIMCE, se aplica desde el año 1999, prosiguiendo la Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar, instaladas bajo la Dictadura desde 1982-1984.

internacionales, que recomiendan la oportunidad y relevancia de elaborar programas de formación que construyan comunidades de aprendizaje en las escuelas (Fullan y Hardgreaves, 1996; Elmore, 2010; Avalos, 2007, entre otros): “las estrategias basadas en el aprendizaje colaborativo contribuyen a superar una de las limitaciones que más fuertemente afectan al trabajo de los docentes: el aislamiento que caracteriza la cultura escolar tradicional” (ECOSOS-RME, 2011). El problema del aislamiento constituye otra externalidad negativa instalada por la lógica instrumental, y es más profundamente un problema de concepción ideológica sobre la praxis educativa. Sabemos que es importante el qué debo mejorar, así como es de importante el cómo mejorar y para qué mejorar y, desde una concepción educativa como una práctica social, es igualmente importante con quiénes puedo mejorar. Este aislamiento es un producto esperado de la lógica de mercado, que pone el foco en el rendimiento individual, basado en su lógica de rendición de cuentas, externas a la comunidad escuela. La presión creciente para que las escuelas rindan cuentas por el rendimiento escolar y por la calidad de la educación es un sello distintivo de la etapa actual de la reforma educacional. Esta presión externa por resultados ha instalado una práctica naturalizada del individualismo generando una rendición de cuentas atomizada y de responsabilidad del docente (Elmore, 2010) desresponsabilizando a directores, sostenedores y otros actores del sistema educativo. Es posible inferir un mensaje a partir de las decisiones observadas desde la política pública, este mensaje nos indica que el saber de los docentes se construye de manera aislada. Traspasando una concepción individualista del trabajo docente, separando el saber de los docentes de su entorno social, cultural y sus condiciones laborales en el cual se desempeña. Creemos necesario indagar sobre la efectividad de este modelo de construcción profesional, buscando respuesta en el lugar natural en que suceden los cambios, es decir en el aula y la escuela.

Una preocupación compartida en toda Latinoamérica es dar respuesta a la gran demanda de profesores para instalar los cambios necesarios en el sistema educativo de cada país. Según datos de la UNESCO del año 2009, es preciso generar unos 750.000 nuevos maestros para Latinoamérica y el Caribe (OREAL/UNESCO, 2012). Junto a esta demanda de docentes, es también preciso poder retener a buenos maestros en los sistemas escolares, haciéndose imperativo contar con un sistema de carrera docente atractiva y que genere las

condiciones básicas para el buen desempeño docente. “Desde una perspectiva amplia, puede entenderse por carrera docente, el régimen legal que establece el ejercicio de la profesión dentro de un ámbito determinado, regulando, entre otras materias, el sistema de ingreso, ejercicio, movilidad, desarrollo, ascenso y retiro de las personas que ejercen la profesión docente” (Teregi, 2009: 91). En un estudio planteado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2005) se consideran dos modelos de carrera docente: el basado en la carrera y el basado en los puestos de trabajo. El primero prioriza al candidato mejor posicionado de acuerdo con una serie de criterios; esto implica mayor flexibilidad y precarización de los empleos, sin contemplar el contexto de enseñanza del docente, y hace posible la movilidad laboral. El segundo modelo en la carrera prioriza la permanencia a largo plazo en el sistema; predice modos de ascenso o movilidad horizontal específicos y limitados a los sujetos que ingresaron en la carrera. Si bien en Latinoamérica se ha optado por el segundo modelo, sus sistemas de incentivos han creado dos problemas de gran interés para el desarrollo profesional docente, según Morduchowicz (2002): en primer lugar, las carreras solo permiten que el docente ascienda a puestos de trabajo que lo alejan del aula, y en segundo lugar, dentro de un mismo cargo, la principal diferencia en la remuneración entre docentes es la diferenciación salarial por antigüedad en la docencia, por consiguiente, el régimen de compensaciones se encuentra desvinculado de las actividades desarrolladas en las escuelas.

Las principales preocupaciones y tensiones sobre la estructuración de la carrera docente tienen relación con el ingreso, la organización interna de la carrera, los mecanismos de ascenso, y un tema crítico en el caso de Chile ha sido la evaluación de los desempeños. A partir del avènement de la Democracia se inicia lo que Iván Núñez define como la segunda profesionalización de los docentes. “Es así como en la década de los noventa, la política de fortalecimiento docente propone la puesta en marcha del llamado Estatuto Docente, que fue recomendada por los sectores tecnocrático modernizante y acogida por el gobierno de la época, pero sin mayor entusiasmo o apoyo por los docentes y su organización”(Núñez, 2004). El Estatuto Docente, que corresponde a la Ley 19.070 promulgada el 17 de Junio de 1991, establece las condiciones legales mínimas y específicas

sobre el Trabajo Docente en el contexto del sector municipalizado, mientras que los profesores que trabajan en Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados y Particulares Pagados cuentan con el Código del Trabajo como instrumento legal para organizar sus actividades, aunque este corresponde a definiciones genéricas para el colectivo de trabajadores de Chile. Se deja, de esta forma, en dos categorías distintas a los docentes del sistema educativo en general: los que están acogidos por el Estatuto Docente, y los que se acogen al Código del Trabajo con evidentes diferencias en seguridad laboral, categorización de remuneraciones, representación y beneficios laborales. “Desde esta perspectiva, de entrada existe una diferenciación entre el profesorado chileno en torno al aseguramiento legal de condiciones laborales conocidas, consensuadas y legitimadas. Dicha diferenciación deja al arbitrio de las decisiones de los empleadores y de una legislación laboral en extremo flexible al profesorado que se desempeña en Establecimientos Educacionales Particulares Subvencionados y Particulares Pagados en Chile. Mientras que por otra parte se establecen e implementan normativas que apuntan a establecer con claridad qué es lo que debe y puede realizar el profesorado que se desempeña en Establecimientos Educacionales Públicos o Municipales” (Zurita, 2012: 49). El Estatuto Docente o Ley 19.070¹¹ se inscribe en un contexto de elaboración de Políticas Públicas que apuntaban a la recuperación de condiciones básicas de realización del Trabajo Docente y de fortalecimiento de la calidad de la Educación Pública en Chile. Dicho esfuerzo se desarrolla una vez recuperada la Democracia después de una larga Dictadura Militar que afectó de forma certera las bases del Sistema de Educación Pública y las condiciones de Trabajo del profesorado en Chile. En el Estatuto Docente se define la función del docente como “aquella de carácter profesional de nivel superior, que lleva a cabo directamente los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo que incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de los mismos procesos y de las actividades educativas generales y complementarias que tienen lugar en las unidades educacionales de nivel pre-básico, básico y medio” (Artículo 6°, Estatuto Docente). Se infiere que su función

¹¹ Para revisar las implicancias sobre el Estatuto Docente y su relación con la vivencia del puesto de trabajo, ver Zurita, Felipe (2010), *El Habitus del Profesor/a de Historia y Ciencias Sociales en Contextos de Pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el Trabajo Docente*.

se limita a labores de aula y extra aula, enmarcándolas en el ámbito de su situación contractual, quedando en el vacío la función social de la docencia y su participación en el diseño y elaboración de políticas públicas, que se reduce solo al ámbito consultivo.

El sistema escolar puede favorecer a la formación de ciudadanos no solo para integrarse funcionalmente a la sociedad, sino más bien en una tarea mucho más amplia e integradora como se entiende por transformar su propia realidad, “concentrarse en el desarrollo profesional del docente, particularmente en lo relacionado en el dominio del contenido de la asignatura y la técnica pedagógica, ya no es suficiente. Los docentes necesitan entenderse a sí mismos en relación con su sociedad y con los cambios que tienen lugar a nivel local y global de manera de poder establecer contactos con ellos mismos y con sus estudiantes” (Miller, 2002, citado por Teriji, 2010). Esta tarea es posible de realizar siempre y cuando miremos como sociedad a los distintos actores del sistema escolar, y en particular a los docentes, como actores reflexivos de las distintas políticas y prácticas escolares, resignificando en el contexto de su trabajo el saber que ellos portan, articulando la formación inicial y en servicio de la cual han sido partícipes. Plantearse el tema de esta manera significa entender la docencia como una profesión que adquiere mayor sentido social y político bajo una práctica transformadora. Esta es una perspectiva distinta de cómo se ha interrogado el saber de los docentes en la actualidad, cuestionando constantemente el qué deben saber hacer los docentes y cómo deben hacerlo bajo una mirada instrumentalizada de su práctica. Sería necesario revisar el saber de los docentes desde una perspectiva más amplia y comprensiva de la práctica educativa, analizar el saber de los docentes en los contextos escolares, abriendo preguntas sobre su constitución y legitimidad.

Como se planteaba anteriormente, el Estatuto Docente se traza como una solución para mejorar las condiciones laborales de los docentes; sin embargo el Estatuto en la realidad política de la discusión, ha sido una moneda de cambio para la instalación de una carrera docente en propiedad. En la realidad de la política docente en Chile, lo que sigue imperando es una política de incentivos económicos y castigos basada en la obtención individual de resultados. Esta política posee dos tipos de referentes: pruebas de conocimientos y resultados asociados a rendimientos de los estudiantes. Para el primer caso, desde el año 2002, existe la Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP). Los docentes que desean participar de estos incentivos deben acreditar sus conocimientos y

competencias mediante una prueba escrita y un portafolio de evidencia de planificación, que incluye la filmación de una clase. Ello les permite obtener una retribución económica que equivale, aproximadamente, al décimo tercer sueldo. Esta asignación ha beneficiado hasta la fecha aproximadamente al 2% de los docentes de aula de establecimientos con financiamiento público (Morduchowicz, 2002). En relación con estímulos asociados a resultados educativos, Chile cuenta además con un incentivo colectivo, el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educacionales (SNED), que evalúa cada dos años el desempeño de los establecimientos educacionales a partir de la medición de los resultados de los estudiantes, según el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE).

Adicionalmente, tal como se ha realizado en América y Europa, Chile cuenta desde el año 2003, con el Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente para el sector municipal que contempla la evaluación de los docentes cada cuatro años en relación con los criterios considerados en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE). La evaluación se realiza mediante cuatro instrumentos: autoevaluación, informe del director de la escuela y jefe técnico pedagógico, evaluación de un docente par de otro centro educativo, y un portafolio de evidencias escritas y filmadas. “La implementación de una evaluación del desempeño que fuese profesional y formativa demandaba el desarrollo de un modelo de evaluación basado en estándares, que permitiera a los docentes conocer las competencias que caracterizan un buen desempeño en aula, en relación a las cuales serían evaluados. Al mismo tiempo, un cuerpo de estándares debía servir de base para el desarrollo de instrumentos de evaluación válidos. La elaboración de tales estándares, y su validación y difusión entre los actores involucrados era un paso prominente para el desarrollo de la evaluación”. (Manzi, González y Sun, 2001: 28). La implementación de una evaluación docente desvinculada con la instalación de una carrera docente es un tema que produce discusión entre autoridades educativas y gremios docentes; está mediada por negociaciones que no siempre atienden criterios técnicos de buen desempeño. Las iniciativas han sido impulsadas por las autoridades y no necesariamente son aceptadas por el magisterio. La discusión incluye el objeto de evaluación, los actores que evalúan, los criterios para la evaluación, los instrumentos y procedimientos, la relación entre los resultados y los

incentivos. Los docentes que obtienen los mejores resultados -destacados o competentes- pueden acceder a un incentivo económico (Asignación Variable de Desempeño Individual, AVDI) por cuatro años, previa aprobación de un examen de conocimientos. Los profesores evaluados en las categorías inferiores -básica o insatisfactoria- reciben apoyo mediante Planes de Superación Profesional que consideran los puntos débiles identificados por la propia evaluación. Además, los docentes con resultado insatisfactorio deben volver a evaluarse al año siguiente y si no superan dicha situación, deben abandonar el sistema.

El sistema de incentivos al desempeño junto al sistema de evaluación docente ha dejado sin abordar temas críticos para el mejoramiento del desempeño docente. Como se mencionaba anteriormente, la necesidad de articular una carrera docente junto con un sistema de evaluación docente que ponga el foco en su desempeño y respete las etapas de su trayectoria es un tema crítico en el caso de Chile, y es el fundamento de descontento de los docentes. La inclusión como criterio organizador de la carrera docente, las etapas de la trayectoria profesional de los docentes “desde el apoyo a los profesores principiantes hasta la asignación de roles de tutorías o asesorías a profesores de mayor experiencia y que hayan demostrado desempeños destacados” (ECOSOC-RMA, 2011: 38). Esta medida podría restar con mayor fuerza la salida del aula de muchos docentes que ven los incentivos fuera del aula y no dentro de ella. Todo lo anterior implica hacer un cambio de foco en la evaluación de los docentes en ejercicio, desde la acumulación de bonos por antigüedad o desempeños individuales hacia incentivos que pongan el foco en el desempeño como cuerpo de docentes que trabajan de manera colaborativa para mejorar la calidad de los aprendizajes de sus estudiantes. Este reenfoque invita nuevamente a reflexionar sobre el saber de los docentes en el contexto de su trabajo como una dimensión diferenciadora del trabajo profesional del profesorado. Este punto es de alta discusión, justamente cuando en la actualidad es presentado al Congreso Nacional de Chile un proyecto de ley¹² que plantea como uno de los focos más importantes la elaboración de estándares para el desempeño docente.

¹² La iniciativa fue ingresada por el Gobierno a la Cámara de Diputados el 29 de febrero y cuando esté funcionando plenamente - lo que se prevé que ocurriría en 10 años- tendrá un costo de US\$ 1.400 millones. Esta iniciativa ha puesto en discusión a todos los actores interesados, creando gran expectativa sobre su resolución. Boletín, CEPPE, Marzo, 2012.

1.4. A modo de resumen

Tanto a nivel latinoamericano como a nivel local, existe un acuerdo sobre la necesidad de enfocar el esfuerzo de las reformas y su consiguiente asignación de recursos económicos, a diseñar políticas integrales destinadas al mejoramiento de las distintas etapas o fases de la trayectoria docente. Estas serán, en opinión de los antecedentes revisados, parte de las “políticas difíciles”, ya que apuntan a cambios más bien estructurales en los sistemas educativos, cambios que requieren de acuerdos de largo plazo, “la construcción de una visión concordada sobre lo que está en juego y los derroteros a seguir, no solo entre gobierno y oposición en el sistema político, sino también en el ámbito social y gremial, donde el profesorado como los padres, deben ser parte de la elaboración de los acuerdos fundamentales, como sería, claramente, el de cualquier construcción nacional de estándares”(ECOSOC-RMA, 2011: 43). Estos esfuerzos requieren entonces una mirada país, con un fuerte componente de Estado, entendiendo que este tipo de cambios poseen mayor efecto sobre la calidad de los aprendizajes. Sin embargo, vemos en la realidad que las políticas docentes no ocupan el centro efectivo de las prioridades por varias razones: son de alto costo cuando se proponen afectar al conjunto de la docencia, son poco visibles para el público en su implementación, resultan políticamente complejas y de mediano y largo plazo en el logro de los efectos buscados. En suma, están en el polo de las *políticas difíciles* en educación (OREAL-UNESCO, 2012; ECOSOC-RMA, 2011; Schwartzman, Cox, 2009). Un primer paso hacia el mejoramiento de las políticas docentes, es el examen de la prioridad que han tenido, y la confrontación de los factores que las subordinan o postergan.

A modo de resumen, presentamos la tabla 1¹³, que presenta la intervención del estado frente a los distintos escenarios presentados en cada una de las etapas de la de la trayectoria laboral de los docentes. Se puede observar que frente al diagnóstico emergente, la política pública “va de atrás” levantando dispositivos como solución a la problema emergente. En esta breve mirada evidencia que las decisiones que han afectado la

¹³ Tabla elaboración propia.

trayectoria profesional de los docentes son más bien de reacción ante un problema, evidenciando que a partir de los años noventa en Chile, no ha existido una política pública que oriente el desarrollo profesional de los docentes, quedando este ámbito importante para el desarrollo de nuestra sociedad, al incontenible ritmo de crecimiento que impone el mercado.

Tabla 1.- Políticas Docentes en la trayectoria laboral de los docentes de Chile

Políticas Públicas	Selectividad	Formación Inicial	Inserción	Desempeño
Diagnostico	Bajo interés por ingresar a carreras de formación pedagógica, junto a bajos estándares para su ingreso	Crecimiento de la oferta de educación terciaria, sin mayor control sobre el número de instituciones, matrícula, diversidad de programas, calidad y financiamiento	Se evidencia bajo nivel de conocimientos de estudiantes que egresan de las carreras en educación. Ingreso a la práctica docentes sólo con haber cursado carreras de ocho semestres	Visión instrumental en las políticas de formación continua, con énfasis en la restitución de saberes , énfasis en el desempeño individual, con escaso foco en la diversidad y complejidad de las escuelas
Dispositivos instalados	<ul style="list-style-type: none"> • Beca Vocación de Profesor implementado desde el 2011 	<ul style="list-style-type: none"> • Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID), (1999). • Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), (1999). • Estándares de contenido para la formación inicial (2011). 	<ul style="list-style-type: none"> • Prueba INICIA basado en estándares para formación inicial (2008). 	<ul style="list-style-type: none"> • Estatuto Docente (1991) • Programas de formación en formato curso promovidos desde el CPEIP • Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), (2002). • Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos (SNED), basado en resultados SIMCE (2002) • Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, basado en MBE (2004)

Fuente: Elaboración Propia.

Otro aspecto que se puede observar de la tabla presentada, corresponde al tipo de dispositivos instalados como mecanismos de aseguramiento de la calidad. Es posible corroborar un fuerte énfasis en la certificación y evaluación por medio de instrumentos basadas en estándares. La adopción de estándares corresponde a la expansión de una política educativa cimentada por la banca Internacional, cuyo objetivo central es la eficiencia económica. Es coherente con esta política la estandarización y el uso de instrumentos de medición que reporten la eficiencia del sistema, convirtiendo la profesión docente en una serie de rutinas para la rendición de cuentas. Coincidimos con Carlos Ruiz (2010), quien plantea que tales medidas aumentan el nivel de explotación de los docentes y elevando el nivel de precarización en el empleo docente. En este sentido Carlos Torres (2008) plantea que es posible visualizar la influencia neoliberal en la política educativa en tres aspectos fundamentales;

- En la economía política de financiamiento educativo.
- En las vinculaciones entre educación y trabajo.
- En la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, curriculum, educación superior o formación docente.

Todo lo anterior entrega un cuestionamiento explícito y sostenido sobre el quehacer de los docentes, sobre el saber pedagógico que desarrollan en sus contextos de trabajo y más profundamente, impone una constante pérdida de autonomía de los docentes. Creemos que es razón suficiente para indagar sobre estas problemáticas planteadas desde la mirada de los docentes ya que, como se puede inferir de este escrito, han sido objeto de una serie de políticas educativas que tienden a regular sus funciones y saberes, sin incluirlos en estas discusiones.

2. Capítulo 2:

**Problema, Preguntas y
Objetivos de la
Investigación**

2.1. Algunas reflexiones sobre el porqué y el para qué de la investigación

Como se ha planteado anteriormente, no existe discusión alguna sobre la notoriedad que pesa sobre los docentes en el mejoramiento educativo; no existe disenso sobre la centralidad que ocupa el saber de los docentes en el acto educativo, en la capacidad de ellos por instalar cambios y mejoras en los aprendizajes de los niños y niñas. No obstante aquello, tanto en el diseño de políticas educativas como en el diseño de investigaciones educativas, los docentes suelen estar ausentes. Una preocupación de esta investigación es ofrecer una mirada desde los propios actores involucrados en el problema de investigación ya planteado. Entendemos que los docentes, al iniciar su desempeño laboral, en mayor o menor medida inician procesos reflexivos que habitualmente son invisibilizados en medio de las rutinas escolares. Dichas reflexiones le permiten al profesor decidir e implementar diversas formas de acercamiento a sus estudiantes, juzgando lo que conviene o no hacer, en el contexto de esa práctica cotidiana.

Esta investigación se instala desde los docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que participan de la vida cotidiana de sus escuelas, como una forma de representar su saber desde el lugar de trabajo en que se desempeñan. Creemos, tal cual lo plantea el filósofo hindú Rabindranath Tagore, que la historia de la humanidad ha llegado a un punto en que el hombre moral, el hombre íntegro, está cediendo cada vez más espacio al hombre comercial, al hombre limitado a un solo fin (Tagore, 1977). Hemos asistido al deslumbramiento de las ciencias y la tecnología, y junto a ello, al progresivo oscurecer del ciudadano moral, al sujeto pleno de responsabilidad histórica; aquel sujeto político ha perdido espacio y deliberación frente al individuo del mercado. Coincidimos con Hannah Arendt, filósofa que plantea que estamos en una era donde se manifiesta la pérdida de dos de las facultades humanas esenciales: la primera es la facultad de pensar más allá de los límites impuestos por nuestro interés en conocer la realidad objetiva; es la pérdida de la facultad de dar significado a nuestro mundo, como resultado de la libertad de pensar más allá de la ciencia y la tecnología. La segunda es la pérdida de la facultad de juzgar, es decir, la facultad que tienen los hombres para formarse opiniones, a través del ejercicio que consiste en pensar en el lugar del otro para, y de esta forma, expandir la mentalidad con el

fin de formular un juicio (Hannah Arendt, 1960). Creemos que el ejercicio de los docentes de Historia y Ciencias Sociales está ligado a este tipo de enseñanza, para expandir las facultades humanas a partir del estudio de la Historia y las Ciencias Sociales.

Es así como entendemos la Historia y las Ciencias Sociales, como ciencias que son parte importante de las llamadas Humanidades. Estas han perdido espacio en los currículum de los sistemas educativos a nivel mundial y en particular estos saberes, pierden relevancia en el espacio social de la vida cultural de nuestra sociedad. Compartimos la opinión de Martha Nussbaum, filósofa norteamericana, quien plantea que “la historia y las humanidades desempeñan una función central en la democracia, pero así y todo, muchos padres en la actualidad sienten vergüenza de que sus hijos estudien arte o literatura” (Nussbaum, 2010: 11). Coincidimos con la autora en que estamos viviendo una crisis silenciosa, una crisis mundial en educación como lo expresa la autora, “sedientos de dinero los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva la democracia” (Nussbaum, 2012: 20). Se observa cómo se privilegian algunos saberes por sobre otros; la idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología, son muy importantes para el crecimiento de las naciones. Aclaramos que aquello no es el problema, estando de acuerdo con la autora cuando plantea, “me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional que pueda enfrentar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo” (Nussbaum, 2010: 25). Estos saberes tan importantes, que están en la esencia de la vida humana tal y como lo han mencionado las filósofas citadas, son facultades propias del ser humano y constituyen el conocimiento propio del estudio de las Ciencias Sociales. Estos saberes son parte de los conocimientos declarados para su enseñanza, según como se expresa en el currículum nacional donde se apunta que “el sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la

democracia y de la identidad nacional. El curriculum del sector promueve aprendizajes que les signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado” (Decreto Supremo de Educación N° 256, sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2009: 195).

Se debe entender entonces que los docentes de Historia y Ciencias Sociales se ven enfrentados a enseñar en condiciones de irrespetuosa desigualdad, a pesar de que estos conocimientos propician capacidades que desarrollan el pensamiento crítico, saberes que se ofrecen a los estudiantes como herramientas para trascender más allá de las lealtades nacionales, para construir una identidad ciudadana reflexiva e inclusiva (Carretero, 2010). En la actualidad se observa que pese a ser conocimientos señalados para su enseñanza, desde la reforma curricular de los años noventa, sostenidamente existe una pérdida de espacio en los planes de estudio, lo que significa una reducción de las horas destinadas para los sectores vinculados a las Artes, Humanidades y Ciencias Sociales en general. Creemos que la relación entre el desarrollo de la profesionalidad y la enseñanza de una determinada especialidad, configura un ámbito interesante de estudiar y comprender. Esta investigación fija su foco en docentes de Historia y Ciencias Sociales, que están en medio de estos cambios mencionados, construyendo en la vida cotidiana de su trabajo un tipo de profesionalidad que es necesario investigar.

2.2. Problema , preguntas y objetivos de investigación

En los últimos veinte años, la escuela y sus docentes se encuentran en medio de un proceso de múltiples demandas, cambios significativos en el sentido y la forma de educar a sus estudiantes, diversificación de sus funciones y gran presión por resultados de corto plazo. Esta situación ha generado amplio cuestionamiento al sistema educativo en general y particularmente a los docentes. Estos se ven invitados a participar de un cambio de época que les propone un nuevo tipo de profesionalismo (Hargreaves, 2003; Avalos, 2006) con objeto de dar respuesta satisfactoria a las demandas propias del sistema educativo nacional

como también a demandas externas estimuladas desde el vertiginoso ritmo impuesto por el sistema de mercado.

Las demandas externas al sistema educativo surgen desde la necesidad de elevar el capital humano de nuestras sociedades. Se oye a distintas organizaciones internacionales enunciar la necesidad de ampliar la cobertura educativa principalmente en los niveles de primaria y secundaria como una urgente estrategia para sobrellevar las gruesas inequidades abiertas por el crecimiento económico. Para fines del siglo XX se levantan orientaciones emanadas por organizaciones de distinta naturaleza ¹⁴que tendrán poderoso ascendiente en el diseño de políticas educativas tanto para Chile como para el conjunto de los países de Latinoamérica. Por la influencia que ha tenido en la toma de decisiones al interior de los sistemas educativos de los países de la región, se citan algunos documentos que nos entregan un contexto al cambio sugerido. Uno de estos documentos es el conocido informe *Transformación productiva con equidad* (CEPAL- UNESCO: 1990) el cual recomienda una serie de estrategias con el objetivo de superar las situaciones de pobreza vividas durante la década de los ochenta. En el documento se destaca dejar atrás las simples ventajas comparativas obtenidas en América Latina basadas en operar sobre bajos salarios, recomendando derivar a las llamadas ventajas comparativas, ligadas a aumentos en la productividad del trabajo, es decir, elevar los niveles de producción por el intermedio de una mano de obra mejor calificada, reinstalando las temáticas del capital humano propuestas en la década de los sesenta. Otro documento de interés, contemporáneo al primero, es la propuesta *Educación y Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* (CEPAL-UNESCO, 1992), que mantiene las recomendaciones del documento anterior, vinculando la relación entre sistema educativo y sistema productivo con objeto de superar las inequidades económicas y sociales presentes en los países llamados en vías de desarrollo. En ambos documentos, se deja ver un marcado tono economicista para entender

¹⁴ Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Organización de Estados Iberoamericanos, para Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE), Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM), entre otras organizaciones de influencia en la toma de decisiones sobre políticas públicas en educación.

el fenómeno educativo, como un proceso que debe maximizar sus resultados al menor costo posible.

Los sistemas educativos tomarán nota de las recomendaciones realizadas desde distintas organizaciones internacionales¹⁵ sobre proveer de “la educación para todos”, desoyendo las consideraciones realizadas a favor de mejorar las condiciones laborales de los docentes, situación que aumenta la precarización en los empleos de los docentes, fenómeno ya experimentado desde la década de los ochenta. Es un período de plena influencia neoliberal en la política educativa que deja ver la relación insoslayable entre la economía política de financiamiento educativo y las vinculaciones entre educación y trabajo (Torres, 2008). En esta época, en palabras de Carlos Ruíz, “no se puede menos que recordar los viejos textos del capital de Marx. Y ello porque lo que proponen todas aquellas medidas es aumentar el nivel de explotación del trabajo de los docentes¹⁶, tanto a través de obtener mayor plusvalía (alargamiento de la jornada de trabajo, solo parcialmente compensada), como de plusvalía relativa (más cursos, más alumnos por profesor). Lo que hace plausible y recomendable estas medidas es, por si esto fuera poco, la reserva de jóvenes desempleados que presionan por rebaja de salarios, si ello puede significar empleo. Todas estas medidas tienen un gran pretexto: la necesidad del ajuste, cuyo peso se hace caer entero sobre los docentes” (Ruíz, 2010: 127). En suma, es una época en donde se intensifica el trabajo de los docentes (Hargreaves, 1995) sin realizar grandes cambios en la estructura que

¹⁵ Entre las instancias de mayor acuerdo se pueden mencionar la Asamblea en Jomtien en el año 1990, el Foro Mundial de Educación en Dakar en el año 2000, la Asamblea de Ministros de Educación, Buenos Aires, en el contexto de las metas educativas 2021, entre otras.

¹⁶ Es de reconocimiento internacional que en el tema de la calidad de la educación los ingresos son una cuestión clave, por ello países desarrollados y aquellos en vías de serlo han mostrado preocupación por diseñar políticas para corregir las desigualdades salariales entre profesiones. Ver estudios comparados de Yael Duthilleul (2005), Nuevas tendencias en materia de políticas docentes, y Alejandra Mizala (2006), Salarios docentes en América Latina. Una mirada complementaria es la revisión propuesta por Bravo, David (Bravo et al, 2010), que propone la relación entre salario y rendimiento escolar, manifestando la evidente relación entre mejoras salariales y resultados escolares, lo que demuestra la profunda inequidad de la estructura laboral entre los docentes de Chile. Ver en (Bravo et al, 2010) ¿Se premia la habilidad en el mercado laboral docente? ¿Cuánto impacta el desempeño de los estudiantes?, en Documentos de Trabajo. Centro de Microdatos. Departamento de Economía. Universidad de Chile. Diciembre 2010.

sostiene el trabajo de los mismos; es una época donde los sistemas escolares están fuertemente tensionados no solo por la crítica más especializada, sino también por los propios actores del sistema, las familias y los propios estudiantes. Es así como “la educación en nuestro país ha avanzado, pero dista mucho de poseer la calidad requerida y exigible en el mundo de hoy y tampoco logra aminorar las marcadas desigualdades de origen con que los niños inician su experiencia educativa” (Consejo Asesor Presidencial, 2006)¹⁷. Es la época de la masificación de la escolaridad con exclusión social (Tenti, 2006), que hace crítica a los viejos dispositivos dispuestos para la socialización de la llamada educación moderna, cuestionando fuertemente la autoridad de los maestros, sus fines, sus medios.

Simultáneamente a este fenómeno descrito, las escuelas y sus docentes viven el advenimiento de la sociedad la información y su producto más eficiente, la economía del conocimiento (Castells: 2000), fenómeno que hace cambiar el eje de producción basado en la fuerza humana, por la capacidad de producir conocimiento en condiciones de la deslocalización del capital. Ante este contexto social y cultural, y entendiendo que la escuela y los docentes son una configuración histórica que responde a la producción cultural de su época, la tarea de la escuela y la labor de los docentes comienza a recibir el influjo de este fenómeno epocal. En otras palabras, serán objeto de los atributos o condiciones económicas, políticas y sociales propias de la sociedad del conocimiento. Es así como las escuelas se llenarán de computadores, pantallas electrónicas y nuevos sistemas de conectividad, mientras que los docentes, alejados en su sala de clase como el último reducto de la modernidad, se verán obligados a asumir los nuevos atributos de esta época, “recetarse” profesionalmente en medio de los cambios propuestos.

Se instala un nuevo eje educativo que se agrega a la demanda por la cobertura; será la necesidad de producir nuevos modos de desarrollar pensamiento, “por primera vez en la

¹⁷ Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006), Informe Final. Este Consejo Asesor, es producto de un fuerte movimiento estudiantil secundario también llamado “revolución pingüina”. Será el motor que catalizará cambios sobre la base de discutir acerca de la educación municipalizada y promover el fin de la última ley dispuesta para amarrar la educación chilena impuesta por la Dictadura militar, la llamada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE: 1990) por la vigente Ley General de Educación (LGE: 2009).

historia la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para reproducir los estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a los desafíos de una sociedad futura que aún no existe” (Esteve, 2005; citado por Tereji, 2010). Se propone entonces un nuevo profesionalismo para los docentes, que debe asumir los atributos de eficiencia propios de la sociedad de la información para hacer frente a las demandas exigidas por la economía del conocimiento. Es el nuevo acento puesto a la calidad de la enseñanza, que dispone a los docentes tras una búsqueda permanente de resultados.

En este contexto, a nivel nacional, se suman las recomendaciones por hacer ranking de los resultados académicos de los estudiantes, como una forma de rendir cuentas por los recursos invertidos¹⁸; se intensifican las pruebas de medición nacional¹⁹, Chile entra a participar de las mediciones internacionales ligadas a organizaciones económicas. Por ejemplo, el documento elaborado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en el año 2003, *Aprender para el mañana*, basado en su Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), recomienda que “el propósito fundamental de los gobiernos a la hora de mejorar la calidad de los servicios educativos es la posibilidad de ofrecer poderosos alicientes que incentiven a las personas, las economías y las sociedades a elevar el nivel de educación. La prosperidad de los países se deriva hoy, en gran parte, de su capital humano y, si quieren triunfar en un mundo en rápida

¹⁸ Entre la década de los años noventa y comienzos del siglo XXI, los países de Latinoamérica han incrementado fuertemente el porcentaje de gasto público destinado a educación. En Chile, aumenta de un 1, 5 % en la época de la Dictadura militar a un promedio que va sobre el 4,5% del PIB. (CEPAL, 2011).

¹⁹ A la prueba PER (Prueba de Evaluación del Rendimiento Escolar, 1982), se suma la llamada prueba SIMCE a partir del año 1988, comenzando solo por lectura y matemáticas en el nivel de cuarto básico. Debido a la necesidad de ranquear resultados y aumentar control, se han agregado sectores de aprendizajes medidos y niveles de enseñanza. A principios del siglo XXI, Chile se incorpora al sistema de mediciones internacionales; la mayoría de estas evaluaciones son financiadas por organizaciones económicas, demostrando un claro interés por parte de nuestro país para dar muestras de mérito ante estas organizaciones. A partir del año 1997, Chile ha participado en diversos estudios internacionales organizados por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Oficina Regional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). De este modo sostenidamente Chile ha integrado a los distintos sistemas de medición, tales como el Primer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (PERCE) en el año 1998, el Estudio Internacional de Educación Cívica (IEC) en el 1999, el Estudio Internacional de Tendencias en Matemática y Ciencias (TIMSS) en el año 1999, y el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) en el 2000.

transformación, las personas necesitan mejorar sus conocimientos y habilidades a lo largo de toda la vida. Para ello es preciso que los sistemas educativos sienten unas bases sólidas, promuevan el saber y las habilidades y refuercen la capacidad y la motivación de los jóvenes para seguir aprendiendo después de terminar su escolarización” (OCDE, 2003b: 3). En la base de estas recomendaciones, está la necesaria pregunta sobre qué tipo de conocimientos deben tener los docentes a la hora de enfrentar una enseñanza que posee nuevos parámetros. Este interrogante acompaña al sistema cada vez que se publican resultados de las mediciones. Es oportuno entonces preguntar sobre los docentes y su saber, sobre la calidad de su enseñanza y cuánto pueden producir en términos de resultados comparables. Pareciera lógico entender que para enfrentar los cambios y desafíos es necesario mejorar la calidad de la instrucción (McKinsey, 2007)²⁰, tal como lo recomienda este conocido informe, que utiliza como título de uno de sus capítulos *La calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes*, en cuyo interior señala: “Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión, lo que facilita la atracción de candidatos aún mejores. La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes” (Mckinsey, 2007: 15). El acento del documento está puesto en el desempeño de los docentes, como un factor fundamental en la implementación de las reformas educativas, dejando especial énfasis en los atributos del que enseña, en la calidad del saber pedagógico que portan los docentes, en la capacidad de producir conocimiento complejo, competitivo. Tal como se señala en el informe, los países que decidieron invertir esfuerzos para conseguir a los jóvenes más aptos para ejercer la docencia, desarrollar sus capacidades hasta convertirlos en instructores eficientes y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños (Mckinsey, 2007). Se infiere entonces que este nuevo profesionalismo es acompañado de un modelo de docentes

²⁰ Informe solicitado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL)

instructores eficientes, capaces de asegurar cobertura y calidad en la enseñanza. Creemos que en Chile no existen mayores evidencias sobre la efectividad de este modelo que se acepta sin mayores cuestionamientos, sin haber levantado suficientes investigaciones que partan desde los sujetos objeto de estas políticas, sobre cuáles son estos atributos para la instrucción eficiente, cómo se construyen a lo largo de la trayectoria laboral y por sobre todo, si docentes están enterados y en acuerdo con ello. La importancia de investigar sobre estos temas, radica en iluminar desde un ángulo distinto, un problema que ha sido abordado desde los macro resultados del sistema educativo, sin ofrecer mayores evidencias desde el mundo más pequeño y local, aula y escuela, donde suceden y se *vivencian* los cambios.

En el Chile de los últimos veinte años, todas estas recomendaciones se han manifestado en una serie de medidas implementadas en cada una de las etapas de lo que se entiende como trayectoria profesional de los docentes; a saber: selección de jóvenes para ingresar a carreras en educación, formación inicial docente, ejercicio en aula. Estas medidas se han caracterizado por dar respuestas paliativas a los cambios impuestos por el ritmo económico (Cox y Schwartzman, 2010) intentando normalizar el explosivo mercado de la educación, y por otro lado, estas medidas tienen como base de su razonamiento intensificar el control de los contenidos de la profesión docente. En otras palabras, la influencia neoliberal en la política destinada a los docentes ha impactado de manera sustantiva, tal como lo señala Torres (2008), en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicaciones a nivel de evaluación, curriculum, educación superior o formación docente.

En todo este marco de cambios, sostenidamente se cuestiona de manera sustantiva el saber de los docentes y su profesionalidad, sobre una vieja y siempre vigente pregunta: ¿qué saben y qué deben saber los docentes para ejercer su profesión? Creemos que abordar de manera aislada el problema invisibiliza a otros actores, quitando responsabilidad y enfatizando el rendimiento individual de los docentes (Elmore, 2010). A pesar de que existe acuerdo en que educar en la actualidad implica un nuevo profesionalismo, no existe un consenso en el modo de operar con esta nueva profesionalidad; no existen convicciones para tomar decisiones en este sentido ni tampoco para diseñar políticas educativas con

cierto sustento pedagógico. “Las escuelas con carácter reconocen que enseñar no solo es una práctica cognitiva intelectual, sino también una práctica social...los diseñadores de políticas educativas, los administradores, los investigadores educativos y otros que dan forma a la naturaleza de la enseñanza, solo se enfocan en estándares de resultados, objetivos, baremos de competencia: estas son sus prioridades, y al poner un énfasis exclusivo o excesivo en ello, no solo desatienden, convierten el aprendizaje en una carrera clínica y descomprometedora hacia la consecución de objetivos; ocupan el tiempo del docente en tareas técnicas” (Hargreaves, 2003: 76). Esta reflexión nos plantea un campo fecundo de nuevas interrogantes, que derivan de las viejas preguntas planteadas con anterioridad, sobre cómo están construyendo esta nueva profesionalidad los docentes, partiendo del supuesto que los docentes son una categoría social y laboral en medio de los profundos cambios que han alterado las relaciones más elementales entre docentes y estudiantes, docentes con otros docentes, docentes y las instituciones educativas.

2.2.1. Preguntas de investigación

La presente investigación nos lleva a interrogarnos sobre el conflicto que plantea el ser docente en una época de cambios y su construcción como profesional, busca interrogarnos sobre el sujeto docente y la construcción de su saber, en el contexto de una constante presión desde el interior y exterior del sistema educativo, que busca modelos oportunos para instalar un modo de enseñanza coherente con los recursos comprometidos. En este marco interpretativo, esta investigación plantea las siguientes preguntas:

¿Cómo los docentes configuran su trabajo en el contexto de su práctica, en relación a la enseñanza de la Historia y las Ciencias sociales y los resultados particulares del contexto su trabajo?

¿Qué elementos constituyen el saber docente que les permiten o dificultan, enfrentar los desafíos de su profesión en medio de un contexto institucional que igualmente está presionado y desafiado?

¿Cómo los docentes efectivamente validan y legitiman el saber docente, constituyendo en esta dinámica un saber que los distingue y genera definiciones sobre el trabajo docente?

¿Cómo se configura un saber docente autónomo, en las interacciones resultantes entre el saber de su disciplina, sus pares y la institucionalidad en el contexto de su trabajo?

2.2.2. El objetivo general de la investigación

Comprender cómo los docentes constituyen su saber en el contexto de su trabajo, develando los elementos que permiten definir el trabajo docente de los Historia y Ciencias Sociales, validarlo y legitimarlos en el contexto cotidiano de su establecimiento.

2.2.3. Objetivos específicos

- Reconocer los elementos que constituyen el saber de los docentes en el contexto de su práctica.
- Comprender los procesos de validación y legitimación del saber docente que definen su trabajo.
- Reconocer elementos que dificultan o motivan el ejercicio de su trabajo.

2.3. La investigación como heredera de estudios similares

Sabemos que hay un acuerdo entre las instituciones que realizan investigación educativa sobre la relevancia que merece el tema de los docentes. Sin embargo, no existe un cuerpo amplio de investigación desarrollada desde los sujetos, integrando campo de subjetividades al comprender el tema, situación que muestra esta falta de consideración por los docentes, no solo en la falta de políticas públicas centradas en la opinión de los docentes, sino también en el diseño de investigaciones, dejando un vacío importante en la comprensión de estos temas. A la vez, esta misma situación se entiende como un desafío relevante a considerar para quienes desean indagar sobre el tema, buscando una

comprensión más completa sobre uno de los actores responsables y determinantes en el logro de los resultados planteados por el sistema educacional en su conjunto.

En este sentido, es importante señalar que esta investigación pretende profundizar algunas investigaciones que han avanzado sobre el tema de los docentes de Historia y Ciencias Sociales. Citamos una tabla resumen de algunas de las investigaciones más relevantes y que, a nuestro juicio, nos abren el espacio de comprensión para seguir indagando en el problema de estudio planteado.

En primer Lugar destaca la investigación de Claudia Lagos (2010) quien se introduce en el campo del saber pedagógico revelando en su investigación la relación entre la comprensión de este saber por parte de estudiantes en formación inicial y el contacto con la experiencia laboral. También plantea dificultades en su desempeño, respecto del déficit del saber disciplinar presente en los docentes en formación. Esta investigación nos lleva entonces a preguntarnos sobre esta relación ineludible entre saber pedagógico y saber disciplinar, y como este saber se constituye en contacto con el trabajo docente. Luego la investigación de Nelson Vásquez (2004) nos introduce en el tema, desde la mirada de los docentes de Historia y Ciencias Sociales que se encuentran en servicio. Revelando el malestar de los docentes frente a la instalación de políticas públicas instaladas desde la institucionalidad, creando un malestar y bajas expectativas en la valoración de su trabajo. De este modo esta investigación nos aporta una mirada desde la práctica en la construcción de la profesionalidad y sus desafíos en el contexto de cambios institucionales. En esta línea de investigaciones el trabajo de Luis Osandon (2006) quien nos introduce en la capacidad de resignificar e innovar de docentes de Historia y Ciencias Sociales, ante los cambios curriculares impulsados desde el Estado de Chile a partir de la década de los noventa. En este espacio de reflexiones, es posible destacar cómo la instalación de la Reforma Curricular invisibiliza la capacidad de innovación de los docentes, destacando el investigador, el espacio de claridad que ofrece el saber disciplinario en su práctica docente. Desde otro lugar, Daniel Jhonson (2010) nos acerca al problema de nuestra investigación desde los significados que atribuyen los docentes de Historia y Ciencias Sociales a los espacios de socialización, como espacios de compartir inquietudes comunes que construyen su identidad y formación docente. Finalmente citamos la investigación de Felipe Zurita (2012) quien nos aporta desde la vivencia del puesto de trabajo en un estudio con docentes

de Historia y Ciencias Sociales en contexto de pobreza. Esta investigación releva la relación del trabajo docente como una actividad de alto valor formativo, destacando nuevamente, la vinculación entre trabajo y saber disciplinar.

A partir de estas investigaciones que presentamos en versión resumida en la siguiente tabla, podemos rescatar la estrecha relación entre el saber pedagógico, saber docente y saber disciplinar, en la construcción de su profesión. Creemos necesario, profundizar el conocimiento adquirido por las investigaciones mencionadas, planteando una investigación que explore estas relaciones desde el contexto cotidiano de los docentes, observando la capacidad de los docentes de construir su propio saber profesional bajo los desafíos y oportunidades que ofrece el trabajo cotidiano de la práctica docente, creemos que es el espacio de la escuela y sus docentes, el espacio pertinente para avanzar sobre el conocimiento levantado hasta el momento.

Tabla 2 resumen de investigaciones que anteceden al Tema de Investigación

Autor	Año	Titulo	Problema de Investigación	Principales Hallazgos
Claudia Lagos	2010	“Construcción del saber pedagógico en estudiantes de pedagogía en las experiencias de formación práctica: aproximaciones desde una perspectiva biográfico narrativa.	Sentido y necesidad de investigar tempranamente los alcances de las experiencias tempranas de prácticas reflexivas en la configuración de los saberes pedagógico de un profesor.	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias desarrolladas en la etapa preformativa resultan influyentes en la elaboración presente del saber pedagógico que hacen los estudiantes, donde la experiencia escolar y familiar juegan un rol preponderante. • Existen cambios o transformaciones en las representaciones de los estudiantes asociados a la experiencia de práctica a lo largo de la progresión de la trayectoria formativa. • Poca competencia profesional al verse en contextos de colegios acomodados por el déficit en el

				<p>saber disciplinar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A medida que avanza la etapa formativa, existe una mayor comprensión de la complejidad que subyace a la enseñanza y al saber pedagógico que la impulsa.
Nelson Vásquez	2004	La Formación del Profesorado de Historia en Chile. La Formación Inicial y Permanente de los Educadores de la V Región en el marco de la Reforma Educacional.	La formación inicial y continua de los profesores de Historia y Ciencias Sociales y cómo se visualiza esta en consideración a su utilidad con respecto al trabajo profesional propiamente tal en el contexto de la Reforma Educacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel de indiferencia y malestar de los docentes sobre la Reforma Educacional. • Silenciamiento público de este malestar. • Acomodación estratégica al discurso pedagógico de la Reforma Educacional. • Visión del escaso nivel de éxito de la Reforma Educacional debido a los bajos salarios y falta de tiempo. • Baja valoración del trabajo docente. • Tendencia al envejecimiento de los docentes. • Bajo nivel de actualización profesional.
Luis Osandón	2006	Los Docentes frente a una Innovación Curricular. Experiencias de Resignificación de los Programas de Estudio en Historia y Ciencias Sociales.	Análisis de la forma en que los profesores de Historia resignifican la transformación curricular proveniente de los dictámenes educacionales del Estado de Chile,	<ul style="list-style-type: none"> • La innovación como fenómeno reversivo. • La innovación como acción escéptica. • La innovación como empoderamiento alternativo. • La innovación como acción crítico reflexiva. • El desarrollo de la Reforma Curricular favorece la

			desde mediados de la década de los noventa, materializada a través de los Programas de Estudio.	<p>invisibilización del potencial innovador de los docentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la apropiación del discurso de la Reforma Curricular. • El espacio de claridad que ofrece la disciplina en el actuar de los docentes.
Daniel Johnson	2010	Identidad y formación docente de los profesores de Historia principiantes: Un enfoque biográfico narrativo.	<p>Significados que le atribuyen los profesores principiantes de Historia a su biografía personal y escolar, su formación inicial y su experiencia de socialización profesional en su identidad y formación docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias personales como primer paso en la construcción de la profesión docente. • El proceso de formulación de una teoría educativa fue un proceso compartido con los pares que compartían inquietudes que se vinculan en experiencias vividas en la Universidad y que se sitúan más allá del curriculum formal. • Las prácticas y el trabajo son vividos como instancias de aprendizaje y búsqueda de soluciones para la adquisición de “herramientas” que les faltaban. • La centralidad de lo pedagógico como criterio de validación entre profesionales en términos de reconocimiento y respeto. • El estilo propio como logro de los primeros años de ejercicio de la profesión, que se vincula con las experiencias biográficas, formativas y sociales. • La crítica y valoración de la formación inicial como parte de

				la identidad docente.
Felipe Zurita	2012	El Habitus del Profesor/a de Historia y Ciencias Sociales en Contextos de Pobreza: una perspectiva biográfico/narrativa sobre el Trabajo Docente.	Comprensión del habitus construido por los profesores/as de Historia y Cs. Sociales sobre el trabajo docente en establecimientos situados en contextos de pobreza, dentro de un marco irrelevante de la experiencia y conocimiento del profesorado en la configuración de significados oficiales y públicos sobre el trabajo docente.	<ul style="list-style-type: none"> • La imagen que tienen sobre ser profesores de Historia y Cs. Sociales está directamente vinculada a la perspectiva que tienen sobre la disciplina, entendiéndola como un saber vinculado con la actualidad y con un alto valor formativo. • El trabajo docente como una actividad de perfil administrativo. • Perspectiva del trabajo docente como una actividad de realización solitaria y fragmentada, debilitando la relación con los pares. • El habitus construido por los profesores y profesoras de Historia y Cs. Sociales que trabajan en contexto de pobreza sobre el trabajo docente se compone en el desacople radical entre el saber histórico y social como herramienta de comprensión del contexto de pobreza en el cual se trabaja. • El habitus construido por los profesores de Historia y Cs. Sociales se compone de una comprensión de la enseñanza y aprendizaje de la Historia homogénea y desvinculada de los contextos en que se trabaja.

Estas investigaciones representan un avance en la comprensión del trabajo docente y su relación con un campo de experiencias comunes relacionadas con la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Se han incluido con el ánimo de referenciar nuestro trabajo y como un aporte a futuras investigaciones. Cabe decir también que no se han considerado otras investigaciones cuyas temáticas tienen relación con la construcción del saber pedagógico, que a pesar de ser consideradas como parte del marco teórico de nuestra investigación, no se han situado en el contexto de enseñanza de una disciplina en particular, elemento que para esta investigación es fundamental.

3. Capítulo 3 Marco Teórico:

Saber docente en el contexto del cambio

3.1. Saber docente, antecedentes teóricos

La escuela y sus docentes son elementos que no se pueden disociar, como tampoco el contexto socio histórico en que se desarrollan. Si aceptamos lo planteado por Pablo Pineau (2000), sobre la escuela como la institución educativa hegemónica elegida para dar forma a la definición moderna de educación, estamos aceptando que los sistemas escolares modernos fueron concebidos como sistemas creadores de nación bajo el control y responsabilidad del prospero Estado moderno. También es posible aceptar que este proyecto moderno triunfante durante el siglo XX, pierde terreno por un sinnúmero de transformaciones sociales, políticas, económicas y culturales que acompañaron el devenir del siglo. “Tanto la escuela y sus docentes como los sistemas educativos viven momentos de gran tensión, el abrumador poder de socialización que han adquirido los medios de comunicación de masas plantea retos nuevos e insospechados a la práctica educativa. La revolución electrónica que preside los últimos años del siglo veinte parece abrir las ventanas de la historia a una nueva forma de ciudad, de configuración del espacio y el tiempo, de las relaciones sociales, políticas y culturales; en definitiva un nuevo tipo de ciudadano con hábitos , formas de pensar y sentir emergentes. Una vida social presidida por los intercambios a distancia, por la supresión de las barreras temporales y las fronteras espaciales. A esta nueva manera de establecer las relaciones sociales y los intercambios informativos ha de responder un nuevo modelo de escuela” (Pérez Gómez, 2004:12).

3.1.1. Cambios en la configuración del trabajo docente

La profesión docente es una configuración histórica que responde a la producción cultural de cada sociedad. Por ello es necesario analizar las condiciones económicas, políticas y sociales en que se aloja esta definición. Antes que nada decir que esta nueva definición es producto de las condiciones impuestas por lo que se ha denominado postmodernidad, entendiendo que este término de postmodernidad ha sido largamente discutido, y excede los propósitos de esta investigación. Sin embargo, para la comprensión de los docentes en la actualidad, se expresa aquí la necesidad de reflexionar sobre el escenario que plantea esta postmodernidad en la vida cotidiana de los docentes. Para ello tomaremos lo expuesto por Pérez Gómez (2004), sobre la postmodernidad o condición postmoderna, ya que ayuda a entender el contexto sociocultural del ser docente de fines del siglo XX y comienzos del

siglo XXI. Pérez Gómez propone la definición de postmodernidad “como una condición social propia de la vida contemporánea, con unas características económicas, sociales y políticas bien determinadas por la globalización del libre mercado, la extensión de las democracias formales como sistemas de gobierno y el dominio de la comunicación telemática que favorece la hegemonía de los medios de comunicación de masas y el transporte instantáneo de la información a todos los rincones de la tierra” (Pérez Gómez, 2004: 23). Entendemos entonces que esta condición postmoderna genera, tanto en las escuelas como en los docentes, un modo de vivenciar el papel que juegan las escuelas y docentes en el mundo contemporáneo, y determina las relaciones que se producen entre el saber de las escuelas y el saber de los docentes.

Para comprender mejor estas nuevas relaciones es fundamental la comprensión de los procesos de cambios sociales experimentados por nuestra sociedad contemporánea en las últimas décadas, “los cambios educativos no han hecho más que comenzar de tal manera que una tarea ineludible en la formación de docentes es la de prepararnos para enfrentar el cambio, y acostumbrarlos así a profesionalizar el análisis del cambio social y educativo como la primera tarea que deben asumir el trabajo educativo de calidad” (Esteve, 2006: 20). Castells (2000) utiliza las expresiones de sociedad del conocimiento y economía del conocimiento para referirse a los cambios producidos posteriores al desarrollo postindustrialización, donde el elemento central ha sido el desarrollo de la tecnología. Las empresas y los países reconocen que el motor del desarrollo se basa en la elaboración de tecnología de información y producción. El concepto económico de competitividad está asociado al desarrollo y explotación de la tecnología, y es aquí donde la educación y sus profesores toman el desafío de enseñar, ya no solo para comprender el mundo, sino para anticiparlo; ser docente plantea el reto de comprender que uno de los propósitos de su trabajo es enseñar para enfrentar a sus estudiantes a los desafíos de un mundo que no tenemos certeza de cómo vendrá. Al parecer, los docentes deben asumir la tarea de desarrollar en sus estudiantes la capacidad de un pensamiento que asuma la pluralidad y contingencia de los fenómenos del mundo actual, captando la multidimensionalidad de la realidad social, reconociendo el juego de acciones y reacciones de lo consolidado y de lo posible, para afrontar las complejidades de un mundo que vendrá (Morín, 1999).

Para Andy Hargreaves (2003), la sociedad del conocimiento es una sociedad en la que la “información se expande rápidamente y circula alrededor del globo; dinero y capital fluyen en una búsqueda inquieta e implacable de nuevas oportunidades de inversión; las organizaciones se reestructuran constantemente y las políticas gubernamentales sufren cambios volátiles a expensas de un electorado cada vez más caprichoso; y la migración multicultural reconstituye continuamente las comunidades en que vivimos” (Hargreaves, 2003: 40). En este contexto, la valoración por la mano de obra propia de las sociedades industriales pierde valor y posicionamiento, para dar paso al valor por el conocimiento como un recurso flexible en constante expansión y movimiento. La escuela y los docentes no son inmunes a estos cambios; es una condición de nuestro tiempo adaptarse a los cambios; es un imperativo del ser docente en la actualidad, “los profesores debemos aceptar el cambio social como un elemento básico para tener éxito en nuestro trabajo” (Esteve, 2012: 21).

De este modo los cambios impuestos por la sociedad del conocimiento proponen nuevos desafíos para la escuela y los docentes, se configuran nuevas necesidades en la constitución de su profesionalidad. Se instala entonces un nuevo profesionalismo como lo anuncia Hargreaves (2003), un profesionalismo que constituya a los docentes en catalizadores para:

- Promover el aprendizaje cognitivo profundo.
- Aprender a enseñar de modos que no le fueron enseñados.
- Comprometerse con el aprendizaje profesional continuo.
- Trabajar y aprender en grupos colegiales.
- Tratar a las familias como socios en el aprendizaje.
- Desarrollar y partir de las necesidades colectivas.
- Construir una capacidad para el cambio y el riesgo.
- Promover la confianza en los procesos. (Hargreaves, 2003: 35-36).

Esta manera de enfrentar el nuevo profesionalismo, implica una especie de rearme moral (Tedesco, 2006) que supone la convicción de estar construyendo una sociedad justa que

proporcione herramientas en los estudiantes para su inclusión y que considere que “los cambios económicos, políticos, sociales y culturales por los cuales estamos atravesando son de una enorme profundidad, y que no solo modifican el escenario que está detrás del docente, sino que también alteran al alumno que está frente a él, al propio docente y a las herramientas que utiliza para su tarea de enseñanza” (Tedesco, 2006: 330). Los cambios que impone la sociedad del conocimiento son también un cuestionamiento al propio saber de los docentes que configuran su profesionalidad, y que otorgan un elemento ético en el desarrollo de su trabajo.

3.1.2. La paradoja del cambio

Los avances sin precedentes de la tecnología vislumbran la educación como un elemento central de sus estrategias de expansión. Según informes de la OCDE²¹ (2003) se recomienda a los países el aumento sostenido de las inversiones en educación para dar cobertura total en los sistemas escolares. La estrategia que se instala como precursora del crecimiento económico será la *reserva de talento*, término utilizado desde la segunda mitad del siglo XX, o como es más aceptado en la actualidad, la formación de *capital humano* como estrategia para el desarrollo económico de los países. “Una vez que el capital humano ha alcanzado un umbral crítico, juega un papel aún más relevante en el proceso de desarrollo económico. Lo que es más, la obtención de altos niveles de educación secundaria y terciaria son importantes para que el capital humano se traduzca en un crecimiento económico sólido” (OCDE-UNESCO, 2003: 6). Existe un reconocimiento internacional en cuanto a la importancia de la educación para catalizar los procesos de crecimiento económico. Sin embargo, lo que no se ha dicho con total nitidez es que estos procesos no son para todos; la producción tecnológica requiere altos estándares y niveles de producción que no todos los países pueden alcanzar. “La sociedad del conocimiento requiere de una

²¹ Se puede entender como antecedente a este documento de la OCDE (2003), el documento elaborado por la CEPAL (1990) “Transformación productiva con equidad” y el documento elaborado por el Banco Mundial “L’ éducation en Afrique subsaharienne. Pour une stratégie d’ajustement, de revitalisation et d’expansion. Washington, 1998. Estos documentos son analizados en mayor profundidad como documentos de base para las futuras políticas educativas de los años noventa. Ver más en Ruíz, Carlos (2010) “De la república al mercado”, capítulo VI, Educación y transición a la democracia, LOM editorial, Santiago, Chile.

esfera educativa, técnica y científica expandida. Implica modos complejos de proceso y circulación de la información y el conocimiento en una economía basada en los servicios. Además acarrea cambios en el modo de funcionamiento de las empresas y las organizaciones para promover la innovación continua de productos y servicios, mediante la creación de servicios, mediante la creación de sistemas, equipos y culturas que lleven al máximo las oportunidades para el aprendizaje mutuo y espontáneo” (Hargreaves, 2003: 28). La sociedad del conocimiento comienza a ser solo para algunos países, aquellos capaces de invertir en educación no solo para consolidar la cobertura sino para entregar mayor especialización de sus capitales humanos. La inversión en educación terciaria será una palanca para el cambio en los países que se han tomado en serio el problema del desarrollo²², caso contrario a lo acontecido en Chile, tal como se detalló en el capítulo anterior.

Se puede constatar con el devenir del siglo XX un movimiento a nivel mundial que va a afectar tanto a países desarrollados como a los no desarrollados, un proceso migratorio que tendrá un doble tránsito, el de las empresas que migran hacia los países que ofrecen menores costes en mano de obra, es decir, países que no han hecho el despegue como sociedades en desarrollo y a la vez , en estos gestos dobles que acompañan nuestra época, la mano de obra de mejor calidad de los países en vías de desarrollo migra hacia los centros de avanzada tecnología, creando un circuito de exclusión e inclusión a nivel mundial.

Tal es la velocidad de los cambios impulsados por la llamada sociedad del conocimiento que los sistemas educativos se ven impelidos a modificar sus estructuras quedando la sensación de que docentes y escuelas no son capaces de entrar en el mismo ritmo desarrollado por la sociedad del conocimiento. “La aceleración del cambio social es tan rápida que provoca el siguiente proceso: la sociedad critica a los sistemas educativos

²² El comentario es parte de la ponencia que realizó Constanza Moreira en el Panel de inauguración del IX Seminario de la Red ESTRADO, Santiago de Chile 2012. La investigadora plantea que el problema del desarrollo económico no es de responsabilidad de los docentes, más bien del tipo de desarrollo por el que los países optan. En el caso de Chile se opta por un desarrollo que privilegia dejar la inversión en educación terciaria en manos de las familias, el papel del Estado ha sido propiciar y regular la relación de financiamiento pro medio de la banca local y la demanda por educación superior. Este mecanismo en los últimos años ha sido fuertemente cuestionada por el alto endeudamiento que ha generado a las familias.

por no responder a las nuevas demandas sociales, pero como la capacidad de cambio de los sistemas educativos es más lenta, para cuando comenzamos a responder a las demandas sociales, estas ya han vuelto a cambiar justificando otra vez que la sociedad los critique por no responder a las nuevas demandas sociales” (Esteve, 2007: 26) . Esta es la paradoja de los cambios: mientras los docentes comienzan a comprender los cambios demandados por la sociedad, sus respuestas parecen ser siempre a destiempo²³.

3.1.3. Los Docentes ante los cambios

Rápidamente las comunidades del siglo XXI se dieron cuenta que esta sociedad del conocimiento terminaba excluyendo, aunque todos estaban llamados a participar del optimismo que creaba el desarrollo tecnológico. La sociedad del conocimiento y su versión más sofisticada, la economía del conocimiento, trajeron consigo acelerados procesos de inclusión y exclusión. Tal como lo plantea Popkewitz (2009) en su obra *El cosmopolitismo*²⁴ y *la era de la reforma curricular*, esta era implica gestos dobles de inclusión y exclusión “centro mi atención en los gestos dobles de la pedagogía como procesos de abyección. La abyección es el aislamiento y la exclusión de cualidades particulares de las personas, fuera de los espacios de inclusión” (Popkewitz, 2009: 20-21). Siguiendo a este autor, planteamos que los docentes han sido llamados a participar de la sociedad del conocimiento, debido a la necesidad de esta por desarrollar capital humano.

²³ Sobre esta paradoja de los cambios, vale preguntarse cómo ha sido la respuesta de los docentes ante los cambios propuestos en los últimos años en las reformas curriculares que Chile ha desarrollado desde los noventa en adelante. En el marco de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (1990) se promueve la reforma curricular a través del Decreto Supremo de Educación N° 40 de 1996. Luego el llamado ajuste curricular, por medio del Decreto Supremo de Educación N° 256 en Agosto de 2009. Por último, en el marco del cambio de la LOCE (1990) por la Ley General de Educación (LGE) en el año 2009, se promueven las Bases Curriculares por medio del Decreto Supremo de Educación N° 439 en diciembre de 2011. Cuando los docentes comienzan a comprender la base de los cambios instalada en cada propuesta de currículum, los marcos curriculares cambian nuevamente.

²⁴ Este concepto es central en el trabajo de Popkewitz. Según el autor, contiene las características y cualidades significativas de la vida moderna que impone el qué somos, qué debemos ser y a quiénes se les permite ser parte del nosotros. Por lo tanto impone por medio de la escolarización una tesis cultural sobre el modo de vida aceptable. En este proceso se producen gestos dobles de inclusión y exclusión. Popkewitz plantea que por medio de los procesos de abyección, es posible reflexionar sobre cómo se producen estas relaciones de exclusión e inclusión. Ver más en Popkewitz (2009) *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Editorial Morata.

Sin embargo, en atención a estos gestos dobles, los docentes, por la necesidad de dar respuesta a la educación masiva, al mismo tiempo serán excluidos de los procesos más complejos como la toma de decisiones; cualidades propias de la autonomía profesional no serán pertinentes para la economía eficiente del mercado.

Ser docente en la actualidad es vivir esta sensación de descrédito social que comienza a materializarse en un creciente malestar docente (Esteve, 2006) ya que las consecuencias de los cambios acelerados repercuten en la escuela y principalmente en los docentes, que deben hacer frente a la masificación de la escolaridad con sus consiguientes consecuencias. Solo para el caso de Chile, se puede afirmar que la cobertura escolar es mayor al 95%, cifra que no es tan alejada de la realidad latinoamericana²⁵. La necesaria cobertura total traerá algunas consecuencias que van a impactar en el ser docente; el aumento de la cobertura será acompañado de un proceso de exclusión social (Tenti, 2006). La entrada de todos los niños y niñas en edad escolar al sistema, implica la inclusión de capitales culturales diversos, inclusión de modos distintos de aprender y, por sobre todo, la inclusión de códigos culturales que históricamente no han sido incluidos en los procesos de escolarización. Dicho de otra manera, el *habitus* (Bordiere, 1972) dispuesto en la escuela moderna nunca ha considerado la participación de otros códigos distintos al de las élites sociales, lo que implica nuevamente un gesto doble donde el docente se ve enfrentado a esta paradoja postmoderna, en que debe incluir a todos y todas; sin embargo, se le obliga a que sea transmisor de las claves culturales de la sociedad dominante.

Es necesario ampliar estas ideas para comprender mejor la paradoja del ser docente en los tiempos de la sociedad del conocimiento. Tal y como lo plantea Tedesco (2006), estos cambios impactan en la identidad de los docentes, con ello su configuración como sujetos, enfrentado en una tensión de cambios y continuidades, sin un modelo orientador. Vemos cómo uno de los principales atributos de su identidad profesional responde al entramado de condiciones sociales y culturales en las que se ve desafiado, “la transformación del trabajo docente depende de personas con una determinada sensibilidad, con una determinada historia personal, con una específica concepción de enseñanza, y que

²⁵ Ver cifras CEPAL 2001.

se ha formado como docente en un determinado contexto histórico” (Esteve, 2007: 21). Los docentes son sujetos que han estado muchos años comprometidos con una especie de voluntad apostólica, que ha generado una identidad que los compromete en su trabajo de formar sujetos tal como lo han planteado distintos autores (Núñez, 2004; Lang, 2007; Tenti, 2007). Esta *buena educación* se ve enfrentada al cambio del eje de su profesionalización, ya que cada vez más se extiende la idea de que el verdadero foco del cambio es el aprendizaje. En definitiva, la buena educación de hoy plantea el desafío de enseñar al cien por cien de nuestra población en edad escolar, considerando su diversidad de necesidades e intereses, interpretando la diversidad de códigos culturales presentes en la sala de clases de hoy, dejando atrás la ventaja de enseñar para la uniformidad de la escuela moderna.

La tensión entre el cambio y la continuidad sitúa a los docentes en búsqueda del equilibrio entre vocación y profesionalismo, como una condición necesaria para entenderse como sujetos. Sin embargo, las circunstancias en que se encuentra el ser docente hoy muy frecuentemente, sobrepasan su compromiso de vocación; a la vez, su profesionalismo se ve enfrentado en muchas ocasiones a un sinnúmero de responsabilidades que impone esta masificación con exclusión social. El desafío de educar en estas diversidades inmensas que se han constituido nuestras salas de clases, propone un consenso de modelos culturales que orienten la acción de los docentes. La paradoja de la sociedad del conocimiento es que no existe un modelo orientador que legitime la acción de los docentes; más bien se encuentran en un modelo que siempre cuestiona sus decisiones.

Esta situación relatada anteriormente es posible de constatar en el ejercicio cotidiano de los docentes. El impacto de la economía de mercado al interior de la sociedad ha producido una suerte de inhibición de responsabilidades, ya que los padres pasan demasiado tiempo tratando de proveer las condiciones materiales para sus familias, lo que impacta en una suerte de inhibición de la responsabilidad de educar a sus hijos, quedando toda responsabilidad de formar sujetos en manos de las escuelas, más particularmente en los maestros. “La escuela que en la actualidad atiende de manera muy temprana a las nuevas generaciones, ha de asumir roles y funciones que antes estaban reservadas a la familia, por tanto sus formas de organización y sus modos de funcionar deberán amparar y estimular las atenciones afectivas, antes denostadas por la educación tradicional” (Pérez

Gómez, 2004: 133). Esta inhibición de responsabilidades educativas no solo es exclusiva de la institución familia sino que es más bien un signo compartido por las instituciones sociales de nuestro tiempo. Es así como la Iglesia que antaño compartía esta responsabilidad educativa, hoy por hoy pierde cada vez más espacio, mientras que los partidos políticos que antes de la caída de los grandes relatos (Lyotard, 1979) levantaban proyectos sociales de progreso social y de justicia económica, hoy han perdido legitimidad, lo que se constata en la pérdida de representatividad de los patrones electorales de Chile y toda Latinoamérica. La capacidad de los partidos políticos de levantar proyectos comunes, y con ello su responsabilidad de formar a sujetos en un modelo de sociedad que educa a sus ciudadanos, es también un signo de la inhibición de responsabilidades de los principales agentes de socialización. Se observa que las instituciones tradicionales responsables de la socialización (familia, Iglesia, partidos políticos), han perdido terreno, dejando espacio para que se instale el sentido común del mercado, que no comprende posiciones culturales, éticas ni pedagógicas “con tal de que se muestren eficaces en la consecución de los productos pretendidos. Toda práctica pedagógica en la consecución de elementos rentables se resume en la estrategia más eficiente en el sentido económico del término: mayor rendimiento con menor coste.” (Pérez Gómez, 2004: 137). De esta manera no es sorpresa que los docentes muy a menudo se vean aislados en el trabajo de formar ciudadanos, quedando solo escrutados por las políticas públicas para rendir resultados tal como se ha mostrado en el capítulo anterior.

Los efectos de este aislamiento en que ha quedado la escuela, provocan un sinnúmero de tensiones en el ejercicio del trabajo de los docentes, agregado a la evidente pérdida de valoración social que ha tenido su figura durante estas dos últimas décadas. A la falta de resultados y la sensación cierta de estar siempre a la cola de los cambios, se suma una inseguridad en la figura de autoridad tanto al interior de la sala de clases como en el sistema educativo en general. La entrada de todos los niños y niñas en edad escolar al sistema, también es el ingreso de mayores conflictos que antes no eran visibles en la escuela. La violencia, la discriminación, la desigualdad, el narcotráfico, todas las problemáticas instaladas en nuestra sociedad, ingresan a la escuela, desafiando la vocación de los docentes. Sumado a esto, existe una nueva significación en la relación entre

profesores y estudiantes; antes, su figura de autoridad no era cuestionada mientras que hoy se constata el ingreso de nuevas generaciones poseedoras de mayor conciencia de sus derechos, lo que provoca un cuestionamiento a los conceptos de autoridad y disciplina instalados por la educación moderna.

Por otro lado, en una dimensión que es complementaria al mismo fenómeno, en la escuela tradicional el lugar del conocimiento académico estaba situado en la escuela como un lugar exclusivo; sin embargo, como hemos visto, una de las características de la sociedad del conocimiento es el desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación de masas, que en gran medida han sustituido la posesión casi exclusiva que tenía antes el profesor sobre el conocimiento. Hoy la información es instantánea y portable en distintos soportes, lo que provoca una pérdida de autoridad del profesor, ya que en muchos casos los estudiantes tienen acceso a mayor información que el mismo docente. Del mismo modo, es posible que los estudiantes posean experiencias de conocimiento de mayor riqueza que la de los docentes, por la posición social que sus padres han logrado alcanzar, y que en muchos casos supera la posición social de los docentes, lo que implica un cuestionamiento al tipo de información que poseen los maestros y su autoridad.

Debemos agregar que la pobreza en Latinoamérica no es exclusiva de los estudiantes; es una realidad vivida para los profesores. Las estructuras de sueldos no han logrado modificar las condiciones materiales de los docentes, “la pobreza no solo circunda a los docentes como realidad de los alumnos y del medio, sino que es realidad vivida; crecientemente, y en América Latina en particular, muchos docentes provienen de sectores empobrecidos en las últimas décadas” (Vaillant, 2005: 24). Esta situación implica un cambio en las relaciones de poder que ponen en cuestionamiento los antiguos dispositivos de escolarización que ayudaban a mantener el ambiente de la sala de clases con un tamiz de autoridad incuestionable. En síntesis, los docentes, ante la entrada de las nuevas generaciones al sistema escolar, han visto multiplicadas sus funciones en desigualdad de condiciones; poseen mayores complejidades en su quehacer diario, pero con menos autoridad y autonomía.

3.1.4. Dimensiones del cambio en el trabajo del docente

Decir que el trabajo de los docentes hoy no solo consiste en las tareas intra o extra aula referidas a la enseñanza de una disciplina determinada, es más bien una afirmación que posee alto consenso en el mundo educativo. “Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc.” (Esteve, 2012: 22). Este es parte del complejo escenario propuesto por las condiciones de la postmodernidad. La significatividad del trabajo docente como lo plantea Andy Hargreaves se ha modificado al menos en tres dimensiones: el trabajo docente, el tiempo de los docentes y la cultura de enseñanza (Hargreaves, 2004). Este autor afirma en su obra *Profesorado, cultura y postmodernidad* que “al sentirse las presiones de la postmodernidad, el rol del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones” (Hargreaves, 1995: 30). El trabajo, el tiempo y la cultura escolar son dimensiones del cambio que constituyen el ser docente en la actualidad. Por ejemplo, en el plano del trabajo de los docentes ha cambiado al menos en dos aspectos de interés: por un lado, una nueva definición de su profesionalidad, y por otro lado, la notoria intensificación. “La profesionalización resalta los cambios en el rol del docente y sus ampliaciones, lo que supone una mayor profesionalidad. En esta perspectiva, se considera que la enseñanza se ha hecho más compleja, de manera que precisa mayor dominio de destrezas y que los profesores desempeñen papeles de liderazgo, compartan sus trabajos con sus compañeros, colaboren en las decisiones y aconsejen a los demás en las áreas de experiencia que dominen” (Hargreaves, 1995: 43). Sin embargo, como ya hemos expresado, estas labores no han sido acompañadas por mejoras en las condiciones de trabajo de los docentes. El tiempo en que se implementan los cambios no van al ritmo de las condiciones materiales ni intelectuales del sistema escolar en general, creando una sensación de recarga y sobre exigencia. “En general, el trabajo docente parece cada vez más intensificado, al acumularse las presiones que se acumulan sobre ellos y multiplicarse las innovaciones en unas condiciones que no concuerdan con el ritmo de los cambios, quedando atrás incluso. Desde este punto de vista,

la retórica de la profesionalidad se limita a seducir a los docentes para que abracen su propia explotación” (Hargreaves, 1995: 43).

La tercera dimensión de los cambios, tiene relación con la cultura que generan las escuelas en este contexto de intensificación del trabajo y la administración del tiempo escolar. Las instituciones escolares crearán formas culturales al interior de cada escuela con objeto de enfrentar los cambios propuestos. De fondo se estará tratando de reinterpretar los valores e intenciones educativas que de alguna manera se han quebrado. La escuela tradicional que asumió el desafío de la educación moderna, instala al interior de sus escuelas dispositivos de socialización convergentes (Esteve, 2006; Esteve, 2012), es decir, estrategias y formas de educar que privilegian los valores y principios de una identidad nacional, más bien única, propia del Estado moderno. Hoy, las instituciones escolares se ven enfrentadas a educar ante un tipo nuevo de socialización del modo divergente, lo que implica, “por una parte, que vivimos en una sociedad pluralista, en la que distintos grupos sociales, con potentes medios de comunicación a su servicio, defienden modelos contrapuestos de educación, en los que se da prioridad a valores distintos cuando no contradictorios; por otra parte, la aceptación en educación de la diversidad nos fuerza a la modificación de nuestros materiales didácticos y a la diversificación de nuestros programas de enseñanza.” (Esteve, 2012: 23). La opción por la educación divergente dará lugar a distintas culturas de aprendizaje al interior de las escuelas que estarán medidas por este cambio de principios y valores. Entendemos entonces que los docentes, a la lectura de estas circunstancias, se estarán configurando en medio de este cambio del eje de socialización, reformulando los principios que le entregan identidad, sus prácticas, la relación que construyen con su propio saber, sus modos de relacionarse al interior de las escuelas, su relación con sus alumnos; en síntesis, su relación entre el sujeto y su profesionalidad.

Las instituciones escolares han desarrollado formas de organización que definen el trabajo y el perfil de sus profesionales. La socialización convergente que dominó la forma en que las escuelas se organizaron hasta finales del siglo XX puede definirse como organización del tipo burocrática, tal como lo señala Emilio Tenti (2006). Un modo de organización que instala mecanismos de control por medio de los agentes del Estado, definitivamente ha mostrado evidentes signos de su agotamiento a partir de la crisis vivida

por el Estado moderno, y está siendo transformado por el uso de sistemas de control “basados en nuevas tecnologías desarrolladas a partir de los avances en los sistemas de información y comunicación que permiten superar los límites de las instituciones clásicas como su carácter espacial y temporal” (Tenti, 2006: 133). Esta forma de organización propia de la socialización divergente, o postburocrática (Tenti, 2006), más bien insta a los sujetos ya no solo a recibir órdenes y mandatos para el cumplimiento de normas, sino también a controlar su realización ex post en búsqueda de evidencias de resultados. “En este modelo emergente típico de las organizaciones productivas más dinámicas del capitalismo actual, los agentes deben hacer uso de toda una serie de competencias que van más allá de la simple aplicación de técnicas. Tienen que usar su creatividad, tiene que comprometer su persona en la producción, la ética, confianza, el entusiasmo, la creatividad, se convierten en cualidades productivas” (Tenti, 2006: 134). Los modelos de profesionalización que suceden a estos dos tipos de socialización, según Vicent Lang (2006) pondrán en tensión dos modelos de racionalidad: el modelo tecnológico y el modelo orgánico. En tanto el primero responde a una lógica de medio/fin propia de la racionalidad instrumental, el segundo modelo de profesionalización pondrá como sustrato consideraciones culturales, políticas e ideológicas. Estas opciones han dado lugar a muchas discusiones al interior de los sistemas educativos, pero “todo parece indicar que la mayoría de las políticas de profesionalización docente que se ensayaron con mayor o menor éxito en las llamadas reformas educativas de los años noventa, se inspiraron más en la racionalidad técnica instrumental que en la racionalidad orgánica” (Tenti, 2006: 136). La confianza en esta opción consistía en que los docentes adquirirían una mayor autonomía. En la realidad se ha podido constatar que esta autonomía está bajo fuertes cuestionamientos, debido a una marcada política de estandarización de los desempeños, junto a la instalación en las escuelas de una cultura de rendición de cuentas, que cada vez más atomiza la labor docente, cuestionando fuertemente su autonomía y profesionalización.

Como conclusión de este capítulo podemos decir que la sociedad del fin del siglo XX y comienzos del siglo XXI, se ha visto afectada por una serie de cambios que han impactado todos los ámbitos de la realidad; profesores y escuelas han sido los principales sujetos y actores en estos cambios, actores en la medida en que las escuelas y sus profesores han sido

convocados a interpretar los cambios que impone la sociedad del conocimiento, reconociéndose el nuevo profesionalismo para un nuevo tipo de escuela que proporcione a sus estudiantes herramientas eficaces y críticas para vivir en un mundo de permanentes cambios y desafíos. Pareciera una conclusión común que para enfrentar los cambios y desafíos demandados por la sociedad del conocimiento, sea necesario mejorar la calidad de la instrucción (McKinsey, 2007) tal como lo recomienda un conocido informe solicitado por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL) que da cuenta de la capacidad de los países desarrollados y los que se encuentran en vías de serlo, para hacer frente al alto nivel de conocimiento complejo que impone la competitividad de la economía global, su esfuerzo ha sido conseguir “a las personas más aptas para ejercer la docencia; desarrollarlas hasta convertirlas en instructores eficientes; y garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor instrucción posible a todos los niños” (McKinsey, 2008: 6). Esto implica el desarrollo de nuevos enfoques del aprendizaje basados en nuevos enfoques de la enseñanza (Hargreaves, 2003), tal como se desprende del informe citado anteriormente, el cual recomienda que “los sistemas educativos con más alto desempeño reconocen que la única manera de mejorar los resultados es mejorando la instrucción: el aprendizaje ocurre cuando alumnos y docentes interactúan entre sí, y por ello mejorar el aprendizaje implica mejorar la calidad de esta interacción. Estos sistemas han interpretado qué intervenciones resultan efectivas para lograrlo entrenar en práctica en clase, llevar la capacitación docente a las aulas, desarrollar líderes con mayores capacidades y facilitar la retroalimentación entre docentes y han hallado formas de implementar estas intervenciones a lo largo y a lo ancho de sus sistemas educativos” (McKinsey, 2008: 28). Estas recomendaciones implican necesariamente un cambio de paradigma en la enseñanza y el aprendizaje en el contexto de una sociedad de cambios y múltiples desafíos, “en general, enseñar en y para la sociedad del conocimiento tiene que ver con un aprendizaje cognitivo sofisticado, un repertorio cambiante y en expansión basado en la investigación, formación y autoevaluación profesional continua, asociaciones de aprendizajes con los progenitores, el desarrollo y uso de la inteligencia colectiva y con el cultivo de una profesión que valora la resolución de problemas, la asunción de riesgos, la confianza profesional, el enfrentarse al cambio y compromiso con la mejora continua” (Hargreaves, 2003: 42). En suma, la entrada al siglo XXI implica el desarrollo de nuevas cualidades en la

dimensión profesional de los docentes, una nueva profesionalidad que no solo convoca a los docentes sino a las escuelas y a todo el sistema educativo en general, para dar respuestas de manera orgánica y no inertes realizaciones individuales. Paralelamente a los cambios y desafíos, crece una sensación de malestar docente ante el reconocimiento de que los cambios impuestos desde la sociedad no son posibles de realizar sin una comprensión compleja sobre el alcance de estos cambios. Las escuelas y sus docentes se encuentran en medio de la paradoja de los cambios, tal y como hemos señalado, siempre convocados a ser actores en el cambio educativo pero sin mayores herramientas que los sostengan, en una situación que podemos describir como en una sensación permanente de estar *medio enfermos*, aquejados por un malestar que los acompaña permanentemente, abrumados por la intensificación del trabajo, la multiplicación de funciones, y solo sostenidos por el reconocido compromiso histórico de su vocación.

Asimismo, hemos puesto de manifiesto en este escrito el fenómeno de inclusión y exclusión a que se ven enfrentados los maestros en sus prácticas cotidianas, demandados por una educación masificada en la exclusión social, que impone la inclusión de todo niño y niña en edad escolar; con ello todas las dificultades y riquezas de educar en y para la diversidad. Sin embargo, vemos cómo la escuela y los docentes han quedado como exclusivos responsables de este tipo de socialización, situación que es agravada por una falta de orientación que modele la creación de una cultura de enseñanza coherente con los principios de una educación divergente. Vemos cómo las escuelas se encuentran en un espacio de tránsito entre culturas de enseñanzas, buscando modelos de organización que den mejor respuesta a los significados que propone una educación en y para la sociedad del conocimiento.

En suma, la configuración del ser docente en el nuevo escenario ya descrito es una construcción en movimiento, que se encuentra entre cambios y continuidades, siempre en una dinámica de contradicciones entre la inclusión y la exclusión, en una reflexión continua sobre los atributos de su profesionalidad que le permiten vivenciar y sobrellevar la dimensión cotidiana y práctica de su trabajo, como también aquellos compromisos internos, aquellos que le dan sentido a su profesionalidad y lo constituyen como sujeto. Decimos que educar en los tiempos del cambio, impone la responsabilidad de reflexionar sobre la relación que existe entre el docente y su propio saber docente, que hoy por hoy es

permanentemente desafiado y cuestionado. Por ello es de suma importancia enfocar, desplegar y acompañar estudios que permitan ampliar las opciones de comprensión sobre el fenómeno planteado, que indaguen sobre el problema de ser docente en la actualidad, en los tiempos del cambio.

3.2. Como comprender el saber docente

Sabemos que en la actualidad es una preocupación sostenida buscar caminos de mejora en los sistemas educativos. Como se ha mencionado, la calidad de los mismos tiene como techo la preparación que tienen sus docentes (Mackensy, 2008). Esta afirmación implica entender cuánto saben los docentes y cuánto pueden poner en acción sobre aquello que han sido preparados para ejercer su trabajo. En el mundo occidental y en los países de la región, es reconocido el giro en torno a este eje estratégico en el diseño de políticas públicas, “mientras que las reformas anteriores enfatizaban mucho más las cuestiones del sistema o de la organización curricular, en la actualidad, se constata una insistencia mayor en la profesión docente y en la forma en que organizan los profesores el trabajo cotidiano. Se exige cada vez más que los profesores se conviertan en profesionales de la pedagogía, capaces de afrontar los desafíos suscitados por la escolarización de masas en todos los niveles del sistema de enseñanza” (Tardiff, 2004: 85).

Estas preocupaciones motivan esta investigación. En los próximos apartados se ofrece una discusión teórica sobre qué entendemos por conocimiento profesional, saber pedagógico y saber docente, caracterizando cada uno de estos conceptos y su relación con su profesionalidad. Se busca delimitar teóricamente las preguntas que guían esta investigación: ¿Cómo los docentes construyen su profesionalidad en el contexto de su práctica? ¿Qué elementos constituyen el saber docente en el contexto de su profesionalización? ¿Cómo se valida y legitima el saber docente como un saber profesional? ¿Cómo se configura un saber docente autónomo, en las interacciones resultantes entre el saber docente, el saber de los docentes con sus pares y el saber de los docentes y la institucionalidad en el contexto de su trabajo?

Nuestra forma de abordar estas preguntas de investigación dará cuenta de múltiples aportaciones teóricas exploradas a través del interés del investigador y que se presentan aquí, de manera resumida, como un primer marco referencial del trabajo expuesto más adelante.

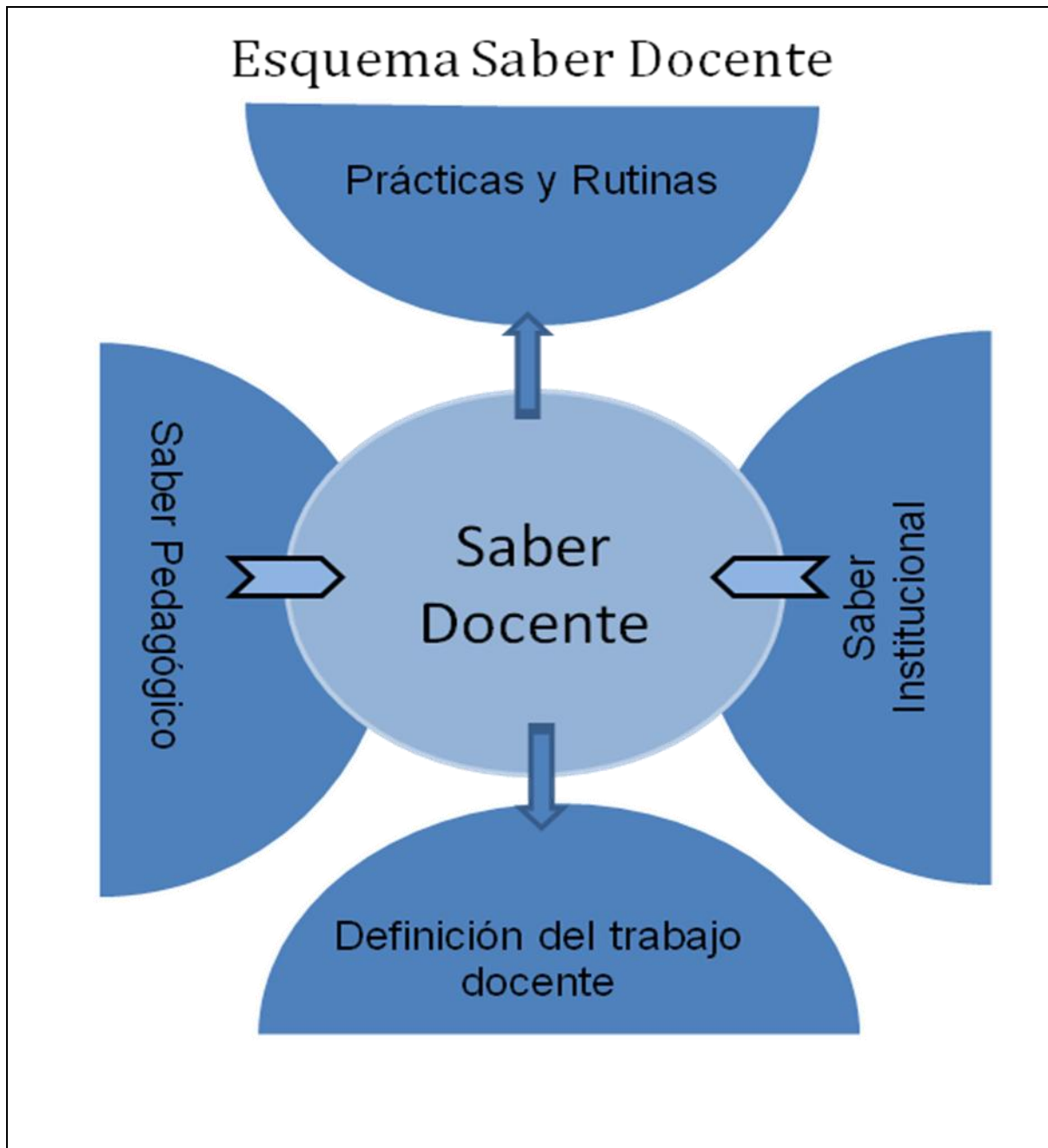
De acuerdo al esquema siguiente (esquema 1), entendemos que el docente es un sujeto que responde a su tiempo y lugar de trabajo, que en su experiencia de formación ha recibido el influjo de múltiples saberes que lo habilitan para desempeñarse como docente en una escuela -entre estos conocimientos, el manejo disciplinario y del currículum poseen mayor peso específico en su formación- (Darling-Hammon, 2012). En el ejercicio de la práctica cotidiana, se agregan otros saberes, principalmente el saber de la experiencia, desarrollada por una revisión reflexiva de su práctica cotidiana²⁶; en suma, se constituye lo que en esta investigación definimos como *saber pedagógico* (Ver esquema 1). Este saber personal del docente, entra en interacción con los saberes que están presentes en la escuela, quienes demarcan y sitúan el saber pedagógico, aportando a este el suficiente contenido social, cultural y temporal que posee la escuela, como un espacio intermedio entre la micro y macro realidad (ver esquema 1). El saber pedagógico, entonces, es sometido a una interacción dialéctica con el mundo de la escuela, en una dinámica de múltiples relaciones que enriquecen el saber pedagógico, resultando de este proceso un saber de mayor densidad, el saber que hemos denominado *saber docente*. A partir de este saber docente, emerge como condición propia de este saber la definición de su trabajo, precisada por la claridad sobre sus objetivos y componentes éticos, los cuales constituyen su hacer profesional. Esta definición del trabajo docente crece y se desarrolla por medio del ejercicio sostenido, de un razonamiento, juicio y argumentación sobre sus acciones. Entendemos, así, que el saber docente es propio del sujeto, producto de sus decisiones. Bajo estos supuestos, planteamos que se crean esquemas de acción que generan prácticas y rutinas en el aula y en la escuela, capaces de ser interpretados por estos trazos de racionalidad que entrega el saber docente, y que en definitiva nos ofrecen herramientas para

²⁶ Entendemos esta reflexión como un proceso multidimensional que considera “ su objeto, el momento en el cual se realiza, su contexto, el nivel de complejidad, los contenidos puestos en juego y su finalidad” (Fuentealba, 2008:143)

comprender el trabajo de las profesoras y profesores delimitando su modo de hacer en el contexto.

En el esquema 1, se representan los elementos mencionados que constituyen el saber docente, entendiendo que este esquema se instala en un contexto más general donde interactúan elementos sociales y macro estructurales. El saber de los docentes se constituye en la interacción entre un saber personal e individual que proviene de la experiencia de vida del sujeto y el saber institucionalizado de la escuela, saber que también responde al interés y demandas instaladas tanto desde el ambiente macro social como de sus a las motivaciones propias de su contexto. En esta interacción emerge lo que se denomina definición del trabajo docente (ver esquema 1), como un posicionamiento reflexivo sobre el su trabajo, que se expresa a partir de prácticas y rutinas que se van institucionalizando históricamente de acuerdo al contexto cultural de cada escuela.

Esquema 1 Saber Docente²⁷



²⁷ Elaboración Propia.

2.2. De la lógica instrumental al conocimiento profesional

Gran parte de la investigación educativa da cuenta de dos formas de entender el saber de los docentes. Una que recoge la tradición positivista señalando que el conocimiento profesional de los docentes es producto de un saber experto construido desde fuera de la práctica de la escuela. Esta forma de entender el saber de los docentes corresponde a una racionalidad instrumentalizada que entrega respuestas al gran objetivo del siglo XX, que es dar cobertura total y aumentar los años de escolaridad obligatoria de manera sostenida. El conocimiento profesional será objeto de la racionalidad técnica aplicado al trabajo docente (Shôn, 1983), basada en una epistemología positivista de la práctica profesional. La forma de entender el conocimiento de los docentes se expresará como un saber técnico, reducido a la aplicación eficiente de técnicas y estrategias. En síntesis “el conocimiento profesional se entiende como un corpus, objetivo y validado empíricamente, que resulta externo o independiente del propio profesional que habrá de utilizarlo para resolver los problemas de su práctica con la ayuda de los mejores medios técnicos” (Montero, 2001: 46).

A nuestro entender, esta manera de comprender cuánto y qué deben saber los docentes quiebra el ciclo epistemológico del conocimiento, separando la teoría de la práctica, entendiendo a los docentes como instrumentos del saber académico o experto. “El docente no pasa de ser un muñeco de ventrílocuo: o aplica unos saberes producidos por expertos que retienen en su poder la verdad con respecto a su trabajo, o es un juguete inconsciente en el juego de fuerzas sociales que determinan su acción, fuerzas que solo los investigadores de las ciencias sociales pueden conocer en realidad “(Tardiff, 2004:169).

Entendemos que la pluralidad de definiciones y formas de comprender el conocimiento de los docentes es aún una discusión no acabada. Una línea complementaria de investigación que se plantea desde un paradigma interpretativo centrado en el pensamiento del profesor²⁸. Estas se orientan a “investigar los pensamientos y conocimientos de profesores/ras con la intención tanto de conocer las concepciones,

²⁸ Una gran variedad de investigaciones avalan esta línea de pensamiento, las cuales parten desde la vida cotidiana de los profesores, validando métodos de investigación educativa como la indagación con grupos de profesionales, las historias de vida de profesores o los estudios etnográficos.

creencias, dilemas y teorías que gobiernan la práctica profesional, como también identificar los procesos que constituyen el aprender a enseñar y las categorías conceptuales en las que se articulan el conocimiento básico para desarrollar la actividad profesional de la enseñanza” (Montero, 1997:69). Esta línea investigativa nos sirve para comenzar a enmarcar conceptualmente el tema investigado, desprendiendo que el sujeto en busca de su realización como profesional se integra a las instituciones de formación inicial docente con objeto de acercarse a un conjunto de conocimientos que lo habiliten para ejercer la docencia²⁹. Básicamente los contenidos que se desarrollan en el proceso de formación inicial³⁰, son los contenidos disciplinarios y curriculares, y una comprensión más o menos general de los procesos de enseñanza y aprendizaje, junto con un conocimiento del ámbito de la cultura escolar. En estas circunstancias, la entrada al sistema educativo en ejercicio, se entenderá como, “comprender el manejo relativamente seguro de un conjunto de conocimientos, la capacidad de interactuar, comunicar y desarrollar esos conocimientos en sus componentes prácticos, en y con otros, y hacerlo en contextos de libertad, confianza, atención, empatía y autoridad (Avalos, 2010).

Hasta aquí el esfuerzo es por la comprensión de cuáles son los conocimientos básicos para el desarrollo de la profesión docente; estos son, en alguna medida, el conocimiento que habilita al sujeto para desempeñarse con cierta seguridad en el aula. Sin embargo, creemos importante para avanzar con mayor claridad sobre las conceptualizaciones que enmarcan nuestra investigación, hacer una distinción general sobre lo que entendemos por conocimiento y saber, tal como lo ha utilizado Lagos (2010) en su investigación de tesis para obtener el grado de magister. Así, el conocimiento se distingue del saber por cuanto saber es el uso que el sujeto da a los conocimientos en el contexto de su práctica, tal como lo plantea Astolfi (1979), por tanto, el saber es siempre un proceso de conformación intelectual, tal como lo plantea Dewey (1939) en su obra “Experiencia y

²⁹ Revisar en el capítulo 1 Políticas Públicas y Desarrollo Profesional Docente.

³⁰ Para dar una revisión más exhaustiva sobre las categorías propuestas para la formación docente, ver Flavia Teregi (2012) *Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación*. En este libro, la autora revisa las categorías propuestas para la formación docente por distintos investigadores, en las que se resumen las propuestas realizadas por Darling Hammond (2006), Montero Mesa (2006), Avalos (2009) y Teregi (2009).

Educación” , las experiencias se construyen en el campo significativo del sujeto, en la posibilidad que tiene de evaluar sus experiencias para conducir sus decisiones futuras, “lo fundamental no reside en los efectos en el presente, sino sus efectos en el tiempo, es decir , el incremento de su capacidad para dirigir el curso de sus futuras experiencias” (Dewey, 2010: 39). Para alcanzar esta capacidad, el sujeto desarrolla un modelo, una formalización de sus conocimientos y experiencias, que lo constituyen en un saber. El saber, desde una perspectiva del desarrollo cognitivo, es un proceso de problematización sobre la realidad, y en este proceso el sujeto utiliza la información y conocimientos organizados disponibles para intervenir en su realidad. Por lo tanto, cuando se entiende que los docentes deben desarrollar una serie de conocimientos de base, entendemos que el sujeto opera en la dimensión del conocimiento, y en la medida que integra estos conocimientos de base motivados por los desafíos que presenta la experiencia de las situaciones de aula y escuela, el sujeto comienza a desarrollar un saber.

3.2.1. Del conocimiento profesional al saber pedagógico

En consideración a las definiciones expresadas anteriormente, se propone que los docentes deban poseer una base de conocimientos que constituyan un referente para actuar y ejercer la docencia. Estos conocimientos configuran el perfil de una nueva profesionalidad (Hargreaves, 2003). Se postula, entonces, que al momento en que los sujetos ingresan a la práctica docente, se integra una dimensión que hasta ahora había sido poco explorada, o quizá olvidada voluntariamente por las formas tradicionales de producción del conocimiento. La dimensión de la experiencia, se basa en una postura reflexiva de la práctica docente, entendiendo que el conocimiento de los docentes se produce en la interacción entre los conocimientos de base y la reflexión de experiencias cotidianas de la escuela, construyéndose en este proceso dinámico lo que se ha definido en la literatura educativa como *saber pedagógico*. Este conocimiento consiste en los saberes “que han sido adquiridos por el profesor durante los años de su formación inicial y continua, a través de la experiencia personal y de la práctica profesional cotidiana; saberes que se encuentran asociados a la práctica docente; y que articulados entre sí, de acuerdo a las características de la propia práctica que el profesor realiza y la dinámica del acto educativo específico” (Latorre, 2000: 423). Este saber pedagógico, como un saber

inclusivo, contará con distintos saberes que actúan en la realidad, cuyo contenido de mayor densidad será el conocimiento práctico³¹, entendido como “el conocimiento producto de la experiencia y sabiduría acumulada de los docentes, al que estos acceden según las demandas de su trabajo. Se dice que este conocimiento está amarrado al contexto y a la persona, que el contexto varía según las escuelas, alumnos, países y disciplinas a enseñar y que, por tanto, es difícil de formalizar en proposiciones válidas universalmente. Si bien este conocimiento integra elementos científicos o formalizados, incluye también normas, valores y creencias” (Avalos et al., 2010b: 241).

Desde esta perspectiva, el saber pedagógico se presenta como una elaboración del sujeto, quien organiza y sistematiza la información recogida en la práctica, la cual no tiene la característica de linealidad ni acumulación sino más bien una dinámica dialéctica propiciada por la propia naturaleza de la praxis pedagógica, las interacciones entre sujetos. Este proceso se caracteriza por ser dinámico y de alta complejidad, por tratarse de interacciones humanas, por tanto la acción del docente va seleccionando, sistematizando y elaborando un saber en la acción (Shon, 1983), un saber que es expresión de la cultura y de los contextos y que, por cierto, incluye la trayectoria de experiencias acumuladas por el docente. En este sentido concordamos con Díaz Quero, quien plantea que “a partir de las interacciones entre la historia del docente, las prácticas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, expresiones intelectuales donde surge una nueva realidad, en este caso el saber pedagógico que va a interactuar también sobre las partes que influyen en su elaboración” (Díaz Quero, 2001: 4).

Pues bien, hasta aquí pareciera existir un acuerdo sobre el avance producido por las investigaciones de corte interpretativo, quienes integran la experiencia del sujeto en la construcción de su saber, sobre todo en aceptar que los docentes poseen un saber compuesto por dos elementos de naturaleza distinta e igualmente válidos, y que aquellos conocimientos se articulan en la práctica cotidiana, expresados en las decisiones que toman. Se entiende, entonces, que los docentes poseen conocimientos denominados saberes

³¹ En este concepto se resume el trabajo de variados autores que aportan en este sentido. Ver en detalle en Montero (2001).

teóricos y otros saberes llamados saberes prácticos. Los primeros conocimientos denominados saberes teóricos (Malglaiive, 1990), que en términos amplios corresponden a saberes de naturaleza teórica especulativa nos orientan a operar directamente en la práctica, son de orden declarativo y han sido adquiridos durante la formación académica. Al interior de estos saberes también existen saberes procedimentales, más específicamente teórico - procedimentales, cuya finalidad es regular, orientar y organizar la operacionalización de la acción de la práctica (Latorre, 2000: 424).

La otra fuente de conocimientos corresponde a los denominados saberes prácticos, aquellos que han sido adquiridos a través de la experiencia profesional y en situaciones concretas de trabajo; conocimientos que aportan y enriquecen los contenidos adquiridos en la formación teórica y que amplían y profundizan el saber de los docentes por medio del actuar en su realidad. Por lo tanto, el saber pedagógico es reflexión entre teoría y práctica, propio del continuo y permanente hacer de los docentes. Esto tiene vital importancia para entender tanto el proceso de configuración del trabajo docente, como su estado de permanente construcción. El saber pedagógico no se puede entender como un conocimiento acumulativo sino más bien como expresión del “pensamiento complejo del docente, que le permite ordenar/desordenar/reorganizar su práctica. El saber pedagógico como entidad compleja que es, se desarrolla, se reproduce y se regenera en el docente” (Díaz Quero, 2001: 7).

3.2.2. Saber pedagógico y saber docente

Como hemos señalado, el espacio de producción del saber docente es la escuela, que entrega características propias en su interacción. La escuela es el “espacio en que los profesores aprenden y aprehenden su profesión, resignificando el trabajo docente” (Abdala, 2004). Esta afirmación nos lleva a pensar en un siguiente aspecto de mayor profundidad: si el saber pedagógico interactúa con el lugar de la práctica, ¿cómo afecta e interviene el saber de las escuelas en la construcción del saber docente? Hemos planteado en el capítulo de antecedentes que docentes y escuela viven una paradoja de cambios (Esteve, 2007) que han afectado la forma de significar su trabajo. Estos cambios han afectado al menos tres

dimensiones importantes en el desempeño del docente: el trabajo docente, el tiempo de los docentes y la cultura de enseñanza (Hargreaves, 2004). La escuela no es un ambiente neutro, posee saber que es histórico, social y culturalmente determinado (Mercado, 2002). En otras palabras, el saber de la escuela también es un objeto que interactúa con el saber pedagógico del docente, por lo que coincidimos con lo planteado por Elsie Rockwell (1995) quien señala que la experiencia escolar está permeada “por la organización y la práctica cotidiana de la escuela” (Rockwell, 2005: 19). La autora plantea que la experiencia escolar esta compuesta por distintas dimensiones que se entrelazan y estructuran en la vida cotidiana de los docentes. En este sentido, la selectividad y agrupación escolar, la organización de los tiempos escolares y las formas de participación, influyen en como el docente se inserta en una institución, “el docente acata y transmite disposiciones oficiales que son una versión de la política pública educativa medida por una variedad de niveles burocráticos y que el director exige a sus maestros”. (Rockwell, 2001: 27). Otras dimensiones que estructura la experiencia escolar tienen relación con las formas de clasificar, las escuelas, los tipos de dependencia, los ciclos escolares y los cursos. Coincidimos con la autora en plantear que estos “parámetros de clasificación no necesariamente son coincidentes con la capacidad de aprender de los estudiantes” (Rockwell, 2001: 20). Estas observaciones nos hacen pensar que los docentes portadores de un saber pedagógico, se integran a un tipo específico de contextualizaciones determinadas por el tipo de dependencia al que atiende, al número de horas que es contratado y las instancias de participación que posee en cada escuela.

Asimismo, podemos afirmar que a la vez que el docente se integra a una institución escolar, la estructura de la experiencia ira configurando la definición escolar de su trabajo. Estos aspectos nos llevan a comprender temáticas como la creación de modos de hacer en la práctica de cada escuela, mediadas por la cultura de los maestros y equipo directivo componentes de la escuela que a su vez representan las tradiciones escolares de otras escuelas de acuerdo a la propia trayectoria profesional y escolar. Frente a esto se genera un estilo de trabajo que los maestros reproducen. “El trabajo del docente incluye otra serie de funciones que se relacionan con la organización de su grupo y la operación de la escuela... se encargan de la construcción, del mantenimiento y aseo de la escuela, recogen cuotas,

venden timbres, reparten desayunos y meriendas; se relacionan con los padres, les dan consejos e información; participan en comisiones de cooperativas, economía, acción social, deportes y otros; preparan bailables, tablas y declamaciones para concursos entre escuelas” (Rockwell, 2001: 27). Todas aquellas funciones constituyen un hacer común de cada escuela y, de algún modo, moldean la práctica de cada docente. De esta forma la autora señala, “los usos y tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro aunque también tienden a discriminar ciertas prácticas, sobre todo a aquellas que rompen con el funcionamiento general de la escuela o los intereses laborales del personal” (Rockwell, 2001: 29).

Una tercera dimensión importante sobre la estructuración de la experiencia escolar, señala la autora, es la presentación del conocimiento escolar, entendido como un proceso de construcción social situado en el espacio físico y temporal de la escuela. En esta dimensión se aloja la organización temática, que se refiere a la forma de seleccionar y ordenar los contenidos temáticos de la enseñanza, que por lo general en nuestro país no responden a un criterio basado en los ritmos y formas de aprender de los alumnos, sino más bien responden a un criterio administrativo, sostenido sobre referentes concretos de la macro estructura administrativa del sistema educativo; marcos curriculares, programas y textos de estudios, son parte de esta representación. En el caso de las escuelas primarias de México, señala la autora, “los libros de texto son la presencia más objetiva del programa oficial dentro del salón de clases. Su estructura es el marco de referencia de la secuencia temática que se sigue durante el año escolar. Permite, tanto a padres como alumnos, exigir trabajos sobre ciertos temas, así como a los maestros justificar las actividades de innovación” (Rockwell, 2001: 31). Otro aspecto importante al interior de esta dimensión es la presentación formal de los conocimientos, que se refiere a la forma de comunicar los conocimientos a los alumnos, “el énfasis final que se le da a la clases. Lo que se reafirma o se evalúa, tiende a centrarse en los términos o conceptos formales utilizados en el proceso de la enseñanza” (Rockwell, 2001: 33). Por último, la autora se refiere a los límites entre el conocimiento escolar y el cotidiano, es decir, el conocimiento escolar es situado en la realidad cotidiana de los alumnos, lo cual significaría que el conocimiento escolar posee límites que van entre los conocimientos formales y la experiencia de los alumnos. El límite estará determinado

por las posibilidades que entrega el profesor para ser construido como tal y la realidad cotidiana de los alumnos. En síntesis, esta dimensión habla de que la experiencia educativa de aprender por parte de los estudiantes, también es propia y posee límites, y se sitúa en las concepciones que posee la escuela sobre el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje. “La escuela conforma, por medio de ciertos rituales y usos, un proceso de aprendizaje que no siempre corresponde al que desarrollan los mismos alumnos, pero que sí influyen en ellos. Por lo tanto las expectativas de aprendizaje son administradas con criterios que no tienen que ver con la naturaleza del aprendizaje” (Rockwell, 2001: 37). Este último aspecto causará, tal como se manifiesta en las otras dimensiones, formas y modos de generar aprendizajes a partir de *rituales* y *usos*, referidos a la práctica de los docentes de procedimientos comunes para los alumnos, estableciéndose un cierto pacto entre profesores y alumnos en favor de sacar adelante las clases³². Por ejemplo, el maestro escribe en la pizarra, ellos copian, el profesor hace preguntas y los alumnos responden lo que el profesor espera como respuesta correcta, etc. Este modo de proceder está asociado a cierta idea muy aceptada desde el paradigma conductista, que asocia la repetición de procedimientos como estrategia que genera aprendizajes. “El aprendizaje de usos y rutinas escolares puede garantizar cierto éxito aparente, pero no siempre conduce a un proceso real del contenido académico”. (Rockwell, 2001: 37).

Todas estas dimensiones no hacen más que ayudarnos a comprender características de lo que hemos denominado experiencia escolar de los docentes. Nos ayudan a entender que el sujeto docente contiene una multiplicidad de conocimientos, que bajo la reflexión de la práctica se constituyen en aquello que hemos llamado saber pedagógico y que a su vez, bajo la interacción de la escuela, será resignificado en interacción con lo que Rockwell denomina *la estructura de la experiencia escolar*, y es en esta interacción que emerge un saber de mayor densidad, con mucha mayor riqueza y mayor complejidad, lo que en esta investigación se entiende como saber docente.

³² Santos Guerra (2004), plantea que este pacto se sella por medio de la nota o calificación. En donde los estudiantes trabajan por una nota. Esta actitud es muy común en la sala de clases, los estudiantes preguntan, si el trabajo es con nota, si existe nota, se trabaja. A este fenómeno, el autor lo denomina, valor de cambio, en oposición al valor de uso, donde el sentido del conocimiento estará mediado no por una nota, sino por el interés del estudiante en aprender un tópico que le es significativo para su vida.

3.2.3. El Saber docente adquiere las características de su trabajo

Entonces, las significaciones culturales y sociales del espacio de trabajo que se le proponen al docente, entran en interacción con el saber pedagógico que porta, generando un saber propio del actor, del sujeto que integra y resignifica en su hacer, las condiciones sociales, históricas y culturales de su escuela. Esta forma de entender el saber de los docentes, recoge los aportes de las investigaciones de corte interpretativo que sugieren que el conocimiento de los docentes tiene estrecha relación con el trabajo que desarrollan, es decir, es un conocimiento específico que responde a las características propias de su institución. Desde aquí recogemos el trabajo de Vélaz de Medrano y Denise Vaillant (2010) en el contexto de la publicación realizada por la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), *Aprendizaje profesional y desarrollo profesional docente*. En este libro se discute un argumento que es común a esta investigación: “La calidad de la educación de un país no es superior a la calidad de su profesorado. De ahí la prioridad que la gran mayoría de las reformas educativas otorga al fortalecimiento de la profesión” (Medrano, Vaillant: 2010: 6). Desde esta perspectiva, las propuestas para mejorar la situación del profesorado deben basarse en enfoques contextuales e integrales, en los que se tengan en cuenta todos los factores que contribuyen a facilitar el trabajo de los docentes; dentro de ellos, el saber de los docentes se presenta como un saber institucionalizado, que responde a las características sociales, políticas y culturales de aquella institución. Este, creemos, es un aspecto central en su profesionalización.

Uno de los autores que participan en esta obra recientemente citada es Emilio Tenti (2010), quien plantea algunas de las características del trabajo docente que nos ayudan a entender el tipo de saber específico que resulta a partir de la práctica profesional. El autor plantea que el trabajo del docente se caracteriza por ser un *trabajo con y sobre los otros*, “es una actividad que se desarrolla en un conjunto de relaciones interpersonales intensas y sistemáticas y, por lo tanto, requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico racional especializado. El que enseña tiene que invertir en el trabajo su personalidad, emociones, sentimientos y pasiones, con todo lo que ello tiene de estimulante

y riesgoso al mismo tiempo” (Tenti, 2010: 39). Esta característica planteada por esta estrecha relación con y para otro, implica asumir que el trabajo docente involucra un compromiso ético con los otros. Este componente ético es un requisito del buen ejercicio de la docencia, en la medida en que el trabajo del maestro depende necesariamente de considerar al aprendiz como otro significativo y de la cooperación del mismo. “De modo que si el docente no logra persuadir y suscitar en sus alumnos cierta confianza y predisposición para el esfuerzo, el aprendizaje no tiene lugar” (Tenti, 2010: 40). En este contexto, el saber es un saber para otro que el docente de manera personal ordena e intenciona para que se produzca con un fin determinado; en el caso de la educación, la formación de sujetos.

Otra característica del trabajo docente, señala el autor, es “la docencia como un *trabajo colectivo*, los aprendizajes son el resultado no de la intervención de un docente individual, sino de un grupo de docentes que en forma diacrónica o sincrónica trabajan con y sobre los mismos alumnos” (Tenti, 2010: 41). Pese a las orientaciones de las políticas públicas, señaladas en capítulos anteriores, instalan una lógica individual por resultados académicos de sus estudiantes (Elmore, 2010). Al respecto, Víctor Molina (2006) nos propone ampliar la comprensión del fenómeno educativo como un fenómeno multidimensional, que se extiende más allá de la relación estrecha entre enseñanza y aprendizaje, un fenómeno que involucra a todos los actores de una institución con el fin de alcanzar los logros culturales de nuestra sociedad. “La educación no es entonces una mera relación que pueda pensarse en una dicotomía como la de enseñanza-aprendizaje. Es un proceso de múltiples relaciones, multiforme y multidimensional, en el que los seres humanos participan de la vida mental y cultural que define a los miembros de la especie, colectiva e individualmente, en un momento histórico y evolutivo determinado. (Molina, 2006: 53). Desde este planteamiento, el saber de los docentes es un saber que es colectivo; se construye y valida con otros, en vista de un fin mayor que es social y propio de su cultura. Podemos abundar estas reflexiones, a partir de lo propuesto por José Domingo Contreras (2001), quien indaga sobre la relación entre autonomía y profesionalización, en su libro *La autonomía del profesorado*. Este autor plantea la relación ética entre la profesionalización y quien desempeña el oficio, expresando que “la enseñanza en cuanto

trabajo vinculado a la cultura, permite no solo la identificación con perspectivas, pretensiones y finalidades para el desempeño del oficio, sino que además permite tener acceso sobre distintas concepciones culturales e ideológicas sobre el mundo y la vida. Ello convierte a la enseñanza en el lugar privilegiado, en cuanto que, en su propia característica como trabajo, se encuentra, al menos el germen o en posibilidad, la crítica de las imposiciones ideológicas, y el acceso a las visiones alternativas del mundo y de la vida” (Contreras, 2001: 28).

Otra característica distintiva del trabajo docente, es que “se trata de una actividad especializada a la que le cambian radicalmente los problemas a resolver. En este sentido, el *contenido del trabajo docente cambia con el tiempo*” (Tenti, 2010: 45). Como hemos señalado en el capítulo anterior, cambian los recursos tecnológicos disponibles para la enseñanza, como así también cambian los contenidos para enseñar. En tanto, se debe entender el saber de los docentes en constante cambio y como un saber oportuno al contexto en que se desarrolla. “Esta es quizá una de las razones por las cuales en el campo de la pedagogía es tan difícil acumular conocimientos. De hecho, ha sido señalado en reiteradas oportunidades (OCDE, 2000) que una de las características particulares del sistema escolar es que en mayor medida el docente tiende a ser una especie de “improvisador obligado”, un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando” (Tenti, 2010: 48).

Por último, el trabajo en la escuela, tanto el de los alumnos como el de los profesores, no es un trabajo cualquiera. “Casi podría decirse, en términos marxistas clásicos, que el trabajo del docente es cada vez más un *trabajo concreto*. Quiere decir que el que lo hace tiene la capacidad de ejercer un cierto control sobre la definición de los problemas, los objetivos a perseguir y las estrategias a emplear. Por lo tanto, tiene que poner en él algo más que su energía y capacidades técnicas. Enseñar bien no consiste simplemente en aplicar mecánicamente métodos y procedimientos codificados. En otras palabras, los agentes del aprendizaje deben encontrar un sentido en lo que hacen para hacerlo bien” (Tenti, 2010: 47). Esta característica habla en definitiva de que los docentes necesitan comprometer sus emociones y sentimientos, además de su inteligencia, en la enseñanza/aprendizaje. En otras palabras, “si una persona enseña durante treinta años, no

solo hace algo, sino hace algo de sí mismo³³: su identidad asume las señales de su propia actividad, y una parte importante de su existencia se caracteriza por su actuación profesional. En suma, con el paso del tiempo, se va convirtiendo en un docente, con su cultura, su espíritu, sus ideales, sus funciones, sus intereses” (Tardiff, 2004: 43). También cabe aquí la reflexión de Marx (1867) sobre el trabajo³⁴ quien plantea que los términos sociedad y trabajo van unidos inseparablemente. Y el trabajo es, además, un proceso de intercambio entre el ser humano y su medio natural, que es humanizado y transformado por aquel”. Entendemos entonces que el saber de los docentes es un saber personal, íntimo, que contiene el compromiso con su vida y visión particular del mundo, construida en la interacción con su entorno social y cultural de su trabajo. En este proceso el sujeto “solo se apropia de lo que le es necesario para mantener y estructurar su vida en la época y en el ambiente determinado” (Heller, 1977: 333).

Indagar sobre esta relación entre saber y trabajo, por un lado valora y valida el lugar de producción del conocimiento, en el aula y la escuela, y nos permite hacer una distinción entre los conceptos de saber docente y saber pedagógico a los cuales ya nos hemos referido más arriba. Como sostiene Barrera Pedemonte (2009), en algunas ocasiones se emplean indistintamente para designar los saberes que el docente necesita en relación con su práctica. Según lo señala este autor, las posturas tradicionales del estudio del saber pedagógico no incorporan la temporalidad del saber, el cual es más amplio que el de ‘saber pedagógico’. Esta distinción queda bien expuesta a partir de la conceptualización que ofrece Tardif (2004), quien plantea superar la visión tecnicista e intrumental que entiende el saber de los docentes como un saber atemporal. Desde esta perspectiva y tal y como se ha planteado, “todo saber, incluso el ‘nuevo’, se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición” (Tardif, 2001: 28). En este sentido, el saber docente está en la confluencia temporal de variadas fuentes de saberes,

³³ Paul Ricoeur instala una distinción que nos parece atingente para nuestra investigación, separando el “yo” como una categoría única que no posee espacio de comparación. Analiza la categoría “sí mismo” como una distinción en la que se incluye la reflexión del yo en comparación con otro igual. Ver más en Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro*, Siglo XXI Editores, Madrid, 2006.

³⁴ Ver completa revisión sobre estas conceptualizaciones en José Noguera (1998).

“provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos, de los lugares de formación... que confluyen en una especie de sincretismo en el docente” (Tardiff, 2004: 49). Es esta confluencia de saberes que hacen sincretismo en el sujeto la que llamaremos *saber docente*. A partir del trabajo de Tardiff (2001) y Tardiff (2004), presentamos la diversidad de saberes que confluyen en el docente ordenados de la siguiente forma:

- a) Saberes profesionales: conjunto de saberes transmitidos por las instituciones de formación del profesorado.
- b) Saberes disciplinarios: saberes que corresponden a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.
- c) Saberes curriculares: discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura.
- d) Saberes experienciales: saberes específicos, basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio. Estos saberes brotan de la experiencia, que se encarga de validarlos. Se incorporan a la experiencia individual y colectiva en forma de hábitos y de habilidades, de saber hacer y de saber ser.
- e) Saberes pedagógicos: doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término; reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

En síntesis, expresamos que el saber del docente adquiere las características del trabajo docente, un trabajo que tiene una dimensión temporal y cultural, que asume los desafíos y dificultades de nuestra época. Decimos entonces que el saber de los docentes se caracteriza por ser un saber de sí mismo y para los otros, un saber colectivo producto de un trabajo concreto de formar sujetos que enfrenten el desafío de un mundo que no tenemos certeza de cómo vendrá (Morin, 1999), un saber resultante de la experiencia profesional de su práctica, *portable*, específico, ético y con fines definidos. En suma, es un saber que se

caracteriza por su diversidad y flexibilidad, en constante diálogo con la estructura de la experiencia escolar, que finalmente conforma un modo de ser, hacer y vivenciar su profesionalidad, inmerso en el contexto histórico cultural de la escuela (Tardiff, 2004).

3.2.4. Saber docente y definición del trabajo docente

Tal como lo plantea Pérez Gómez (2004), la escuela es un espacio ecológico que aloja el cruce de culturas, asumiendo la responsabilidad de socialización; la escuela es responsable “de lo que los alumnos aprenden en este fluido y complejo cruce de culturas que se produce en la escuela entre las propuestas de cultura crítica, alojada en las disciplinas científicas, artísticas y filosóficas; las determinaciones de la cultura académica, reflejada en las concreciones del curriculum; los influjos de la cultura social, constituida por los valores hegemónicos del escenario social; las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en las rutinas, ritmos, normas y ritos propios de la escuela como institución social específica; y las características de la cultura experiencial, adquirida por cada alumno a través de la experiencia en los intercambios espontáneos de su entorno” (Pérez Gómez, 2004: 17). En suma, el saber docente se caracteriza por los influjos propios de la cultura escolar en donde se aloja el trabajo del docente. En este sentido, Tardiff (2004) señala que el saber de los docentes está compuesto por una serie de hilos conductores que se entrelazan conformando el saber de los docentes. Entre estos hilos conductores, la relación entre el saber y el trabajo y la temporalidad del saber docente, son parte de estos hilos que se entrelazan, proponiéndonos entender “que enseñar supone aprender a enseñar, o sea, aprender a dominar progresivamente los saberes necesarios para la realización del trabajo docente” (Tardiff, 2004: 16). El dominio de estos saberes implicaría cierta flexibilidad para enfrentar el trabajo, un saber selectivo que atiende la emergencia del cotidiano.

Asimismo, el saber del docente es un saber que se ajusta al actor, un saber de sujetos que intermedia y negocia saberes sociales. Entendemos este proceso reflexivo en su diversidad de dimensiones (Fuentealba, 2008), como lo hemos expresado; un proceso en

que interactúan otros actores; un proceso compartido; “la actividad docente, entendida como tal, está gobernada por unos objetivos y una ética, que la convierten en una actividad profesional” (Perrenoud, 2004: 10). Coincidimos entonces en pensar que del proceso reflexivo de su tarea, surge una *conciencia profesional*, donde un “docente sabe lo que hace y por qué lo hace. Este conocimiento se refiere concretamente a comportamientos intencionados dotados de significado para el docente...corresponde a lo que llamamos aquí como *conciencia profesional* del docente, la que se manifiesta por medio de racionalizaciones e intenciones y que gracias a la cual puede decir discursivamente *por qué y cómo actúa*” (Tardiff, 2004: 153)³⁵. Desde aquí es de donde se plantea que surge una definición del trabajo docente propia de estas reflexiones sobre su trabajo.

Esta definición del trabajo docente nos ayuda a entender el conjunto de prácticas que desarrolla el docente en su lugar de trabajo. Aquellas suceden, como hemos dicho anteriormente, en un espacio temporal y culturalmente definido por la institución en la cual trabaja. Estas prácticas logran sostenerse en el tiempo, llegando a convertirse en verdaderas rutinas de trabajo “lo que indica que actores actúan a través del tiempo, haciendo de sus propias actividades recursos para reproducir esas mismas actividades” (Tardif, 2004: 159). Estas prácticas y rutinas se entienden en esta investigación equivalentes a planteamientos realizados por otros autores que han influido en esta investigación, por ejemplo el concepto de “usos y rutinas escolares” (Rockwell, 2001) planteado anteriormente; el concepto de esquemas reflexivos de Philippe Perrenoud (2001) quien lo plantea como un conjunto de disposiciones interiorizadas por el sujeto, que se van complejizando en el tiempo que lo llevan a actuar y que van conformando su profesionalidad”. Por último, y coincidente con las conceptualizaciones anteriores, agregamos lo propuesto por Andy Hargreaves (1994), quien plantea el concepto de culturas de la enseñanza definido como “conjunto de creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (Hargreaves, 1994: 190). En síntesis, la escuela, o la cultura de la escuela, transmite a sus nuevos e inexpertos copartícipes, las soluciones históricamente generadas y

³⁵ Las cursivas son del autor.

compartidas de manera colectiva por la comunidad, lo cual configura un marco de “aprendizaje ocupacional” (Hargreaves, 1994) que se desarrolla en el tiempo y espacio de la escuela, entregando un marco de referencia en la construcción del saber profesional. En esta misma línea relevamos la importancia de estudiar el desarrollo de *culturas de enseñanza*,³⁶ como una forma de entender cómo los docentes constituyen y validan su trabajo y van integrando estos elementos a su saber. Entonces la conciencia profesional surge en este diálogo constante entre su configuración personal de saberes presentes en el sujeto y esta interacción entre las culturas de enseñanza, prácticas y usos, habitus, rutinas, presentes en la institución.

3.2.5. Trabajo docente , disciplina y currículum

Como se ha mencionado, que la definición del trabajo emerge de una práctica reflexiva sobre objetivos y principios éticos. Creemos que estos no pueden estar desvinculados del campo de actividad en el que se desempeñan. Entendemos que uno de los principales canales de entrada a la pedagogía es el gusto por una disciplina en particular, por lo tanto la práctica docente y la representación teórica de ella, está permeada por el campo disciplinar que ejercen. Para el caso de esta investigación, nos preocupa la relación entre las disciplinas de las Ciencias Sociales y la práctica que tiene lugar en la escuela. Curiosamente, a pesar de que las tecnologías en el ámbito de las telecomunicaciones, parecen ubicarnos en un espacio sin tiempo en el que los sujetos prácticamente se han disuelto y en el cual la información circula casi con la inmediatez de ocurridos los hechos, resulta que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales no parecen estar expuestas a ser sacadas de los currículos en ningún país del mundo. El lugar y su valoración de estas disciplinas es producto de un recorrido de reflexión sobre su aporte en la formación de ciudadanos. La Historia, la Geografía y cada una de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, han realizado un recorrido de renovación de enfoques y métodos. El resultante de este quehacer es la constitución de conocimientos específicos que, por un lado, aportan una

³⁶ Para profundizar en estas últimas categorizaciones de culturas de la enseñanza, ver Andy Hargreaves (1994)

mayor complejidad en la comprensión de los temas sociales, entregando un mayor poder comprensivo explicativo de los fenómenos estudiados y, por otro lado, el reconocimiento de que cada ciencia aborda un mismo objeto de estudio, con distintas metodologías que aportan mayores herramientas en la comprensión de su objeto de estudio, abriendo un diálogo que legitima el hacer de las distintas ciencias, y que a su vez, lejos de reducir la complejidad de los fenómenos, nos ayudan a entender mejor las relaciones sociales. “Sostenemos que lo social es un todo objetivo capaz de ser analizado y explicado unitariamente desde la contribución diversa de varias disciplinas (puntos de vista o formas de percepción) según la cuestión particular que es objeto de estudio. De ahí que nos atrevamos a hablar de Ciencias Sociales para el estudio de lo social y no de una única y exclusiva ciencia social. Así, la unidad de lo social se estudia con la perspectiva de la diversidad de las disciplinas (cada una de las ciencias que al ser enseñadas institucionalmente, se presentan como materia o asignatura) que la componen. La unidad está en el objeto de estudio y de la diversidad de los enfoques, de los puntos de vista y de las perspectivas de cada una de las ciencias que están incluidas”. (Prats, 2011: 5)³⁷. En un nivel más complejo del análisis, este enfoque nos entrega un mensaje muy claro sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en las aulas de nuestra época, que supere la enseñanza aislada, donde cada disciplina genera un cuerpo de conocimientos diversos con un mismo objeto de estudio que es la vida del hombre en sociedad. En este sentido, el paradigma base es el diálogo disciplinar de las Ciencias Sociales, diálogo que se ocupa de organizar e interpretar los conocimientos resultantes de la reflexión de la sociedad sobre sí misma (Pages, 2002). Como consecuencia de estas reflexiones, la enseñanza de las Ciencias Sociales provoca en el estudiante el “desarrollo de habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales...el desarrollo de una visión comprehensiva de la realidad social...” (Pages, 2002: 37). Se desprende, entonces, que el hacer de las Ciencias Sociales ofrece a la educación un campo propio de saberes necesarios en la formación de los sujetos; desde allí su lugar en el currículum.

³⁷ Joaquín Prat (2011), Documento de trabajo, en el marco del Diplomado superior en “Enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales”, FLACSO, Argentina.

En el caso de Chile, la renovación curricular de la Historia y las Ciencias Sociales, se instala con el impulso de la reforma de los años noventa. Sabemos que el contexto de transición democrática post dictadura lo sucede un ambiente político de amarres, ataduras y sobre todo en un escenario de desigualdad económica brutal. Uno de los pocos acuerdos que concitaban consenso de la época es la necesidad de implementar cambios en la educación; estos, por las condiciones políticas, tendrán un carácter “incremental”, ya que hablar de una reforma total no resultaba políticamente correcto para la época. Se establece que el currículo debe organizarse en torno a la adquisición de las siguientes competencias:

- Disposiciones personales y de interacción social, referidas al desarrollo de actitudes personales y valores de convivencia.
- Capacidades fundamentales de Lenguaje y Matemáticas.
- Aptitudes cognitivas, referidas a capacidades de pensamiento autónomo y creativo.
- Conocimientos básicos del medio (natural y social), de las artes y de sí mismo.

(Decreto N° 40,1996)

Los docentes de los diferentes sectores curriculares deben promover estas competencias, en la perspectiva de una educación para la vida (Delors, 1996). Debieran contribuir “a que cada hombre y mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos de la ciudadanía y el trabajo” (Decreto 40: 1998: 3). No cabe duda que la Historia y las Ciencias Sociales son de gran importancia para interpretar los sentidos generales de la reforma curricular. En particular, el énfasis de este sector está puesto en el sujeto que se comprende por medio de las diversas claves disciplinares presentes en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales; “esto implica, por una parte crear conciencia sobre las manifestaciones de lo “social”, lo “geográfico” y lo “histórico” en sus propios espacios y problemas, para desde allí ir avanzando hacia una mayor comprensión de cómo estos se van articulando con otros más abstractos y lejanos cronológica o geográficamente” (Pinto, 1998/1999). El desafío de las distintas propuestas curriculares debiera ser la búsqueda de “sujetos flexibles con gran capacidad de adaptarse al cambio y para innovar y buscar nuevas respuestas a los desafíos que enfrentan; sujetos críticos que puedan utilizar efectivamente la información y el conocimiento para enfrentar situaciones problemáticas, desenvolverse autónomamente y tomar decisiones, sujetos

capaces de trabajar en equipo y convivir con otros en el ámbito personal, comunitario y societal” (Gysling, 2004: 78). Se instala, desde la reforma del noventa, un enfoque comprensivo, que pretende dejar atrás lo que no parece exagerado calificar como una “crisis estructural de la asignatura de Historia y Geografía”³⁸.

Cabe decir que la discusión curricular desde los años noventa a la fecha ha sido fecunda y no exenta de tensiones, en un esfuerzo por incluir temáticas que las propias Ciencias Sociales han puesto en discusión, como se puede observar en el Decreto Supremo de Educación (2009) número 256³⁹, en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales declara que “tiene por propósito desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional. El currículum del sector promueve aprendizajes que les signifiquen un aporte para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado” (Decreto 256, 2009: 195).

³⁸ La estrategia propuesta en la reforma del sector de aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales, según Julio Pinto, priorizó varios cambios de enfoques, que podrían resumirse en el acercamiento de la asignatura a la cotidianidad del alumno, el tránsito hacia una visión más integrada del estudio de la sociedad, el reemplazo del “enciclopedismo cronologizante” por una visión más selectiva y temática, el planteamiento del conocimiento como preguntas cuyas respuestas se buscan -y no como verdades dadas de una vez y para siempre-, la legitimidad de la diversidad de interpretaciones y puntos de vista, y de la capacidad de debatir en torno a ellos reflexiva e informadamente. Ver más en, Pinto, Julio revista Chilena de Humanidades N° 18, año 1998/1999.

³⁹ El Decreto 256, viene a modificar el Decreto Supremo N° 40 de 1996, que establece los Objetivos Fundamentales y conocimientos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas para su aplicación. En el Decreto 256, es posible observar énfasis nuevos que se expresan en Objetivos Fundamentales mayormente indicativos en el desarrollo de habilidades y la inclusión de temáticas no incorporadas en el Decreto Supremo N° 40 del 1996. Por ejemplo, un objetivo de quinto básico del año 1996, dice: “valorar el encuentro entre las culturas originarias de América y las Europeas y sus consecuencias”. Este objetivo fundamental para quinto básico muy propio del periodo de transición, en el ajuste del 2009 queda de la siguiente manera “Caracterizar los rasgos fundamentales del proceso de conquista de América y el actual territorio chileno y comprender que la resistencia mapuche constituye una de las particularidades del proceso de conquista de Chile”. Claramente se integran habilidades y temáticas disciplinarias que para el currículum del año 1996 habían sido excluidas.

No cabe duda la estrecha relación entre renovación disciplinar y curricular, lo que sugiere una práctica en el aula de Historia y Ciencias Sociales coherente con ella. Esto constituye un desafío para los docentes quienes, como lo plantea Mario Carretero, contribuyen en el desarrollo intelectual de los alumnos:

- a) Un conjunto de habilidades metodológicas, constituidas desde el plano psicológico por el dominio de unas reglas de inferencia y decisión.
- b) Un entramado conceptual que permite, de acuerdo con la perspectiva en la cual uno se sitúe, ordenar y explicar los hechos de la Historia de forma que resulten comprensibles (Carretero, 1997: 213).

Esta mirada nos ayuda a comprender que los docentes de Historia y Ciencias Sociales, podrán potenciar los métodos de investigación e indagación, propios de las Ciencias Sociales y desarrollar, por medio de este conocimiento, un campo conceptual amplio que tendría como importancia el desarrollo de la formación del pensamiento de los estudiantes, “La Geografía, la Historia y el resto de las Ciencias Sociales disponen de un rico e ingente cuerpo de hechos y conceptos, problemas, temáticas, métodos, etc, que permiten al profesorado una prolongada acción dirigida a ubicar al alumnado en un mundo como consecuencia del desarrollo de esas capacidades y de la formación de su pensamiento” (Benejam y Pagés, 2000: 87). Existiría en las Ciencias Sociales un contenido capaz de permitir la formación de un pensamiento social, pero el problema en sí se centraría en cómo potenciar la habilidad del contenido en los estudiantes ya que, para Joan Pagés (2003), la forma más cotidiana de enseñar la Historia sería por medio de la transmisión de información y donde el aprendizaje se reduciría a una reproducción. Creemos, tal como lo plantea Raymundo Cuesta (1997), que la enseñanza de la Historia está constituida por un código disciplinar definido como “una tradición social configurada históricamente y constituida por un conjunto de ideas, valores y suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la Historia y que regulan la práctica y la enseñanza” (Cuesta, 1997: 20)⁴⁰. Este código disciplinar se expresa en prácticas y rutinas de la enseñanza que

⁴⁰ Más profundamente, Raymundo Cuesta plantea que este código disciplinar está anclado a un modo educativo propio de la era del capitalismo: el modo de educación elitista y el modo de educación tecnocrático de masas. El modo de educación elitista abarcaría hasta los años sesenta del siglo XX. Estos modos son coherentes con los argumentos que propone Pablo Pineau (2000) en ¿Por qué triunfó la escuela?, sobre la

deben dialogar y negociar sentidos al interactuar con la práctica. Creemos entonces que una fuente importante en la construcción del saber de los docentes, está situada en la comprensión que ellos poseen de su disciplina, en definitiva, de los objetivos para su enseñanza y evaluación. Debido a estas reflexiones creemos importante remarcar como esta relación es entre cuanto saben los maestros de su disciplina y la forma en que estructuran su trabajo que por cierto de la lectura que se realiza desde este saber, ofrece pistas de cómo comprenden el currículum de su sector, las prioridades de la enseñanza.

Para finalizar expresamos que el saber de los docentes, es propio de un actor que toma conciencia de su profesionalización en el tiempo y espacio de su trabajo, creando prácticas y rutinas que le permiten realizarlo, bajo objetivos definidos y sobre una base de principios éticos que condiciona su actuar. Estas prácticas son propias de la interacción con otros actores, ya que es condición de su desempeño el trabajar con y para los otros, desarrollando en este hacer, una definición del trabajo docente, que no es más que un conjunto de razonamientos, juicios y argumentaciones sobre cómo realizar su trabajo. Entendemos entonces que el saber docente posee, como lo plantea Maurice Tardif (2004), tres lugares comunes: la *subjetividad, el juicio y la argumentación*. La subjetividad es propia de la actividad cognitiva del sujeto, quien accede a la información y la representa de una manera particular; el saber se entiende como una certeza subjetiva racional (Tardiff, 2004: 143). Otro lugar del saber es la capacidad de emitir un juicio sobre la realidad en que se opera; es la capacidad asertórica proposicional del saber. El tercer lugar del saber tiene relación con la argumentación, es decir, el saber se relaciona con otro y para el otro; el saber es el desarrollo argumentativo de mi acción como docente. “Podemos llamar saber a la actividad discursiva que consiste en tratar de validar, por medio de argumentos y de operaciones discursivas y lingüísticas, una proposición o una acción” (Tardiff, 2004: 144).

escuela como la institución educativa hegemónica elegida para dar forma a la definición moderna de educación. Otra forma de comprender el tema, es por medio de los argumentos planteados por Mario Carretero (2012), quien plantea que la forma de enseñanza de la Historia sería producto de dos idearios que se fusionaron con el nacimiento del Estado Nación: el ilustrado universalista y el romántico particularista. Del primero se desprenden los objetivos cognitivos de la Historia escolar, dirigidos a la formación de conocimientos historiográficos; del segundo, los sociales, dirigidos a la formación del sentimiento nacional”(Carretero, 2012: 60).

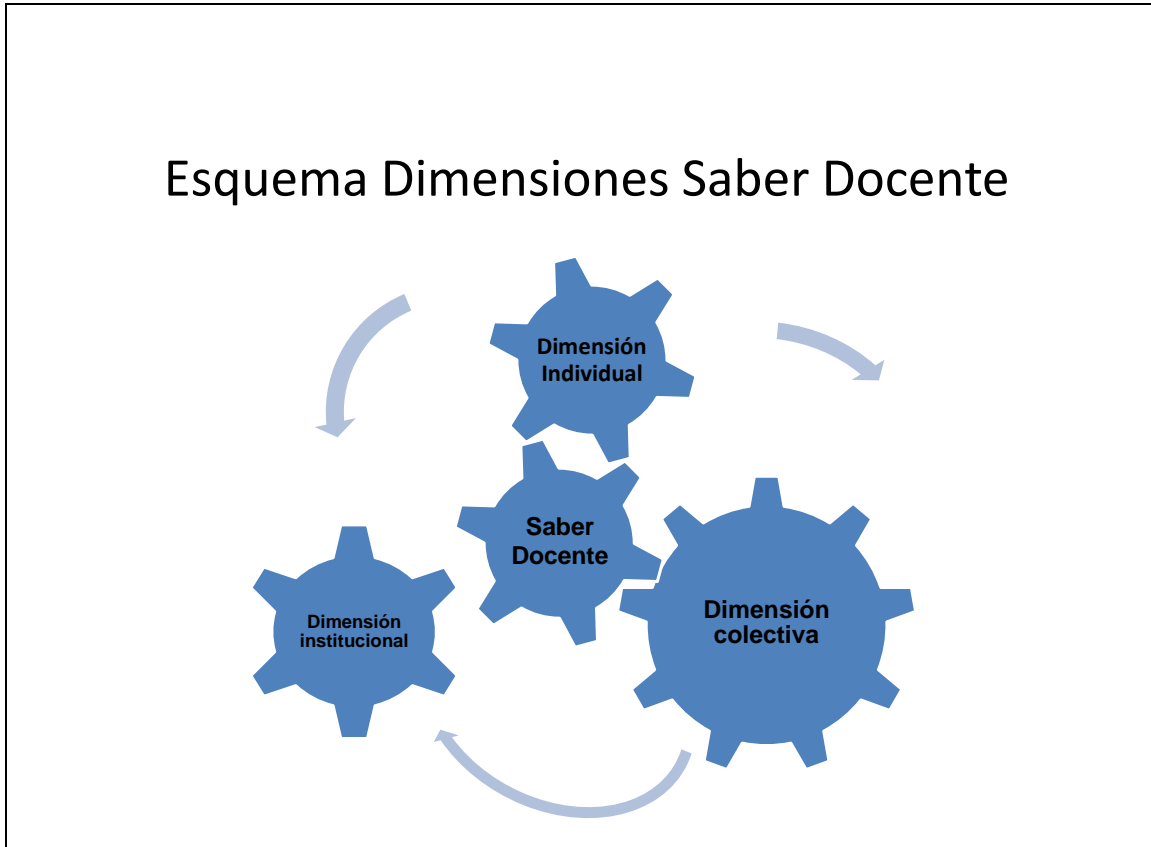
Es posible afirmar, a luz de lo antes expuesto, que el saber de los docentes posee una base común: la exigencia en la producción del saber de una racionalidad que es social y colectiva, producto de la activa construcción de argumentaciones colectivas e individuales sobre los fines de su trabajo. “El saber de los docentes es un constructo social producido por la racionalidad concreta de los actores [*docentes*] por sus deliberaciones, racionalizaciones y motivaciones que constituyen la fuente de sus juicios, opciones y decisiones...en la medida que racionaliza su propia práctica, de criticarla, revisarla, objetivarla, buscando fundamentaciones para actuar, *construye saber docente*” (Tardiff , 2004: 164)⁴¹

⁴¹ Cursivas son nuestras.

3.2.6. Dimensiones del saber docente

Tal como se ilustra en el esquema número dos, se distinguen tres dimensiones que componen el saber de los docentes: la dimensión individual, la dimensión colectiva y la dimensión institucional. En el esquema se representa el saber docente como un saber articulado por estas tres dimensiones. Cada una de estas dimensiones representa aportaciones teóricas distintas que se articulan y nos ayudan a comprender el saber docente. En el caso de la dimensión individual se agrupan los saberes que el sujeto porta y son producto de su formación inicial y la experiencia de su trayectoria laboral, en esta dimensión el saber pedagógico en uso (Latorre, 2000) es central como eje articulador de esta dimensión. Los saberes colectivos forman parte de la dimensión colectiva del saber docente, y en ella se incluyen las conceptualizaciones sobre trabajo docente como un actividad social, caracterizada por ser un trabajo *trabajo con y sobre los otros* (Tenti, 2010), este será el eje articulador de esta dimensión. Por último la dimensión institucional, corresponde a los saberes que están presente en cada institución constituidos por una serie de prácticas y rutinas definidas por los intereses del contexto. En esta dimensión, los saberes del docente interactúan con la estructura de la experiencia escolar presente en su lugar de trabajo (Rockwell, 2001: 37), redefiniéndose una cultura de la enseñanza propia del espacio educativo de cada institución (Hargreaves, 1994) . Cada una de estas dimensiones está compuesta por saberes, intereses y objetivos diversos que en definitiva orientan las prácticas y rutinas de enseñanza, cuya invisible dinámica moviliza el saber de los docentes. Los docentes, como sujetos, se vinculan desde su individualidad con el sentido y producto de su trabajo, que según lo expuesto tiene un alto valor formativo, y en este quehacer, los propios docentes se vuelven conscientes de ser sujetos sociales, quebrando de manera teórica, los procesos de alienación que provocan las rutinas de trabajo (Heller, 1977). Dicho de otro modo, el hacer hace al maestro en el “tiempo largo” de la experiencia educativa, de acuerdo a los ritmos, los espacios, las estaciones, los énfasis, propios de la institución que propicia esta articulación, determinando finalmente las delimitaciones del trabajo de los docentes de Historia y Ciencias

Esquema 2 Dimensiones del Saber Docente



4. Capitulo

Marco metodológico

4.1. Consideraciones sobre el diseño

Todo diseño de investigación “representa un trabajo de articulación armónica entre tres ámbitos: la construcción del objeto a investigar; la producción de unidades de información y el procesamiento de aquellas unidades de información generadas” (Canales, 2006: 185). La construcción del objeto de investigación ha sido revisada en el marco teórico de esta tesis y que se expresa de manera acotada en el objetivo general de esta investigación que intenta comprender cómo los docentes constituyen su profesionalidad en el contexto de su trabajo, develando los elementos que permiten construir un saber profesional, validarlo y legitimarlo en el contexto cotidiano de su que hacer. Lo que procede en este capítulo es explicar y describir el segundo ámbito del diseño de investigación referido a las definiciones del marco metodológico y las técnicas utilizadas en el proceso de producción de datos empíricos sobre el fenómeno de estudio. Antes de entrar en estas definiciones sobre el diseño y técnicas de investigación escogidas, es cuestión imperiosa entregar algunas páginas de este capítulo a las definiciones y justificación del paradigma sobre el cual nos situaremos para plantear, construir y desarrollar la presente investigación.

Como se ha mencionado antes, el objeto de estudio de esta investigación busca observar cómo los docentes construyen su saber y en este ejercicio definen su trabajo en el contexto de su trabajo. Entendemos la escuela es un espacio ecológico que aloja el cruce de culturas, asumiendo la responsabilidad de socialización, reflejando en su interior las presiones cotidianas de la cultura institucional, presente en las rutinas, ritmos, normas y ritos propios de la escuela como institución social específica (Pérez Gómez, 2004). El proceso dinámico planteado, la vida cotidiana de las escuelas cobra vital importancia, ya que corresponde al mundo inter subjetivo en que ocurren las cosas, la realidad se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo que comparte con otros (Berger y Luckman , 1993), se puede afirmar que es la escuela el mundo común donde comparten significados, una especie de acuerdo común de la realidad en que se realiza el trabajo del docente. En este sentido es tarea de esta investigación develar los sentidos y significados que permiten construir a los sujetos docentes, un saber profesional que recoge las huellas del contexto cotidiano de su trabajo.

Entendemos al docente, envuelto en esta construcción que hemos planteado, interactúa desde su propia experiencia con otros sujetos y en este devenir, se construye así mismo, en un proceso progresivo de construir realidades. Entendemos este proceso como una construcción social e intersubjetiva, dado que “realidad y conocimiento pertenecen a contextos sociales específicos y tendrán que dar cuenta de los contextos específicos desde donde se generan” (Berger y Luckmann, 1993:15). Por lo tanto, no sería entonces pertinente la búsqueda de explicaciones, ni leyes generales ya que no nos convoca la búsqueda de causas, más bien, se plantea un estudio que genere argumentos para la comprensión, valorando la epistemología local y específica del fenómeno estudiado.

Esta tarea antes dicha, se opone al paradigma que domina la investigación social clásica positivista, que opera bajo la regulación de un presupuesto de objetividad, concibe el fenómeno de estudio, objeto, como separado del sujeto de investigación, en contraste, el paradigma cualitativo, regulado por un principio de reflexividad, entiende al fenómeno u objeto de estudio sí y sólo sí en su relación con el sujeto de investigación, en tanto el sujeto es interior al objeto mismo, donde lo objetivo se reflejaría en lo subjetivo, dado que ambos son producto del orden simbólico. A saber: se integra al sujeto en el proceso de investigación como sujeto en-proceso y se entiende al ‘objeto de estudio’ en su relación con el sujeto que lo intenta objetivar. Enfatizamos además, que en la perspectiva de esta investigación, sujeto y objeto son producto del orden simbólico, porque, por una parte, “el sujeto se encontraría sujetado por el orden simbólico, mientras que el objeto, a su vez, se encontraría objetivado por éste” (Ibáñez, 1991: 11). Consecuentemente con lo anterior, no es un objetivo de esta investigación la definición de un orden general de la realidad, más bien la comprensión de un fenómeno, que pertenece a una realidad particular y local, sujetados a un orden simbólico social común.

Ahora bien, la investigación que se sitúa sobre el paradigma cualitativo necesariamente debe ser flexible y creativa al ir rastreando las huellas de un fenómeno que no es estático y único, más bien dinámico y multidimensional, ya que se entiende que la realidad también es “plástica y contingente, ha sido configurada a lo largo del tiempo por el influjo de factores sociales, económicos, políticos, culturales, étnicos y de género, cristalizando en estructuras que aunque provisionales, contingentes y cambiantes, pueden

considerarse reales, al condicionar la vida de los grupos humanos” (Pérez Gómez, 2004:62). En suma, la investigación cualitativa, si bien sigue procedimientos rigurosos y premisas epistemológicas estrictas, no se subyuga al imperativo del método y de las técnicas, sino que éstos deben siempre estar al servicio –cual herramienta- de la labor comprensiva del investigador, que para el caso investigado, la realidad de los sujetos ha recibido el influjo del tiempo complejizando las relaciones y significados, vitalizando las interacción entre los sujetos que pertenecen a un lugar de trabajo común, compartiendo una realidad que condiciona la vida de estos sujetos. Por tanto, una de los objetivos de esta investigación es develar estas condiciones, utilizando un diseño flexible y dinámico que pueda ofrecer las mejores oportunidades para comprender la realidad de los sujetos, interpretarla y en definitiva *atraparla* de mejor manera.

En suma, esta investigación se instala desde el paradigma interpretativo, ya que tiene el interés de develar los significados de los sujetos al interior de una comunidad docentes, intentando interpretar los significados que estructura el saber y que dan forma a sus prácticas y rutinas, en definitiva a su profesionalidad. Entendiendo que la realidad es una realidad inacabada y que es “una creación histórica, relativa y contingente, del mismo modo que se construye se puede transformar, reconstruir y destruir, en un continuo de creación y cambio” (Pérez Gómez, 2004:63).

Como conclusión de las ideas anteriormente expuestas, el diseño metodológico de esta investigación asume el perfil de una investigación cualitativa, en cuanto su diseño desea ajustarse a lo que Uwe Flick⁴² (2002) recoge como puntos comunes de un estudio cualitativo, a saber;

⁴² Entendemos que las investigaciones cualitativas se nutren de tres distintas supuestos teóricos, diferenciadas en la manera de comprender su objeto y en su perspectiva metodológica “ hablando en general , estos enfoques se orientan hacia tres posiciones básicas: la tradiciones del interaccionismo simbólico, preocupada por estudiar los significados subjetivos y las atribuciones individuales de sentido, la etnometodología interesada en las rutinas de la vida cotidiana y su producción, y las posiciones estructuralistas o psicoanalíticas, que parten de los procesos del inconsciente psicológico o social”(Flick, 2002: 33). Por los objetivos perseguidos en esta investigación, los sujetos y el contexto del estudio, entendemos que esta investigación se sitúa más cercana a las dos primeras tradiciones, por cuanto se ajustan al objeto de estudio construido en el marco teórico de esta investigación.

a) *la intención de comprender un fenómeno como principio epistemológico*, en este caso comprender como los docentes construyen su profesionalidad, develando la dinámica de significados implicados en este proceso

b) *la reconstrucción de casos*, por cuanto focalizaremos nuestro estudio en establecimientos educacionales y en particular docentes de Historia y Geografía cuya representación teórica será descrita más adelante

c) *la reconstrucción de la realidad como base*, por cuanto considera a distintos actores, considerando distintos niveles de relaciones; individuales, colectivas e institucionales

d) *el texto como material empírico*, por cuanto los datos son los relatos recogidos mediante distintas técnicas con el fin de ser interpretados como base de la reconstrucción

4.1.1. Diseño metodológico

Consecuentemente con los planteado anteriormente se plantea esta investigación como un estudio de caso, puesto que éste tipo de estudios nos entrega condiciones epistemológica como metodológicamente para conseguir una comprensión profunda del fenómeno específico que nos convoca, en la medida que posibilita nuestra aproximación y contacto directo con la escuela y sus docentes, voces significativas en las construcción de del saber docente. En definitiva, lo que interesa es acceder a sus discursos, en un lugar natural, la vida cotidiana de su escuela y desde que desde allí, penetrar e indagar en sus construcciones sociales, en el modo en que ellos perciben y significan desde su posición social, la construcción de un saber docente perfila y define se trabajo. Nos interesa precisar a partir de sus textos o relatos, los rasgos fundamentales que configuran el saber docente, “en cuanto los docentes son parte de una tradición que se manifiesta a través de lenguaje y usos” (Tardif, 2004:146) con la esperanza de poder definir con mayor claridad posible, el objeto de nuestra investigación: El saber de los docentes y la definición de su trabajo.

¿Porque un estudio de caso?, porque el problema del saber docente y su trabajo se desarrollan en un contexto institucional, en las relaciones que se cruzan entre los docentes y las condiciones de su trabajo, lo cual constituye “un sistema integrado, no es necesario que el sistema funcione o los objetivos se cumplan, las personas son parte del caso porque son parte de un sistema complejo en funcionamiento” (Stake, 1999:16). Nos parece que el tema investigado es un tema que necesita ser tratado como algo específico, algo complejo y en funcionamiento, desde allí que “nos interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común, pretendemos comprenderlo, escuchar sus historias” (Stake,1999: 15).

Como se ha definido anteriormente, el estudio corresponde a un Estudio de Caso Colectivo, puesto que lo que se busca es comprender las diferentes perspectivas sobre el objeto de estudio que entreguen los diferentes informantes, puesto que no interesa elaborar una conceptualización general o universal que permita abarcar conceptualmente toda posibilidad de expresión en la realidad de dicho objeto de estudio. En esta investigación se deja en claro que lo que se presentará como resultados son expresiones personales y particulares de los sujetos incluidos en la misma, sin ningún interés de presentarlos como una expresión de la verdad o totalidad del objeto de estudio abordado.

4.2. Características del caso seleccionado

Nuestro estudio corresponde a un estudio de casos colectivo (Stake,1999) , entendido como el análisis de un conjunto de sujetos que insertos en un lugar común, componen un orden simbólico común, instituciones de educación, susceptibles de ser identificado como una unidad de, en esta razón, hemos elegido dos Liceos de la comuna de San Miguel, Región Metropolitana, en cuya organización interna tienen participan docentes que se agrupan en departamentos de Historia y Ciencias Sociales. Ahora bien, los casos se seleccionaron de acuerdo a tres criterios establecidos por Stake (1999). En primer lugar, se intentó lograr la ‘máxima rentabilidad’ de aquello que queremos aprehender, esto es, establecimientos con grupos de docentes que nos pueden llevar a conseguir la máxima comprensión de lo que busca esta investigación. En segunda instancia, nos centramos en un

criterio que engloba dimensiones más prácticas relativas, en este sentido, establecimientos con autoridades y grupos de docentes, que comparten experiencias comunes en su lugar de trabajo y abiertos a participar en un estudio que se realizaría durante cuatro meses. En tercer lugar, entendiendo que no es un estudio de caso representativo, las complejidades internas del caso, ofrecen una pertinente mirada frente a la realidad de escuelas y docentes de nuestro sistema educativo.

Dicho potencial debe orientarse a corresponder a los objetivos planteados por esta investigación, para ello se han levantado algunos criterios que definen nuestro caso de estudio;

- Dependencia administrativa: municipal y particular subvencionada.
- Con docentes de especialidad en Historia y Ciencias Sociales, organizados en departamentos.

4.2.1. Perfil de los liceos que conforman el caso de estudio

El caso está compuesto por dos Liceos localizados en la Comuna de la Cisterna, Región Metropolitana. El caso uno, cuya dependencia administrativa⁴³ corresponde a particular subvencionado y alcanza a una matrícula de 1240 estudiantes para el 2010. Este liceo atiende niveles que van desde educación parvularia hasta la educación media, entregando una educación específica científico humanista. Posee una planta docente de 52 docentes, estos están organizados en departamentos y ciclos de enseñanza. El establecimiento está categorizado como Grupo de Económico Medio Alto, donde la mayoría de los apoderados han declarado tener en promedio 14 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$550.001 y \$1.200.000. Entre 5,01 y 25,00% de los estudiantes se encuentran en

⁴³ Según datos del Departamento de Estudios y Desarrollo, Ministerio de Educación 2009. De un total de 12.112 establecimientos, con reconocimiento ministerial. Estos se distribuyen en la siguiente proporción; 48 % dependencia municipal subvencionada; 46 % de dependencia particular subvencionada; 6 % de dependencia particular.

condición de vulnerabilidad social⁴⁴. Los resultados en la última medición SIMCE en las pruebas de Lenguaje y matemáticas correspondiente al año 2010, para el nivel de segundo medio son de; 287 y 307 puntos respectivamente⁴⁵. El caso dos, cuya dependencia administrativa corresponde a municipal subvencionado y alcanza a una matrícula de 620 estudiantes para el 2010. Este liceo atiende el ciclo de educación media técnico profesional, entregando especialidades de; Cocina, Administración y Electricidad. Posee una planta docente de 32 profesores, estos están organizados en departamentos y especialidades. El establecimiento esta categorizado como Grupo Socio Económico bajo, donde la mayoría de los apoderados han declarado tener en promedio 9 años de escolaridad y un ingreso del hogar alcanza hasta los \$250.000.- Entre 60 y el 100% de los estudiantes se encuentran en condición de vulnerabilidad social⁴⁶. Los resultados en la última medición SIMCE en las pruebas de Lenguaje y matemáticas correspondiente al año 2010, para el nivel de segundo medio son de; 201 y 199 puntos respectivamente⁴⁷.

Finalmente, en ambos los liceos seleccionados en nuestro caso de estudio, cuentan con jefes de Unidades Técnicas Pedagógicas, éstos representan la voz de la institución frente a las decisiones administrativas y pedagógicas de un establecimiento educacional. Los Jefes de UTP, se instalan en la estructura administrativa de cada liceo seleccionado.

4.2.2. Caracterización de los Docentes que trabajan en los el caso de estudio

La selección del grupo de docentes se ha elegido teniendo como base estudios recientes que dan cuenta de características comunes que evidencian un perfil de los profesores del sector de Historia y Ciencias Sociales, agregado a esta información se ha trabajado con distintas fuentes estadísticas que proporcionan información general sobre los docentes en el sistema educacional Chileno.

⁴⁴ Datos según registros Ministerio de educación ficha SIMCE.

⁴⁵ El promedio nacional para estas pruebas corresponden a 259 para lenguaje y 256 en matemáticas.

⁴⁶ Datos según registros Ministerio de educación ficha SIMCE.

⁴⁷ El promedio nacional para estas pruebas corresponden a 259 para lenguaje y 256 en matemáticas.

Lo primero a decir es la escasa información que nos acerque a un constructo claro respecto de los docentes en Chile en general y en particular de los docentes de Historia y Ciencias Sociales. Debido a esta carencia dos investigaciones recientes nos otorgan herramientas para construir un perfil adecuado y que se ajusten a las necesidades de la investigación. Dos investigaciones Doctorales Nelson Vásquez Lara (2004) y investigación de Luis Humberto Osandón Millavil (2006) ambas investigaciones recogen datos cuantitativos acerca de los profesores que nos ayudan a caracterizar a los docentes de Historia y Ciencias Sociales, que se ajustan al los objetivos y propósitos de esta investigación.

Un tercer insumo para acercarnos en la construcción de un perfil que nos ayude en la definición del grupo de estudio adecuado para nuestra investigación, es un estudio que se realiza en el marco del proyecto FONDECYT n° 1060550 “Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la sub-unidad ‘Régimen Militar y transición a la Democracia’ En la versión correspondiente al informe de primer año, da cuenta de un catastro en 19 comunas del país, correspondientes a cuatro regiones del país, incluyendo 19 establecimientos de distintas dependencias.

Estas recientes investigaciones nos sugieren características comunes que presentan los profesores de Historia y Ciencias Sociales, en ellas se dan cuenta de cuatro variables que son las bases que constituyen el grupo de estudio de nuestra investigación estas son , *el Tipo de Establecimiento, número de horas y fases de su profesionalización.*

4.2.3. Datos sobre la distribución en el tipo de dependencia administrativa de los docentes

Según el estudio, “Datos Cuantitativos Sobre la Profesión Docente en Chile” (2009) , realizado por los investigadores Danae de los Ríos, Juan Pablo Valenzuela, Cristián Bellei & Alejandro Sevilla, se informa que en el año 2007, Chile contaba con 175 mil profesores. La dotación de profesores ha crecido en forma sistemática fomentada en gran medida por la ampliación de la jornada escolar. En la actualidad, siete de cada diez

profesores son mujeres y se desempeñan mayoritariamente en zonas urbanas. La región metropolitana concentra al 36% de los profesores, que sumados a los de otras tres regiones (V, VIII y X), concentran a dos tercios de los docentes de nuestro país. Este estudio es concordante con el estudio realizado por el Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, que según sus datos registrar un número de 188.220 docentes, de los cuales 53.393 son hombres y 129.827 son mujeres. Asimismo, informa que el 87% se encuentra trabajando en dependencias administrativas del tipo Municipal y Particular Subvencionado y sólo el 13% a dependencia administrativa del tipo Particular.

4.2.4. Fases de su profesionalización /Edad de los profesores:

Una distinción importante dada las características de la profesión docente, tal como se ha enunciado en el marco teórico, en la construcción del saber de los docentes confluyen las distintas experiencias recogidas por la historia de cada sujeto, en consecuencia, decir que sólo el dato de su edad no define su profesionalización, en este sentido coincidimos con lo expuesto por Antonio Bolívar (1999) en cuanto a “Las fases de las vidas profesionales no están determinadas por la edad, como si fuesen entidades casi biológicas. Por el contrario, imbricadas en tiempos y lugares determinados, operan dentro de las oportunidades y limitaciones que ofrecen sus circunstancias.” (Bolívar, 1999: 55). Siguiendo este planteamiento nuestro interés ha sido seleccionar profesores que correspondan al grupo de edad que va entre los 41 y 55 años, que según fuentes del Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación del 2009, corresponden al 38% de total de profesores. Y el siguiente criterio ha sido seleccionar docentes que se encuentran en una fase o etapa de su profesionalización que permita entregar mayor diversidad de reflexiones basado en sus experiencias, asumiendo que en la trayectoria de ser docente existen distintas etapas de su profesionalización. Esta propuesta de investigación considera los estudios sobre Fases de la Carrera Profesional de los Docentes de Michael Huberman (1995). Los resultados de este trabajo permitieron identificar tres momentos diferenciados: en un primer momento la Fase de Inicio se caracteriza por constituirse en el momento de interiorización real en el mundo de la enseñanza, donde de manera efectiva se comienza a conocer la especificidad del saber

docente, ya que los docentes viven momento de toma de decisiones. En un segundo momento la Fase de Estabilización o Puesta en Cuestión es especialmente marcada por una motivación por alcanzar una mejor preparación para afrontar el trabajo, lo que generaría una vinculación más armónica con el mismo. En un tercer momento y final la Fase de Resolución corresponde al punto de término de la carrera docente que puede estar marcado por una sensación positiva o negativa con respecto a lo realizado durante largo tiempo. En suma, la selección de docentes entre 41 y 55 años de edad, busca focalizar nuestra investigación en aquellos docentes que se encuentren en una momento de su profesionalización de Fase de Estabilización o Puesta en Cuestión, ya que se busca recoger la experiencia de docentes que se encuentren en un momento de su profesionalización con una mayor experiencia respecto de su trabajo.

4.2.5. Número de Horas

Según el estudio citado anteriormente “Datos Cuantitativos Sobre la Profesión Docente en Chile” (2009), informa que sobre el 90% de docentes de Chile poseen un título en educación. En la misma línea es posible observar que la gran mayoría de los docentes chilenos trabajan en las áreas donde se han especializado. Un 78% de los profesores de educación primaria cuentan con un título en educación básica, y el 92% de los profesores de educación media cuenta con un título profesional para dicho nivel. Según datos del Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, del año 2009, sobre siete mil docentes son docentes titulados con la especialidad de Historia y geografía, distribuidos según las coordenadas geográficas y de dependencias administrativas entregadas anteriormente.

Según la encuesta longitudinal 2005, independiente de la dependencia de su establecimiento educativo, los profesores declararon trabajar en promedio 30 horas pedagógicas semanales. Según el Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, del año 2009, informa que un 64% de los docentes posee contratos de trabajo que exigen entre 31 y 44 horas de servicio. Estas cifras nos ayudan a caracterizar las horas de dedicación que los docentes del sistema educativo nacional posee. Que se agregan al criterio de Ocupación Preferencial que se

refiere al grado de vinculación adecuado con la tarea de enseñanza en nuestro contexto del sector de aprendizaje de Historia y Ciencias Sociales (Osandón, 2006).

Tabla 3 resumen característica de los Docentes

Tabla Resumen de Selección						
Criterios de Selección	<ul style="list-style-type: none"> • Docente de liceos de pendencia Municipal y Particular subvencionados • Docentes de especialización en Historia y Geografía, pertenecientes a departamento de Historia y Ciencias sociales de cada liceo • Docentes que se encuentren en Fase de Estabilización o Puesta en Cuestión • Docentes que se encuentren entre los 40 y 55 años de edad • Docentes que posean entre 31 y 44 horas de contrato 					
Establecimientos	2					
Dependencia	Municipales	1	Subvencionados	1	Particulares	-
Número de Docentes	Municipales	2		Subvencionados	3	
Número de jefes de UTP	Municipales	1		Subvencionados	1	
Edad de los profesores	Rango			40 a 50 años		
Número de horas	Rango			30 a 44 horas		

4.2.6. Técnicas de recolección de información

Puesto que nuestro estudio se sitúa en el paradigma cualitativo de investigación social, las técnicas de producción del texto de los sujetos constituyen la fuente de información de esta investigación, estos textos se caracterizan por una inextricable implicación del investigador en su utilización. En efecto, las técnicas de generación de información no tienen una existencia y estructura independiente de la interacción social que los produce y del método que los recoge. Por tanto, acordamos con Mucchielli cuando sostiene que en los métodos cualitativos las técnicas constituyen una prolongación del investigador, en cuanto éste es parte totalmente interesada en el instrumento y en los datos generados (Mucchielli, 2001: 68). Esto supone una relación dinámica entre investigador y sujetos de estudio, envueltos en un contexto social común, el caso estudiado. Esta realidad nos sujeta, a los tiempos y disposiciones que ofrece el mundo de la escuela, especialmente referido a las definiciones del tiempo escolar. En suma, las técnicas escogidas son propias del objeto y sujeto de estudio propuesto en esta investigación. Por lo tanto, las decisiones del diseño y cada técnica utilizada no responden a un diseño lineal en ningún sentido, son herramientas que van siendo aplicadas según el relato de los actores, que a la par de ser aplicadas van enriqueciendo el proceso de trabajo de campo. De ahí que la realización y posterior análisis y teorización de las primeras técnicas efectuadas van dando señales acerca de las condiciones de realización de las posteriores.

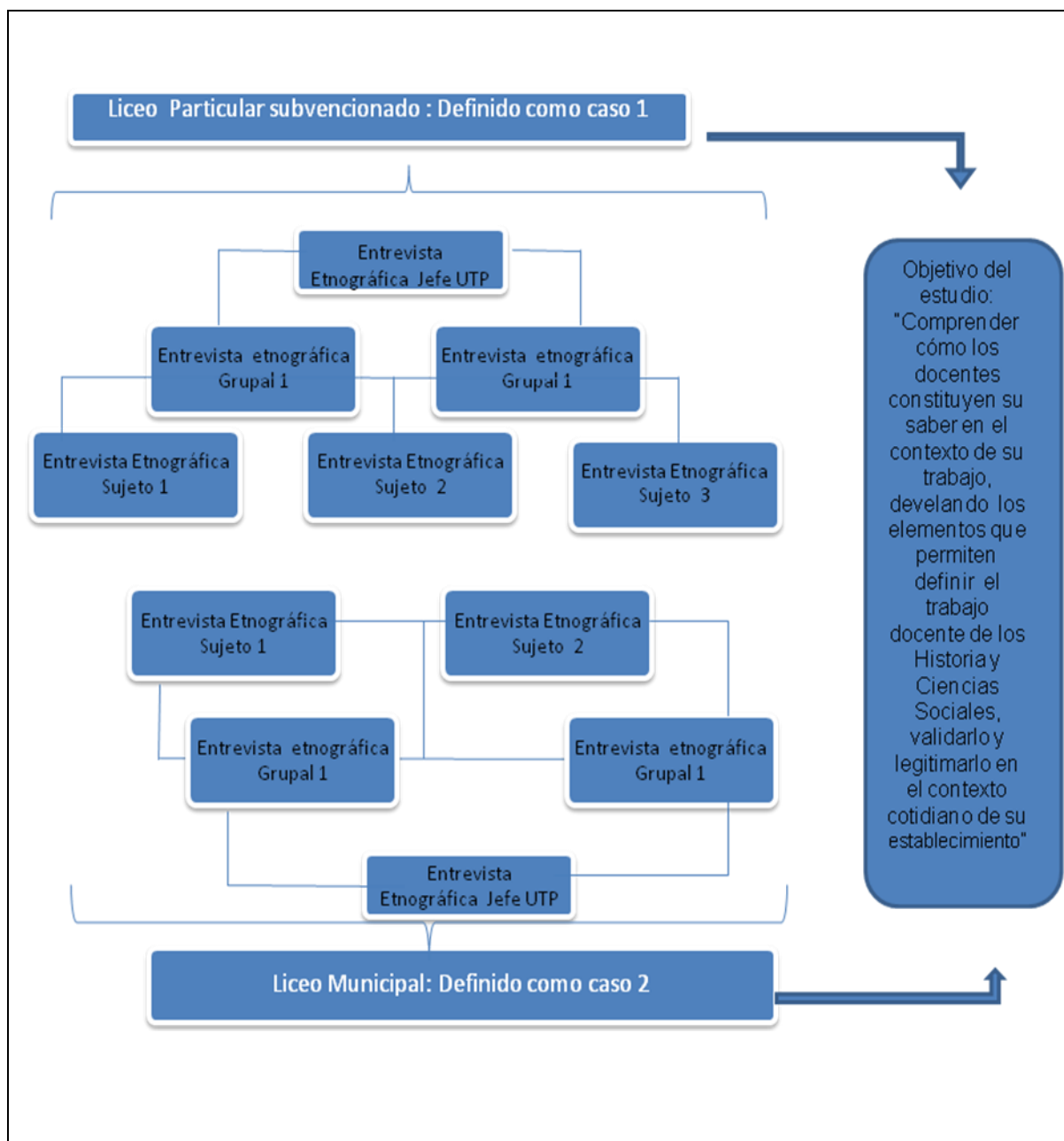
La selección de las herramientas debe estar en coherencia con la metodología que asume cada investigación, entendiendo ésta “como la forma de entender la realidad proporcionando un sentido de visión, hacia donde quiere ir el analista con la investigación” (Straus y Corbin, 1998:5), desde allí que la selección de herramientas está orientada a estrechar la relación entre teoría y práctica. En este sentido la propuesta es, obtener el relato de los sujetos seleccionados desde el lugar de trabajo, aceptando las condiciones contextuales y el tiempo escolar en que ocurren⁴⁸. En consecuencia se escoge la técnica de

⁴⁸ Todo el trabajo de campo se realiza durante el primer semestre de un año escolar que considera 38 semanas.

entrevista etnográfica individual y entrevista etnográfica grupal⁴⁹, definidas como “una serie de conversaciones amistosas en las que el investigador introduce nuevos elementos para ayudar a los informantes a responder como tales” (Spradley: 1979, citado por Flick, 2002:105).

⁴⁹ Uno de los problemas de las entrevistas etnográficas es la disposición del tiempo y lugar en que ocurren, característica que puede limitar el diseño de una investigación, en este caso se resolvió con la autorización del jefe de UTP de cada institución para ser realizadas en horas de libre disposición de los docentes y en las horas de trabajo como departamento. Esto nos otorgó la libertad de intercalar entrevistas etnográficas individuales, con entrevistas etnográficas grupales.

Esquema 3 Diseño Metodológico revisar el objetivo



4.2.7. Técnicas de análisis de Información

La interpretación de los datos es el proceso central de la investigación cualitativa, se trata de develar a partir de los textos, los sentidos más complejos que expresan los docentes sobre su trabajo, sobre la construcción de su saber. Cabe señalar que “ la interpretación de los textos sirve para desarrollar la teoría y al mismo tiempo es la base de la decisión sobre qué datos adicionales deben recogerse.” (Flick,2002:192). Es en esta razón que el diseño metodológico planteado anteriormente cobra mayor sentido, ya que no se recogen los datos de manera lineal, más bien, cada entrevista retroalimenta la siguiente.

La estrategia de análisis tendrá dos planos que nos ayudan a recoger con mayor rigurosidad el sentido de los relatos ofrecidos por nuestros sujetos de estudio. Por una parte ir al texto con el objetivo de codificar y categorizar el texto, cuyo propósito es el de acercarse a la teoría, y como segunda estrategia, el análisis más secuencial, con objeto de develar la estructura del texto (Flick, 2002), ambas estrategias sugeridas por la investigación cualitativa no responden a estrategias excluyentes más bien, complementarias.

En consecuencia, la interpretación es un proceso dinámico que enriquece tanto el proceso como el producto final del análisis. Ahora bien, en esta investigación se ha seguido las recomendaciones que ofrece la investigación cualitativa, en relación a los procedimientos para enfrentar los relatos ofrecidos por los docentes, tanto en las entrevistas individuales como para las entrevistas grupales. Según Flick (2002) “en el proceso de interpretación se pueden diferenciar distintos procedimientos para enfrentarse a un texto. Se denominan codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva” (2002: 193). Siguiendo estas recomendaciones, el análisis de cada entrevista reviste estos tres procedimientos entendidos como distintos modos de manejar los datos, que combinados

entre sí, a discreción de cada investigador, proporcionan herramientas para una mejor comprensión.

Dada estas premisas para la interpretación de la información, el proceso de análisis sigue los siguientes pasos⁵⁰;

- Comienza con la codificación abierta definida como “ el proceso analítico por el cual se identifican los conceptos y descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Straus y Corbin, 1998:110). Al leer cada entrevista se aplica esta lectura analítica que busca abrir el texto y exponer los pensamientos e ideas de los docentes desde su relato más cercano y cotidiano. En este proceso las entrevistas se descomponen en partes discretas, en una lectura rigurosa de cada texto, comparando los relatos buscando similitudes y diferencias.
- Posteriormente se procede realizar la codificación axial en busca de depurar la información y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta “estas categorías axiales se enriquecen por su ajuste con el mayor número de pasajes posibles” (Flick, 2002:197). En este procedimiento se ofrecen relaciones entre las categorías y sub categorías, estableciendo se un marco mayor de interpretación o paradigma (Strauss y Corbin, 1998).
- Finalmente se procede a la codificación selectiva, que corresponde a un nivel más alto de abstracción, volviendo a reagrupar las categorías en torno a un concepto central. “la categoría central se desarrolla de nuevo en sus rasgos y dimensiones, y se asocia a (todas, si es posible) las otras categorías utilizando las partes y relaciones del paradigma de codificación” (Flick, 2002:1989. El propósito general de este procedimiento es descubrir patrones en el discurso y relatos expresados por los docentes, con objeto de acercarse la lectura final, en donde se discutan conclusiones en una dinámica que construye y reconstruye teoría.

⁵⁰ Ver detalle de este proceso en los anexos 1,2y 3.

5. Capítulo Análisis de Resultados

**Dimensiones del Saber
Docente.**

5.1. Consideraciones generales para el análisis de resultados

El siguiente capítulo corresponde al análisis realizado producto de la recogida de información por medio de entrevistas individuales y grupales, en un trabajo de campo efectuado en los dos casos ya individualizados en el capítulo anterior. Como se ha mencionado, el trabajo de campo contiene una serie de conversaciones realizadas de manera individual y colectiva con los distintos actores seleccionados.

En correspondencia a las distintas unidades de análisis definidas en el diseño metodológico, se ha organizado el análisis bajo las siguientes dimensiones:

- *Dimensión institucional*, se analiza la información recogida sobre el contexto institucional en que se desarrolla el trabajo de los docentes
- *Dimensión colectiva*, que analiza la información recogida sobre el conjunto de docentes de Historia y ciencias Sociales que participan del trabajo en cada caso investigado.
- *Dimensión individual*, que analiza la información recogida desde los sujetos docentes en una perspectiva individual

Esta organización propone entregar la información de manera que el lector pueda sumergirse en el estudio, desde el contexto más general hasta el lugar más íntimo de las reflexiones sobre el saber de los docentes. El hecho de separar teóricamente estas dimensiones sólo responde a un interés teórico, que facilite el análisis de los resultados, sabiendo que en la realidad estas dimensiones interactúan en tiempos y espacios comunes, coincidimos en pensar que “analizar algo finalmente consiste en poner algo aparte y encontrar su sentido” (Stake, 2010: 66).

En primer lugar, se analiza la dimensión institucional, que da cuenta de la información referida al contexto educativo en que se realiza cada caso. Se analizarán las conversaciones realizadas con el Jefe de la Unidad Técnica Pedagógica de cada caso investigado, aquí hemos analizado los relatos selectivamente, entregando una interpretación selectiva de

correspondencia que busca generar coincidencia y contradicciones entre los discursos, a la vez , este procedimiento nos ayudarnos a comprender el contexto de trabajo en que se desempeñan los docentes.

En segundo lugar, analizaremos las dimensiones colectiva e individual, al interior de cada dimensión se organiza la información en dos etapas. La primera etapa consiste en un despliegue de los códigos o relatos, realizando una “distribución selectiva” de los relatos con objeto de poner en evidencia las temáticas relevantes para esta investigación. Esta organización se ha realizado bajo un procedimiento de “interpretación directa”, intentando agrupar los relatos de acuerdo a temas comunes, exponiendo los distintos matices recogidos en las conversaciones, con objeto de evidenciar los elementos que nos ayudan a indagar sobre los objetivos propuestos en esta investigación. En una segunda etapa, se ha procedido a dar una organización de “suma categórica” con el objeto de buscar recurrencias, disonancias, consistencias, que nos ayuden a entender mejor cada dimensión de información. En esta segunda etapa, se procede a entregar un análisis de la información que pretende imprimir una mayor interpretación de estas recurrencias, buscando complejizar la interpretación de los datos, en un procedimiento que busca entregar mayor densidad y consistencia al análisis.

5.2. Análisis de resultados: dimensión institucional

Los siguientes apartados entregan las evidencias extraídas de la entrevista realizada de forma individual con los jefes técnicos de cada liceo investigado. La mirada que se recoge es desde la dimensión institucional del liceo, situando el contexto en que se desarrollan los docentes que participan en el presente estudio, por lo tanto es una mirada que ayuda a comprender los énfasis institucionales del ambiente en cual están insertos los docentes que participan de cada caso investigado.

5.2.1. El contexto, el proyecto institucional y la selección de sus profesores

Ambos sujetos participantes de esta entrevista levantan la importancia del Proyecto Educativo Institucional (PEI) como un elemento ordenador de la práctica docente. Para el caso uno, de acuerdo a su orientación religiosa, el Proyecto Educativo Institucional está orientado a desarrollar un curriculum “evangelizador, abierto y dinámico” (E-JUTP DB: 05), que busca “la construcción de sujetos que participen de su comunidad” (E-JUTP DB: 08). Un proyecto educativo que tiene como misión la “integración, fe, cultura y vida” (E-JUTP DB: 12). En este sentido, el contexto de trabajo enmarcado por el PEI otorga una línea de acción que orienta el hacer de los docentes bajo el contexto de valores católicos, que persigue el desarrollo de sujetos integrados a la vida de su comunidad, tal como se desprende de la misión declarada por el establecimiento: “formar buenos cristianos y honestos ciudadanos de calidad, junto a las familias, que sean promotores de una cultura de la vida y testigos del Reino de Dios inspirados en la Espiritualidad Juvenil Salesiana”⁵¹. En el caso de este liceo, el jefe de UTP declara que no existe selección de los docentes a pesar de ser un colegio particular subvencionado. Sin embargo, expresa que los docentes se van “seleccionando de acuerdo al Proyecto Educativo Institucional” (E-JUTP DB: 18), agregando que los docentes se van “ajustando según los valores cristianos, que fomenta el trabajo colaborativo y la incorporación de sujetos a la sociedad dotados de valores y principios morales para vivir en sociedad” (E-JUTP DB: 22). Se desprende que el perfil de profesores que se busca son aquellos que concuerdan con el PEI, con mucho compromiso

⁵¹ Extraído de la misión y visión del establecimiento.

social⁵². Este compromiso social es un pie forzado en la práctica docente del establecimiento, ya que este “compromiso” adquiere en la práctica cotidiana compromisos en términos de tiempo y energía laboral, ya que los docentes deben a la vez de trabajar en el quehacer propio de la enseñanza de su disciplina, realizar labores de evangelización, propia de la institución religiosa donde se desempeñan. Por lo tanto, el tipo de selección de profesionales, no está determinado por las competencias disciplinarias o pedagógicas de los docentes sino más bien “el compromiso con la institución determina el tipo de profesional que se espera y sobre todo con capacidades que fomenten los aprendizajes propios del PEI” (E-JUTP DB:12).

Para el caso del liceo municipal, este debe procurar “insertar a los estudiantes en la sociedad” (E-JUTP MACE: 11). Esto orienta la práctica del cuerpo docente, entregando elementos para comprender el tipo de docentes que se selecciona para participar del establecimiento. La jefa de UTP de este liceo, señala que “se necesitan docentes con ciertas características normalizadoras” (E-JUTP MACE: 16), levantando de esta forma un perfil concreto de cómo seleccionar a los docentes que participan de este proyecto educativo, que puedan “conducir procesos de normalización en los estudiantes” (E-JUTP MACE: 18), capaces de “retener e insertar a los estudiantes en la sociedad” (E-JUTP MACE: 23). En este liceo no se realiza un proceso de selección ni de sus alumnos ni de sus profesores, sin embargo, las condiciones de vulnerabilidad propia de los liceos de esta comuna, instalan principios asociados a la retención y la inserción social de sus estudiantes. De esta manera, el contexto de trabajo condiciona el modo de selección de profesores y profesoras que es requerido para trabajar en este tipo de establecimientos.

Para ambos casos estudiados, tomando en cuenta que son establecimiento de la misma comuna, las orientaciones levantadas por los jefes de UTP en las entrevistas realizadas, nos señalan la necesidad de “integrar a la comunidad” en el caso del liceo caso 1, o de “retener e insertar” en el caso del liceo caso 2, elementos que se articulan en el PEI de cada establecimiento y que otorgan un contexto social al trabajo docente. Estos elementos, en

⁵² El compromiso social al que se refiere, supone participar en múltiples actividades de tipo ecuménico, lo que implica un compromiso y entrega de parte de los docentes que trabajan y participan en el liceo.

definitiva, van seleccionando el tipo de profesores que se desempeñan en estos establecimientos, con un alto compromiso social. De esta manera, como se ha señalado expresamente por ambos jefes de UTP, los docentes no son seleccionados explícitamente; existe una cultura laboral determinada por el contexto social y articulado en los Proyectos Educativos de cada liceo, que va seleccionando el tipo de profesor que va finalmente a trabajar en ambos liceos. En ambos casos, la selección estaría controlada por una especie de curriculum oculto (Jackson, 1968), propia de la cultura de la enseñanza del establecimiento. No existe un reglamento interno explícito, aunque sabemos que en el caso de los docentes del liceo municipalizado, los procedimientos de selección están dados por los artículos que rigen el Estatuto Docente.

5.2.2. Organización del tiempo escolar, las rutinas y el modo de trabajo docente

Ambos jefes de UTP entregan descripciones sobre la organización del tiempo escolar en sus establecimientos. Entendemos que esta organización genera modos de acercarse al trabajo docente. En este sentido, es coincidente que ambos jefes de UTP recurran a la disposición ministerial que define el calendario anual de actividades, acordando a partir de ello un cronograma escolar que dé cumplimiento a dos semestres académicos. Agregan, “este cronograma nos ordena los tiempos de cierre de notas, para cumplir con el cierre de cada semestre y que este sea en las fechas límites de comienzo y término de las actividades” (E-JUTP MACE: 31). A partir de este calendario se organiza el año escolar, cursos y ciclos de enseñanza, para dar cumplimiento a una serie de fechas administrativas que más bien enmarcan el cronograma de trabajo de los docentes, estableciéndose una serie de fechas de entrega de notas, con el fin de “entregar a buen tiempo los resultados de alumnos promovidos o repitentes” (E-JUTP MACE: 32). Se desprende entonces que las planificaciones, el cronograma de actividades de aprendizaje, el calendario de evaluaciones, en definitiva, el ritmo de la enseñanza, posee una estandarización que no responde a necesidades de aprendizaje sino más bien al ajustado cronograma de actividades escolares, el cual “*chicotea* a los profesores para dar cumplimiento con planificaciones, calendario de pruebas y entrega de informes semestrales” (E-JUTP MACE: 33). Existe una clara relación

entre la organización del tiempo escolar y el trabajo docente; se modelan prácticas y rutinas (Tardiff, 2004) que caracterizan la práctica pedagógica en función del cumplimiento administrativo, generando una cultura escolar que se *rutiniza* en torno al concepto de valor de cambio (Santos Guerra, 2001). En este caso no son los estudiantes quienes trabajan por una nota sino que son los docentes quienes trabajan por tener las notas, a cambio de una buena evaluación de desempeños, “por cierto los docentes que cumplen con los tiempos y compromisos académicos [notas al día] son los que están a cargo de cada ciclo de enseñanza, ya que van organizando a los demás” (E-JUTP DB: 18). De esta forma, el sentido del trabajo docente es relevado desde el valor administrativo, perdiendo significatividad desde el valor formativo.

Damos cuenta que la práctica cotidiana de los establecimientos estudiados está enmarcada por un calendario prefijado en forma externa, que genera en ambas instituciones un perfil de trabajo docente y que privilegia a aquellos docentes que “sepan llegar a puerto a fin de año, con todas sus tareas administrativas” (E-JUTP MACE: 36). Se establece desde la dirección de cada liceo un perfil que tiende a seleccionar a sus docentes por el buen cumplimiento de tareas administrativas, otorgando mayor valor al trabajo técnico por sobre lo pedagógico formativo; menos, en estas circunstancias, al trabajo disciplinario. Creemos que esta institucionalización del buen desempeño docente hereda la tradición de una racionalidad técnica, que entiende los procesos educativos cercanos a la lógica de una empresa donde el control del proceso es fundamental para el resultado esperado. El desempeño esperado según este modelo se basa en la forma de entender al docente y su quehacer⁵³, en este caso “como un técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza” (Assael, 2008: 2). La figura del jefe de UTP fue creada bajo la Dictadura militar, con el fin de ejercer el control ideológico de los contenidos asignados para la enseñanza. Esta figura fiscalizadora hoy continúa en las escuelas más bien con el acento en el control administrativo, a pesar de los distintos esfuerzos que desde el nivel central del

⁵³ Jenny Assael plantea que existe una racionalidad para entender la función de los docentes, asociada a tres formas de entender la educación: como autoridad responsable de la socialización, como un técnico que aplica metodologías y técnicas de enseñanza y como profesional reflexivo, crítico y transformativo. En este caso, el modo técnico recibe el impulso del Estado desarrollista, propio del modelo Teylorista. Ver más en Assael, Jenny (2008), Seminario Red estrado *Nuevas regulaciones en América Latina*. Buenos Aires, Argentina.

Ministerio se han desplegado⁵⁴ por generar asesores pedagógicos. La tradición educativa instalada por la racionalidad técnica, sigue generando un modelo de funcionarios que sepan controlar el proceso de enseñanza, en este caso, bajo un perfil del buen desempeño docente técnico y administrativo, que busca controlar y hacer girar la maquina de la enseñanza durante todo el calendario escolar.

A la vez de la estricta calendarización del tiempo escolar con la propia imposición de ritmos de trabajo a lo largo del año, se instalan rutinas y formas de organizar el trabajo de los profesores y profesoras de cada establecimiento. “Existe un jefe de departamento en cada disciplina, Lenguaje, Historia, Matemáticas... cada uno de ellos está encargado de organizar las planificaciones, calendario de pruebas y entrega de notas según el calendario predispuesto” (E-JUTP DB: 22). De esta manera, los jefes de departamento vienen a ser una estructura más en una organización más bien jerárquica, que privilegia el predominio de un liderazgo administrativo, basado en lo que Michel Fullan (2006) describe como el *ritual del trabajo colaborativo*, que es más bien el despliegue de una serie de tareas administrativas entre el conjunto de los docentes que participan de cada institución. De esta forma, se asignan tareas, distribuyendo las labores administrativas, generando una estructura de trabajo que ritualiza el trabajo colaborativo en una serie de entrega de informes, “los coordinadores de ciclo se reúnen con los directores de cada departamento para ver los casos pendientes, las tareas urgentes y la revisión de los compromisos (E-JUTP DB: 28). Se institucionalizan rutinas de trabajo, que en definitiva van modelando, marcando el ritmo de trabajo entre los docentes bajo el principio del cumplimiento de las tareas comprometidas. Estas rutinas de trabajo, sostenidas en el tiempo con horario escolar asignado, “en nuestro

54 A partir de la reforma educacional chilena de los años noventa, los supervisores son agentes intermedios con que cuenta el Ministerio de Educación de Chile, para “informar, evaluar y controlar” (Programa Nacional de Asesores Pedagógicos: MINEDUC, 2003). En la práctica son las “manos y brazos” (Huidobro, 2009) del Ministerio para instalar los programas que ofrece el Ministerio de Educación en las escuelas. A pesar del perfil de apoyo técnico pedagógico que el Ministerio de Educación ha impulsado desde la reforma de los noventa, no han conseguido ir más allá del control administrativo, especialmente en su relación con el jefe de UTP y los docentes, tal como lo señala Javier Vergara (2008) en su estudio Los supervisores del MINEDUC ¿cuál es su aporte a la formación continua y profesional de los profesores? En Cornejo, José, Fuellealba, Rodrigo (2008) en *Prácticas Reflexivas para la formación de profesores*. Ediciones UCSH. Santiago, 2008.

caso una vez por semana se trabaja por departamento y una vez al mes se destina para la coordinación general” (E-JUTP MACE: 42).

5.2.3. El buen docente; saber manejar el conflicto y el mantener a los alumnos motivados

Si bien en ambas instituciones investigadas no existe un proceso formalizado de selección para incorporar a los profesores en cada una de las instituciones, “los docentes llegan acá y aquí vemos cómo se manejan con el tema del clima de aula” (E-JUTP MACE: 42). Se abre entonces la pregunta de cómo selecciona a sus docentes, o en otras palabras, cuáles son las características que buscan en sus docentes para el desempeño esperado en cada una de sus instituciones. Al no existir en ninguno de los dos establecimientos investigados un proceso de selección formalizado sobre los desempeños profesionales, entonces desprendemos de su discurso que la cultura del establecimiento hace su tarea, “el buen docente, sabe motivar a sus alumnos, los hace mantenerse motivados hasta el final” (E-JUTP DB: 32); “los docentes se quedan aquí cuando tienen buen control de los conflictos” (E-JUTP MACE: 52). Al parecer, cada institución posee un estándar de desempeño basado en la cultura escolar de cada institución, que en ambos casos pone acento en el cumplimiento administrativo y en el manejo de grupo, “que los haga participar, para no tener problemas de conducta” (E-JUTP MACE: 43) ; “que escuche a los alumnos, que indague en sus intereses, para motivarlos y guiarlos en su desarrollo” (E-JUTP DB:33). Se diría que el proceso de selección en cada establecimiento se va formalizando, rutinizando, desarrollando prácticas y rutinas de enseñanza, en un proceso no formalizado ni explícito, pero que es coherente al ritmo que está construida la *cultura escolar* de cada institución, y que a la luz de lo observado, el perfil esperado del “buen profesor” en ambas instituciones estudiadas, no se construye sobre las capacidades disciplinares de sus docentes, más bien asociadas al “buen manejo de grupo” (E-JUTP MACE: 53), buscando establecer relaciones de cercanía con sus estudiantes, sobre la base de una buena relación más bien social y afectiva, agregando que “lo principal no es ser profesores inquietos intelectualmente, más bien, que se lleven bien con los estudiantes” (E-JUTP DB:35). Coincidimos con lo expresado por Javier Merchan (2005) quien afirma que el docente es portador de un *habitus* configurado históricamente en relación con la actividad que desempeña, y para estos casos estudiados podríamos agregar

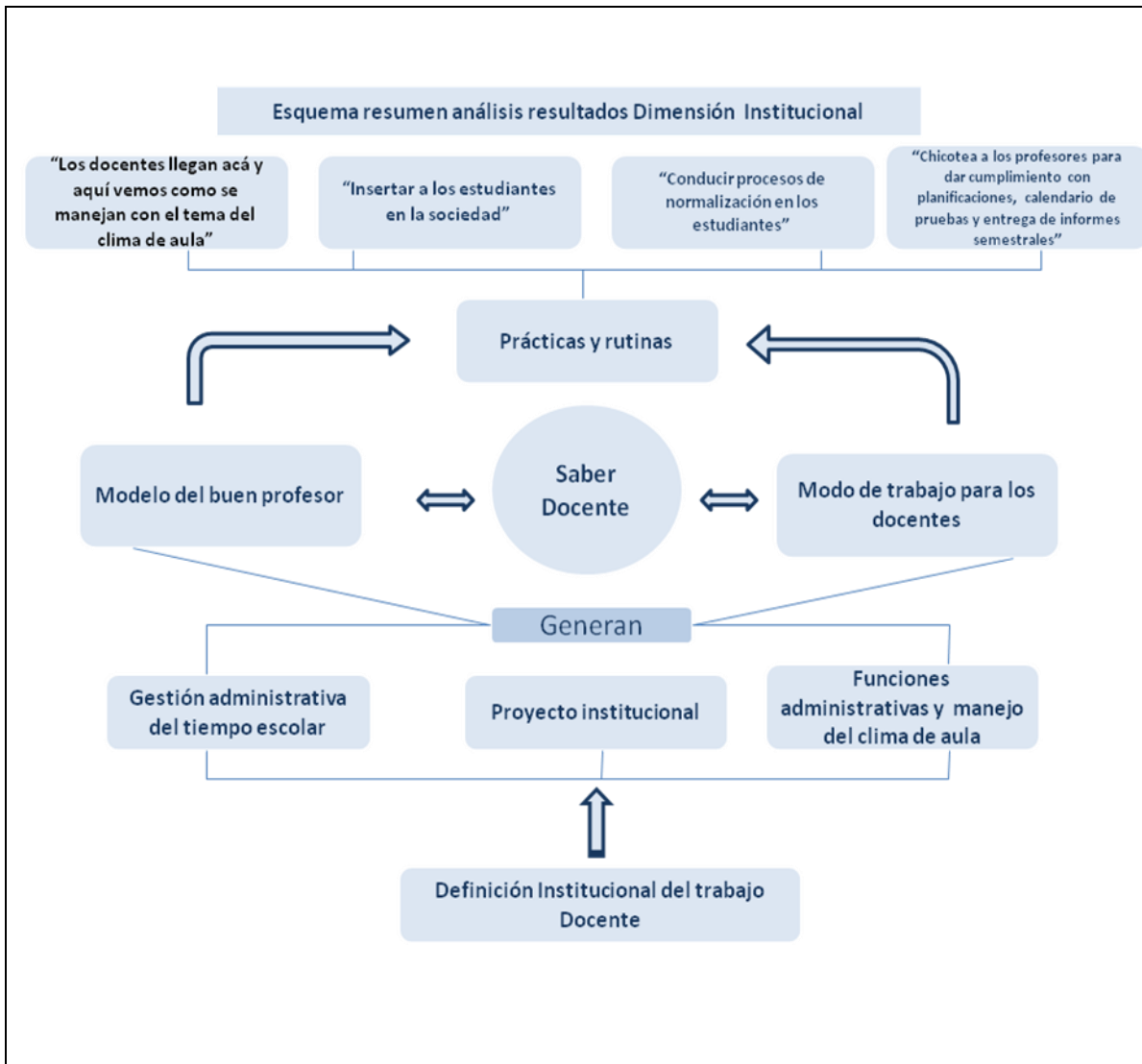
que cuya “configuración del *habitus*, de las rutinas y los discursos profesionales no se hace, desde luego, al margen de la construcción misma de la propia institución escolar y de su transformación a lo largo de los sucesivos modos de educación⁵⁵” (Merchán, 2005: 14).

A modo de síntesis de esta dimensión, es posible destacar aquellos elementos comunes que nos ayudan a estructurar el discurso encontrado en esta serie de entrevistas colectivas realizadas en ambos casos. Observamos que no existe una normativa interna y explícita para la selección de los docentes; que queda más bien entregada a los parámetros de la cultura de enseñanza instalada en cada liceo. Por cierto, un referente importante en ambos liceos investigados corresponde al Proyecto Educativo Institucional (PEI), que define el perfil educativo de cada institución y constituye un referente para seleccionar y modelar desempeños (ver esquema 4). Otro referente importante son las disposiciones y normativas generales que impone el Ministerio de Educación de Chile sobre la organización del año escolar; a partir de estas normativas estructuran las tareas y funciones de los docentes, tanto en la forma de entregar responsabilidades y establecer jerarquías al interior de cada liceo, “los coordinadores de ciclo se reúnen con los directores de cada departamento para ver los casos pendientes, las tareas urgentes y la revisión de los compromisos (E-JUTP DB: 28), como también se establecen de modo explícito las funciones propias del trabajo docente tales como planificar, enseñar, asignar calificaciones, definir promovidos y repitentes, etc. Se generan, a partir de estas disposiciones administrativas, un conjunto de prácticas y rutinas establecidas y entendidas como modelos de un buen profesor (ver esquema 4). Asimismo, es posible observar con claridad algunas características que son muy bien valoradas al interior de cada institución, y que son parte del estándar de un buen desempeño docente, se define institucionalmente un modo de trabajo de los docentes (Ver esquema 4). Nos referimos a todo lo que es entendido como manejo del clima de aula, “que escuche a los alumnos, que indague en sus intereses, para

⁵⁵ Modo de educación, categoría analítica utilizada por Merchan, recoge el concepto construido por Raimundo Cuesta como categoría analítica para comprender grandes etapas en el desarrollo del sistema educativo en la era capitalista: modo de educación tradicional-elitista y el modo de educación tecnocrático de masas. Ver más en Cuesta (2005), *Felices y escolarizados*. Barcelona: Octaedro.

motivarlos y guiarlos en su desarrollo” (E-JUTP DB:33). Estas características vienen a definir su inclusión en la cultura y valoración institucional de los docentes, al nivel de definir su permanencia en ella; “los docentes se quedan aquí cuando tienen buen control de los conflictos” (E-JUTP MACE: 52). Ambas competencias, tanto las referidas al ámbito administrativo como las de manejo del clima escolar, son las que en definitiva estructuran con mayor claridad el discurso institucional encontrado y que generan un conjunto de prácticas y rutinas de trabajo. Creemos que estos elementos puestos en la dinámica cotidiana de cada institución contribuyen en la construcción del saber docente y en este caso particular de esta dimensión analizada, aportan en una definición institucional del trabajo del docente y su correspondiente correlato de prácticas y rutinas.

Esquema 4 Análisis Dimensión Institucional



5.3. Análisis de resultados: dimensión colectiva

5.3.1. Temáticas referidas al trabajo colectivo

En esta ocasión se recoge la mirada desde los sujetos como parte de un cuerpo de docentes pertenecientes a los departamentos de Historia y Ciencias Sociales de los casos ya individualizados. Revisaremos las reflexiones de los docentes que de manera colectiva van caracterizando su trabajo en el diálogo con sus “colegas”, analizando las evidencias extraídas en la trama de conversaciones realizadas de forma colectiva por los docentes en dos momentos distintos de esta investigación⁵⁶. Este apartado es el relato construido en el trabajo entre docentes, que pretende describir cómo los docentes van definiendo su trabajo en el contexto de su trabajo en y *con la mirada de los otros docentes*.

Desde este lugar los siguientes relatos de los docentes del caso uno:

“considero que es súper relevante, tener evidencias respecto a lo que uno hace, porque usted Manuel tiene cuarto medio y tiene PSU, tiene un ámbito externo que negativa o positivamente nos influye, en octavo, nosotros tenemos SIMCE, por lo tanto hay nos conectamos con Sonia, bajo este referente externo que nos haga conversar juntos, yo pienso que tener un referente externo es súper importante, pero independiente del SIMCE y la PSU, nosotros debemos tener un referente entre nosotros que nos conecte entre los docentes de la misma área, el referente de nuestra práctica se construye en diálogo con otros colegas” (Grupal DB1 p2:127)

En este pequeño dialogo muestra la necesidad de tener un referente propio que conecte su práctica, se infiere que el referente de mediciones externas es un parámetro de medida para el ejercicio de los docentes, pero como se señala no debe ser el único. Aquí se pone de manifiesto una declaración muy interesante respecto de la práctica docente, señalando que se construye en el dialogo con el otro colega. En este mismo sentido otro docente añade:

⁵⁶ Como ya se ha explicado en el capítulo anterior, las conversaciones se realizan al inicio del semestre y al final del mismo, en el contexto de sus reuniones de departamento.

“y ese referente tiene que ser evidente porque tú no puedes basar, en la cotidianeidad, de pronto esas experiencias de aprendizaje puede estar basada mucho en tú saber personal, y ese saber nadie te dice que está correcto, en la medida que tú no lo conversas con el otro, o con otro igual, o con otro que este observándote la clase se va ir consolidando, te entrega mayor seguridad de lo que estás haciendo en clases” (Grupal DB1 p1:128)

Esta búsqueda de un referente común que evalúe la práctica de los docentes y orienta el saber personal, entrega mayor seguridad en el hacer individual de los docentes. En este relato, se evidencia la relación dinámica que posee el saber de los docentes, planteándose el necesario diálogo entre el saber personal, como lo denomina el docente, y el diálogo con los otros, un saber colectivo que entrega seguridad a la práctica individual.

En este mismo sentido el diálogo provoca un intercambio de experiencias y conocimientos que enriquece la práctica individual, así lo manifiestan los docentes cuando expresan:

“Por ejemplo cuando nos hemos juntado para trabajar con habilidades y hemos visto el trabajo de otro y nos prestamos las guías que usamos, eso que es personal, pasa a ser de todos porque lo hemos conversado, así no desconfiamos si el colega está haciendo otra cosa y los alumnos se dan cuenta de eso” (Grupal DB1 p4:167)

Se observa que los docentes valoran estas instancias de trabajo colectivo ya que en el nivel más concreto enriquece su práctica con el uso de materiales y recursos para sus clases. Asimismo, llama la atención que el trabajo colectivo propicia impactos positivos en las relaciones laborales, se infiere un aumento en la confianza cuando se afirma, “así no desconfiamos si el colega está haciendo otra cosas”. Por otro lado, se menciona un elemento que no había sido considerado relacionado con los propios alumnos, los docentes afirman que los estudiantes se dan cuenta cuando existe un acuerdo en ciertas prácticas que son comunes entre los profesores de la misma área.

En este mismo sentido los docentes agregan que estos acuerdos ayudan a focalizar el trabajo con los estudiantes en favor de mejorar estrategias de enseñanza, sobre este tema señalan:

“yo creo que, todos hemos trabajado, si hemos conversado esto, el de desarrollar más las habilidades y destrezas, más que privilegiar el contenido o un montón de materia, eso nos ha ayudado por que los alumnos lo notan. Entonces, así por lo menos, yo intento trabajar así, con los acuerdos que hemos hecho, porque me siento respaldada, pero a veces te digo, yo me encuentro con que a veces hay contenidos que se soslayan en el Ministerio, pero que en la PSU lo preguntan, entonces uno, trata ahí de acomodar las cosas nuevamente” (Grupal DB1 p2:168)

La valoración de los docentes por esta legitimación en la práctica colectiva de sus saberes, es entendida como un respaldo en su propia practica, creemos que este es un elemento importante en la constitución de sus saberes y en la representación de su trabajo. A pesar que existe una comprensión general sobre trabajar sobre acuerdos comunes, se menciona la dificultad de “acomodar” su práctica a favor de intereses externos. Esta situación es una dificultad y que sin duda tensiona el trabajo docente, al respecto señalan los docentes la necesidad de participación como una forma de abordar estas dificultades, de esta forma lo hemos recogido:

“Entonces siento que, nosotros nos falta, incluirlos a todos, porque el aula es sumamente compleja, el logro de los aprendizajes no está muy relacionado con el trabajo de uno sólo, a mí me interesa mucho la experiencia de práctica de la profesora anterior de quinto y sexto, porque yo puedo continuar eso ¿cierto? porque de ahí, uno saca lo mejor, no sé a lo mejor Sonia te puede contar que, en la medida que nuestros tiempos lo permiten, vamos trabajando juntos eso” (Grupal DB1 p3:181)

Tal como se había señalado, la necesidad de un trabajo en común es una manifestación de abordar la complejidad del trabajo docente, señalándose que “el aula es sumamente complejo” de allí la necesidad de revisar las experiencias de los otros colegas como una estrategia para enfrentar estas complejidades. Se menciona nuevamente que el observar reflexivamente el trabajo del otro, que es un par legitimo, mejora tu trabajo, en la medida que puedas sacar lo mejor del otro.

Por otro lado, en el diálogo anterior se menciona esta especie de continuidad en la formación de los estudiantes, cuando se afirma “a mí me interesa mucho la experiencia de

práctica de la profesora anterior de quinto y sexto, porque yo puedo continuar eso”, infiriéndose que la tarea formadora no es propia de un solo docente, en relación a este tema se expresa otro docente:

“Nosotros hemos hablado de este tema, se nos exige mucho y no nos prestan mucho apoyo, el trabajo formativo es tarea de todos, se requiere de un esfuerzo común, ya que el trabajo aislado no tiene resultados, hay que buscar la manera, ahora mismo en el trabajo por departamento algo se hace pero igual estamos solos, necesitamos un compromiso de la dirección, de los apoderados” (Grupal DB1 p1:167)

Todos estos relatos seleccionados agrupados desde estas comprensiones comunes que caracterizan el trabajo docente como una práctica colectivas fueron expresadas por los docentes del caso uno, marcando gran recurrencia en sus relatos, asimismo, los docentes del caso dos expresan opiniones similares, sin embargo con un matiz diferenciador ya que estos docentes se plantean desde la necesidad de instalar espacios de reflexión colectivo, expresando la falta de este tipo de espacio, así se puede observar cuando expresan:

“yo creo que absolutamente el trabajo colectivo es una necesidad, porque tú no sabes lo que hacen los otros, no tienes idea. Además que en este trabajo se desconfía, los colegas no lo quieren mostrar, no lo muestran, pero ¿por qué?, no sé la razón. Pero ellos están acostumbrados a trabajar así, individualmente, eso hace mal a tu propio trabajo. (Grupal MACE p1:12)

Se observa una como en a diferencia de los docentes del caso uno, en esta institución según se manifiesta, se desconfía del trabajo colectivo. Al parecer, es una práctica instalada en este caso estudiado, que según se señala, es legitimada por los mismos docentes. En este relato se manifiesta que esta práctica va en desmedro de su propio trabajo, mostrándose un contrasentido basada en esta práctica individualista. En este orden de reflexiones la docente agrega:

“Yo vengo llegando, yo soy la nueva, entonces, romper esas barreras no es fácil. Además yo me he acercado a gente de otra especialidad, ponte tú de lenguaje y ahí

he logrado trabajar cosas en común y tratar de establecer un diálogo” (Grupal MACE p1:12)

Se manifiesta que esta forma de trabajar es un estilo de trabajo presente en esta institución, ya que la docente expresa que ella es nueva y que este estilo, se entiende como una “barrera” difícil de romper. Se infiere entonces que su forma de trabajar es contraria al modo de trabajo que ha observado en esta nueva institución, agregando:

“Aquí tú no tienes ningún recurso, si quieres salir con alumnos, tú te quedas sola, tienes que moverte sola, nadie te ayuda. La municipalidad, nada. Los profesores no planifican y si planifican, los presionan para que entreguen la planificación, y nadie las revisa, nadie. Tu dejas una guía y pides que te la tengan, nadie las mira, tú te das cuenta que las dejan en una papelera de reciclaje, tal cual” (Grupal MACE p1:12)

Asimismo, la docente añade descripciones sobre la falta de apoyo en los recursos necesarios para ejercer su trabajo, caracterizando el trabajo en el sistema municipal como un trabajo solitario, como un esfuerzo más bien individual, “tienes que moverte sola, nadie te ayuda”. Se infiere una especie de decidía instalada en las declaraciones de la docente, al menos una falta de preocupación por el trabajo docente.

Estos diálogos nos ayudan a comprender el contexto de enseñanza en el caso del establecimiento de dependencia municipal, denunciando la falta de orientaciones institucionales en el trabajo colectivo, así lo afirma el docente del caso dos:

“Porque aquí hace falta liderazgo, no hay liderazgo que nos guíe hacia un trabajo colectivo. Por un lado, el liderazgo lo debe ejercer la dirección, segundo lugar, la dirección tampoco está preparada técnicamente para hacerlo” (Grupal MACE p2:16).

En este caso el docente ofrece una explicación a esta falta de trabajo colectivo, atribuyendo a una falta de liderazgo que oriente el trabajo de los docentes, sin embargo manifiesta que esta situación es producto de una incapacidad técnica de los propios directivos que lideran el trabajo en su institución.

Esta selección de relatos nos permite observar temáticas relacionadas con el liderazgo de las autoridades, al parecer el trabajo colectivo, no sólo es una condición que deben imponer los docentes para su beneficio, sino que, a la vez, debe ser propiciado desde los equipos directivos, que lideran y orientan el trabajo de sus docentes. En este sentido se agrega:

“no es una dirección comprometida con tirar las cosas para arriba, comprometida con la educación, falta compromiso, en todo el sentido de la palabra, yo no digo que sean malas personas, solo yo estoy hablando en el tema profesional, no hay liderazgo que asuma metas comunes” (Grupal MACE p2:18)

Sobre el tema del liderazgo, se agrega un matiz recurrente, relacionado con las competencias profesionales y el desarrollo de una cultura de trabajo colectivo, aquí el docente deja ver que no tiene que ver con un aspecto personal, más con las competencias para desarrollar un liderazgo. Para esto es necesario, agrega el docente, una dirección que se comprometa en levantar metas comunes. Asimismo, la docente añade:

“la gente no se ve encantada con la educación. Y en el sector privado, tampoco es la panacea, pero hay más gente encantada con la pedagogía, aparte que te pagaban harto bien. Y además que la persona de la municipalidad que está a cargo de la educación, es una persona ignorante que apenas ha sacado cuarto medio y es “apitutado” del alcalde. O sea es una persona que no puede estar a cargo de la educación, que es una tarea social, no puede y no debe” (Grupal MACE p1:21)

Otro aspecto del liderazgo que se ha señalado, se agrega una característica ligada a la vocación, una suerte de “encantamiento” con la profesión, propia de la identidad docente. Según señala la docente, un compromiso que es propio de la “gente encantada con la pedagogía”, agregando que restrictiva ni para la educación de dependencia privada, ni tampoco para los docentes de dependencia municipal. A la vez manifiesta una confrontación de intereses, por un lado los intereses políticos del sistema municipal con los intereses sociales propios de la educación, es este sentido agrega:

“pero de los aprendizajes, no es un tema de que se hable, no se habla de ese tema, entonces yo diría que ese es un tema ausente, ni siquiera se nombra la palabra

aprendizaje. Cuando aparece el tema así como tangencialmente, es en el consejo de de los profesores, porque en ellos se habla de pura disciplina, en este colegio no se habla de los aprendizajes, Yo creo que hay un vacío, no se habla, porque no es lo central” (Grupal MACE p1:25)

Todos estos relatos desplegados nos ayudan a comprender ciertos aspectos que construyen el hacer cotidiano de los docentes, a la vez, nos entregan gran oportunidad de levantar nuevas preguntas e interrogantes, dando paso entonces a una segunda etapa del análisis sobre las temáticas seleccionadas.

5.3.2. Análisis de la temática : “Me construyo como docente con la mirada de los otros”

Reconocer que la práctica docente está constituida por la interacción con los otros docentes, en un ejercicio cotidiano de “sí mismo”⁵⁷ con los otros, esto último en el sentido que enuncia Paul Ricoeur (1996), como quien adquiere conciencia de sí mismo en el diálogo con otro, pero que es un *legítimo otro*. Comprender este proceso que se realiza en el contexto de docentes de la misma área de conocimiento, es un avance en la comprensión de cómo se constituyen en la dimensión cotidiana de su profesión, el conocimiento deliberante que ejercen los docentes.

El ámbito de conversaciones realizadas en este apartado nos sitúa en la relación entre sujetos, docentes, personas cotidianas, que comparten una serie de labores comunes, intencionalidades y obligaciones realizadas en el contexto del quehacer diario de una institución. Desde esta perspectiva, las conversaciones nos permiten mirar con mayor densidad cómo esta relación entre docentes de una misma institución, genera una serie de

⁵⁷ Paul Ricoeur instala una distinción que nos parece atingente para nuestra investigación, separando el “yo” como una categoría única que no posee espacio de comparación. Analiza la categoría “sí mismo” como una distinción en la que se incluye la reflexión del yo en comparación con otro igual. Ver más en Paul Ricoeur, *Sí mismo como otro*, Siglo XXI Editores, Madrid, 2006.

confirmaciones respecto de su práctica individual. Se revelan elementos que permiten caracterizar el trabajo docente en relación con los otros docentes, y de esta forma establecer pequeños trazos que nos permiten entender el conocimiento generado en la interacción con otros.

En la dinámica de conversaciones sostenidas, surgen una serie de preguntas que desde esta investigación nos ayudan a avanzar en una comprensión más profunda sobre el trabajo docente en su dimensión cotidiana. Siguiendo a Andy Hargreaves (1999), en nuestra época el trabajo docente se ha *intensificado*⁵⁸, asumiendo una serie de responsabilidades que exceden la concepción tradicional relativa al trabajo de aula. A nuestro entender, esto complejiza la comprensión de un docente sobre las representaciones que debe dar a su labor en una escuela. Surgen, entonces, preguntas que guían la conversación con los profesores y profesoras que participan de esta investigación: ¿cómo podría ser caracterizado el trabajo docente? Si entendemos que el trabajo docente es una práctica social construida con otros colegas, ¿cuál es el valor que tiene el trabajo con otros docentes para mi práctica individual? Estas y otras preguntas nos surgen en el plano de conversaciones insertas en la vida cotidiana de cada institución participante, en medio de reuniones, comienzos y términos de semestres, en la dimensión cotidiana del quehacer de los docentes.

En ambos liceos, los docentes caracterizan su trabajo como una instancia *colectiva*, basado en el diálogo entre pares, diálogo concerniente a las experiencias personales vividas en el cotidiano de su institución. Esta definición del trabajo docente es levantada como una categoría de análisis presente en ambas instituciones de manera común; sin embargo, a la luz de sus relatos es posible distinguir diferencias significativas en el proceso de construcción de esta representación en cada uno de los liceos estudiados.

⁵⁸ Hargreaves plantea la oposición entre profesionalización e intensificación: la primera entendida como un proceso en que los docentes buscan una mayor especialización en las materias referidas a su trabajo; la segunda, como un proceso en que la amplitud de funciones adheridas al trabajo docente tiende a diluir el trabajo docente. Ver más en Hargreaves, *Profesorado, cultura y Modernidad*. Morata, 1999.

Partiremos por el caso 2, ya que sus relatos se manifiestan desde la carencia de una cultura colaborativa. Los razonamientos se construyen a partir de una descripción crítica sobre el trabajo colectivo instalado en su liceo, “[en nuestro liceo] se acostumbra a trabajar individualmente” (Grupal MACE p1:12), dejando entrever en este tipo de declaraciones, la falta de trabajo colectivo que está instalada en su institución, por lo que agregan que “el trabajo sistemático requiere compromiso con la educación” (Grupal MACE p1:14), y manifestando un deseo por establecer dinámicas de trabajo colectivo que sean sostenidas en el tiempo, como demanda necesaria, requisito para enfrentar las distintas tareas en el contexto de su trabajo, agregando un elemento importante, como es el compromiso institucional para una educación de calidad. En el caso de los docentes de este establecimiento, sus contratos no consideran horas de trabajo colectivo; solo cuentan con una hora a la semana para el trabajo de planificación y coordinación⁵⁹. Bajo este régimen laboral, deben enfrentar no solo las exigencias de su departamento de Historia, sino también todas aquellas labores institucionales que demanda su establecimiento. A partir de sus relatos, es posible constatar que en el contexto de trabajo de dependencia municipal corresponde a un esfuerzo solitario, “el trabajo municipalizado es un esfuerzo individual (Grupal MACE p1:14). Esta situación planteada es preocupante a la hora de pensar en que cada institución entrega señales sobre cómo interpretar el trabajo de los docentes. Tal y como afirma Elsie Rockwell, cada institución es “el contexto natural de toma de consciencia laboral y social por parte de los docentes” (Rockwell,1995:28) por lo que entendemos que los docentes que se desempeñan en el contexto del trabajo municipalizado, van creando una representación sobre cómo realizar y dar sentido a su trabajo, generando por medio de sus instituciones disposiciones culturalmente consentidas que propician un trabajo docente cada vez más aislado.

⁵⁹ Es evidente que en la era de la intensificación del trabajo docente, una hora de trabajo colaborativo o de reflexión pedagógica es totalmente insuficiente. En la época de los noventa en Chile y a propósito de la reforma instalada en 1994, se establecen los Grupos de Profesionales de Trabajo(GPT), instancia en que se reúnen los docentes de un establecimiento a reflexionar sobre el quehacer de su institución. Inclusive esta forma de trabajar da paso a la configuración de redes de trabajo locales, como se pueden ver en el libro de Cornejo José y Fuentealba, Rodrigo (2008), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?*, en el cual se describen experiencias basadas en la reflexión de las prácticas entre pares. Hoy en día, los tiempos para la reflexión son mínimos y su utilización generalmente se aleja de la reflexión pedagógica.

Por el contrario, para los docentes del caso uno, existe por disposición institucional mayor cantidad de horas para el trabajo colectivo. En este contexto, sus razonamientos son coincidentes con esta disposición institucional⁶⁰, reconociendo positivamente que el trabajo colectivo es parte constitutiva de su práctica individual. Se afirma que “el referente de su práctica se construye en diálogo con otros docentes” (Grupal DB1 p2:127). En el caso de los profesionales de la institución particular subvencionada manifiestan que su práctica cotidiana es un reflejo de este diálogo entre pares y que el resultado de su labor diaria es producto de la confirmación colectiva de sus propias certezas individuales. De esta manera, el diálogo entre docentes se constituye en un parámetro para monitorear y retroalimentar su práctica individual, afirmando que el diálogo colectivo ayuda a “determinar el logro de los aprendizajes basado en la experiencia de los colegas” (Grupal DB1 p2 :127)

Las acciones / decisiones tomadas en el trabajo, se van validando toda vez que esta práctica es realizada de manera sistemática y es posible de ser sostenida con el paso del tiempo, es decir, no todas las acciones producto de la interacción con otros docentes son incorporadas como parte de un saber docente. Este conocimiento, en la medida que ha sido aprendido, validado y sostenido en el tiempo, se integra a aquello que antes hemos llamado como “saber plural”, amalgamando elementos negociados en la práctica con otros, en un proceso conjunto que confirma y valida su práctica individual. Podemos afirmar que los docentes, por medio de esta interacción sistemática, configuran en la dimensión cotidiana de las decisiones un saber propio, caracterizado por ser un proceso no mecánico e irreflexivo; más bien es un proceso *selectivo*⁶¹. Estas vivencias o experiencias cotidianas de la vida escolar “son producto de apropiaciones y de construcción colectiva desarrolladas en el nivel local” (Mercado, 2002). Tal como lo expresan los docentes del caso 1, el diálogo constituido en las coordinaciones por departamento y otras instancias, los obliga a estar en

⁶⁰ Ver mayor detalle en capítulo tres de resultados.

⁶¹ En esta línea Connely y Clandyni (1985), lo plantean como un saber práctico, Shulman (1983) como un saber selectivo, Hargreaves (1993) como un saber estratégico.

un constante diálogo y mejora sobre su práctica docente (Santos Guerra, 2001)⁶² . Es posible notar en sus reflexiones cómo es valorado el diálogo colectivo, que imprime un elemento de innovación en el trabajo docente. Es de esta manera como se puede observar cuando afirman que “la práctica docente obliga constantemente a renovarse y nunca estar conforme” (Grupal DB1 p6 :76). Este diálogo permanente entrega a cada docente un referente para evaluar su práctica pedagógica. Se constituye en un criterio para evaluar su propia práctica.

Cuando analizamos los relatos de ambas instituciones se rescata una especie de punto de partida o línea de base común en su razonamiento, que por ausencia o por afirmación, reconocen una forma definida de entender el trabajo docente, como una práctica social, validada y sostenida en el tiempo, que sin embargo, como hemos notado, en ambas instituciones se presenta de manera distinta. Mientras en el liceo caso dos, el trabajo es individual y solitario, y los resultados son asumidos en la soledad de los docentes, en el caso uno, “los resultados se consiguen renovándose y en el diálogo con los colegas”⁶³, lo que permite enfrentar los desafíos producto de la intensificación del trabajo docente de manera conjunta, en vista de los dos casos revisados ante el problema de la intensificación no existe respuesta común, aumentando la desprofesionalización, ya que se deja en manos de los esfuerzos individuales tareas que son comunes. A nuestro entender, esta dinámica se constituye en un elemento fundamental en la construcción profesional de los docentes. El diálogo entre pares viene a ser una afirmación sobre su propio trabajo, sobre su propia construcción como sujetos: *me construyo como docente con la mirada de los otros*.

En un ámbito de mayor interpretación, aceptando que existe un saber docente producto de la interacción con otros profesionales, se levanta el siguiente interrogante:

⁶² Miguel Santos Guerra utiliza estos conceptos ligados a los procesos de evaluación. Entendemos que en el proceso interno del sujeto, esté constantemente evaluando su práctica profesional, instalando en el diálogo con sus colegas criterios que ayudan a validar y entregar valor a su práctica, en un proceso que el autor propone como de negociación y mejora. Ver más en Miguel Santos Guerra (2001). Esta mirada no deja de ser interesante a la hora de revisar los actuales indicadores de evaluación docente, basados en indicadores de efectividad producto de una racionalidad técnica instalada en las escuelas, invalidando la mirada colectiva de los sujetos que evalúan sus prácticas a partir de otros criterios.

⁶³ Categoría levantada en entrevista grupal a profesores caso 1.

¿cómo es validado el conocimiento que deriva en la interacción con otros? Y en un sustrato de mayor densidad, ¿cómo se construye su profesionalidad en las relaciones con los otros?

Una característica del trabajo de los profesores presente en estas conversaciones, es la valoración de las experiencias cotidianas compartidas con sus pares, que en este contexto les ayudan a sobrellevar sus tareas diarias. Se define entonces el trabajo con otros como una estrategia para confirmar su propia práctica individual. En razón a lo anterior, el conocimiento que le imprime la práctica con sus pares, le ayuda a constituir un saber que en sí mismo es selectivo y participativo, ya que solo es legitimado en el diálogo con los otros pares y que a la vez, es validado en una dimensión cotidiana de sus decisiones. Este carácter selectivo del saber docente, en sí mismo confirma a cada profesional como un sujeto deliberante que se apropia de aquello que le otorga sentido, para su vida, para su época (Heller, 1977) y a la vez, como se mencionaba anteriormente, esta selección se realiza en una dimensión compartida con los otros colegas, ya que es un “producto social y cultural que se desarrolla en la dimensión cotidiana” (Mercado, 2002). Por estas razones rescatamos una característica diferenciadora del trabajo docente, “me construyo con los otros en la dimensión cotidiana de mi experiencia.”

En conclusión, es posible afirmar que en ambos casos estudiados, el trabajo colectivo es constituyente de la práctica individual. Este razonamiento se construye de manera diferente para cada caso estudiado: en el caso del liceo municipal, los docentes levantan esta práctica colectiva como una necesidad, desde la soledad del trabajo, mientras que en el caso del liceo particular subvencionado, debido al espacio de trabajo colectivo generado en las coordinaciones por departamento y otras instancias colectivas, se afirma que el trabajo con los demás colegas es parte de la responsabilidad con el acto educativo.

5.3.3. Temáticas referidas a la cultura institucional

Las temáticas seleccionadas en este apartado corresponden a las reflexiones de los docentes entrevistados referidas el modo en que los docentes comprenden su trabajo bajo las condiciones que impone la cultura institucional. En este aspecto llama la atención que en

ambos casos estudiados existe una rutina de planificación de la enseñanza que privilegia el control administrativo por sobre otro criterio pedagógico, tal como se señala en los siguientes relatos de profesores del caso dos:

“Resulta de que, si nosotros analizamos los programas, los planes y programas que da el Ministerio, está bien clara las orientaciones, de lo que el Ministerio requiere y ahí aparecen cierto, la serie de capacidades, habilidades, destrezas, yo pienso que los contenidos no se ajustan al ciclo de los estudiantes, están ordenados por unidades pero no se ajustan al aprendizaje” (Grupal DB2 p1:1)

En este relato entiende los instrumentos curriculares como ordenadores de habilidades enmarcadas en unidades, que según describe el profesor, no responden a criterios del sujeto que aprende, desvinculados de los ciclos de aprendizaje de los estudiantes y agrega:

“los textos que manda el Ministerio, están en esa línea... tratamos de responder a las orientaciones que da el ministerio, a través de los planes y programas, pero como decía yo la otra vez, nosotros como profesores del equipo de enseñanza media estamos siendo evaluados en función de los resultados de la PSU , entonces debo ajustarme y entonces gestiono los contenidos en función de los tiempos administrativos, semestres o trimestres, pero lo que aquí manda es la PSU” (Grupal DB2 p1:1)

El mismo docente añade que se deben alinear con las orientaciones del Ministerio de Educación relativas marco curricular vigente, infiriéndose una alineación poco reflexiva frente a estos instrumentos curriculares, más bien centrada en una distribución cronológica del tiempo escolar. Asimismo, deja en claro que esta alineación es tensionada por los intereses propios del establecimiento, que instala mayor importancia en los resultados que los estudiantes obtengan en la Prueba de Selección Universitaria.

De igual manera, los docentes del caso dos, también manifiestan que sus planificaciones se ajustan a los marcos curriculares bajo criterios administrativos y no formativos. Tal como lo señala la docente:

“Estamos retomando lo que quedo antes del paro, para retomar más o menos a donde estaba mi planificación, para continuar yo me rijo por los Contenidos Mínimos Obligatorios, me debo ajustar a ellos, porque aquí se planifica solo para cumplir administrativamente, la planificación debe estar si o si, que sea lo que los niños aprenden no es tema” (Grupal MACE p1:12)

Tal como se mencionaba en el caso anterior, los docentes del caso dos también deben ajustarse sin mayores flexiones a las orientaciones curriculares vigentes, y tal como se señala, esta alineación responde a una obligación administrativa. Esta condición de rutina administrativa en la planificación conlleva una forma, un modo de abordar el trabajo, tal como se expresa en el relato del docente del caso dos:

“En términos de tercero y cuarto medio, que es el grueso que tengo, los cursos tradicionales [*de formación general*] son fáciles de llevar, no tienen mayores problemas, o sea, tu vas avanzando al mismo ritmo que avanzan ellos... la idea es no despegarse mucho en los contenidos para que las pruebas vayan al mismo nivel también, la UTP exige que sean las mismas evaluaciones para todos” (Grupal MACE p2:15)

Se observa como el docente establece ritmos de trabajo coherentes con los ritmos y pulsaciones del tiempo administrativo. Situación que a nuestro juicio genera un modo de representar su trabajo. Avanzar todos juntos, con objeto de llegar homogéneamente a los controles de las pruebas, expresa el ritmo de la enseñanza e impone una forma de trabajar bajo criterios administrativos y no formativos. Se infiere entonces un fuerte énfasis en las prioridades administrativas que cada institución instala en el modo de abordar el trabajo docente, creemos que esta situación influye en el modo de representar el trabajo docente.

Otro aspecto que surge en estas conversaciones tiene relación con el interés institucional que tensiona la práctica de los docentes y que de alguna manera orienta el trabajo de cada docente, así lo expresan en el caso de los docentes del caso uno:

“Entonces, así por lo menos, yo intento trabajar, pero a veces te digo, yo me encuentro con que, a veces hay contenidos que se soslayan en el Ministerio, pero que en la PSU lo preguntan, entonces uno, trata ahí de acomodar las cosas, más o menos, ni mucho ni poco...acomodamos nuestro trabajo en función de las habilidades y los contenidos PSU ” (Grupal DB1 p1:28)

Al parecer este acomodo del trabajo es parte de una cultura institucionalizada que responde al interés del proyecto educativo institucional del cual pertenecen los docentes del caso uno, tal como se señala en este dialogo:

“Profesora 2 - si puede ser una formación, hay una predisposición fundamentalmente para favorecer y fortalecer dos áreas, lenguaje y matemática, entonces están todas las fuerzas, van orientadas por ese camino

Profesora 5 - es que profesionalmente este colegio tiene esa cultura, cierto, de que al parecer, por una cuestión instalada...

Profesora 2 - Y es súper interesante, por ejemplo saber que pasa en este colegio, porque ellos llevan más tiempo, yo llegue hace poco como te decía, y me llamaba mucho la atención, ese discurso que yo no lo veo en ninguna parte, en el sentido que es una idea de alguien que o algún grupo instaló y que fue transmitido a sus profesores” (Grupal DB: p2,p5: 30)

En el dialogo se manifiestan una predisposición institucional para favorecer las áreas que son medidas por las evaluaciones estandarizadas y que habilitan a los estudiantes para acceder a la educación universitaria. En este caso, se define claramente que estos intereses se transmiten a nivel de los docentes, como un rasgo instalado, una cultura de trabajo docente. En este mismo sentido se agregan:

“Escuchaba el otro día con bastante sorpresa de cómo los estudiantes hablan en forma muy despectiva de los humanistas, dicen que los matemáticos son los inteligentes, los matemáticos son esto, los matemáticos lo otro. “*Aaaah ustedes son humanistas*”, se referían en forma despectiva. Esa cultura instalada predispone a favorecer Lenguaje y Matemáticas” (Grupal DB1 p2:181)

Se enuncia una tensión en la valoración de la enseñanza de las ciencias sociales que posee la cultura instala en el caso de los docentes del caso uno, tal como señalan, se privilegia un tipo de saber por sobre otro. En el relato se muestra que esta situación se expresa por medio de los propios estudiantes, que valoran más el conocimiento matemático por sobre las humanidades. Se infiere que esta situación tensiona la práctica de los docentes.

De acuerdo a las conversaciones realizadas vemos que los docentes del caso dos también presentan tensiones que se atribuyen a la cultura institucional instalada. En este caso, no son generadas por la presión de resultados, sin embargo, de la misma manera generan tensión en los docentes:

“yo en este tiempo que llevo, no he visto que tú puedas encontrar opiniones de los profesores sobre cursos buenos. Y cuando han dicho que hay un curso que es muy bueno, tú te das cuenta porque es un curso que tiene buena disciplina, en general, porque son pocos alumnos o porque son manejables, la presión de los profesores aquí es controlar la disciplina de sus cursos, si tú haces eso, entonces tú eres buen profesor” (Grupal MACE p1:21)

Se enuncian otra categoría de presiones en tanto el docente debe controlar el ambiente al interior del aula, situación que va marcando un estándar del buen desempeño, así lo manifiesta la docente y añade:

“Pero hoy la dirección me pasa un curso y por lo único que me doy cuenta que me lo pasa es porque los tienen hasta la coronilla por desordenado. Y después yo le hago burlas a ellos porque yo suelo llevarme bien con los alumnos, yo me siento querida por ellos, yo trato de ser súper respetuosa con ellos, en general por eso me los pasan, por el manejo que tengo con los chiquillos” (Grupal MACE p1:22)

Queda en evidencia en este caso que las habilidades para establecer buenas relaciones con los estudiantes son muy bien valoradas. Desde aquí, que se configura un modelo de profesor o dicho de otro modo, la definición del trabajo del profesor pasará por el control

que tenga en el aula. Este será un criterio que ordena la cultura institucional del establecimiento observado, marcado por el interés de mantener y retener a los estudiantes, con objeto de conducirlos al mercado laboral, tal como se expresa en el siguiente relato del docente:

“Tengo dos cursos que tienen una modalidad dual, que van una semana a clases y otra semana al trabajo (práctica profesional), la idea es avanzar los contenidos y las evaluaciones en forma pareja... ellos ya están casi en el sistema, así que debo manejarlos con los contenidos, lo que importa es que terminen el año todos y obtengan su cartón para el trabajo” (Grupal:2p1:49)

Este modelo genera una serie de prácticas y rutinas escolares en las cuales el profesor es una especie de gestor de los cursos, quien debe conducir a los estudiantes hasta la salida, al parecer todo los ámbitos formativos y pedagógicos no poseen gran importancia en la representación del trabajo o quizá lo que es más grave, es que se interpreten estas claves, la del gestor administrativo, como claves formativas y pedagógicas. De cualquier modo, es una dinámica que genera tensiones en la forma de representar el trabajo docente. Tal como se infiere del siguiente relato:

“si hay un grupo bueno en el curso no lo puedo evaluar, porque se arranca mucho del mismo grupo del curso... tengo que tener la misma cantidad de notas para cada curso, entonces tuve que esperar, tuve que avanzar lentamente eso sí... hay que tener un número de notas suficientes para poder cerrar el semestre, porque el plazo es el mismo “ (Grupal: MACE:p2:49)

Tanto al interior de los cursos como en el general de los niveles, se avanza en forma pareja. Se utiliza la evaluación como elemento de medición que va nivelando y controlando el proceso, perdiendo toda significatividad para el aprendizaje. Al contrario las evaluaciones parecen ser las demarcaciones que miden el estado de avance, imponiendo ritmos de enseñanza, de tal manera lo expresa la docente, si se arrancan, debo ir más lento, si se atrasan me apresuro, en un pulso constante con el tiempo escolar.

Todo lo anteriormente descrito nos entrega un panorama sobre el modo de trabajo encontrado en cada caso, queda ahora la tarea de discutir más profundamente tales impresiones.

5.3.4. Análisis de la temática :Acomodamos nuestro trabajo en función de la cultura institucional

Sin duda, un aspecto que configura la construcción del conocimiento docente es el impulso que imprime el contexto institucional en el cual se desempeñan los docentes. Este crea una “cultura de la enseñanza”, que en el caso de nuestra investigación se manifiesta como tensiones que deben ser abordadas por los docentes con distintos matices en ambos liceos participantes, y que en ambos casos guardan una base común: la de los docentes como colectivo y las normas e intenciones instaladas en su contexto laboral.

Sin embargo creemos que no basta para comprender el problema en su integridad ya que, como se ha mencionado con anterioridad, este se compone de múltiples capas de distinta rugosidad y espesor. Nuestra investigación abre el espacio de reflexiones sobre la interacción de los docentes que bajo acuerdos comunes deben negociar este conocimiento con aquello que las instituciones entienden y promueven como trabajo colaborativo. Para entender mejor esta esfera de reflexiones, hacemos referencia a lo planteado por Andy Hargreaves (1994), quien utiliza el concepto de “aprendizaje ocupacional”⁶⁴, que instalado en una cultura organizacional determina la forma en que los docentes van construyendo su propio conocimiento, validándolo en procesos sostenidos en el tiempo, para finalmente llevarlo a la acción.

Los docentes del caso dos, manifiestan la tensión entre el aprendizaje que se desea promover desde los docentes y los intereses desde la cultura de enseñanza que la institución desea promover, “el **aprendizaje** es un tema ausente entre los docentes” (Grupal MACE p1:21). Se tensionan los intereses que como colectivo desean promover,

⁶⁴ Este concepto ha sido planteado en el marco teórico de esta investigación y es coherente con las categorías de “Usos y Rutinas Escolares” (Rockwell: 2001), “Esquemas Reflexivos” (Perrenoud :2001).

desvinculando a los docentes del anclaje más próximo que tiene su lugar trabajo, el desarrollo de aprendizajes, tal como se expresa en las siguientes afirmaciones: “Los profesores miden sus cursos por su disciplina” (Grupal MACE p1:21), evaluando su desempeño laboral por la capacidad de gestionar el clima de aula de cada curso. La institución levanta parámetros para modelar a sus docentes más bien ligados al control y gestión administrativa de los cursos que en el desarrollo de aprendizajes. Se evidencia el énfasis en el modelamiento de cursos ordenados, sin profundizar en el desarrollo de aprendizajes, configurando una cultura instalada por la institucionalidad y vivida por los docentes, que está anclada en criterios administrativos, antes que criterios pedagógicos. “Se **planifica** solo para cumplir administrativamente” (Grupal MACE p1:12), afirman los docentes del caso dos.

El mensaje instalado por la cultura institucional evidencia el modo de trabajo esperado por sus trabajadores. Los docentes, desde una perspectiva de sujetos, hacen interpretación del discurso instalado por los directivos, tal como lo ha descrito Ruth Mercado (2001) en las aulas mexicanas, quien plantea “que el discurso de los maestros en estas situaciones no siempre refleja sus condiciones o conocimientos particulares de su trabajo” (Mercado,1995: 1995). Se crea una especie de discurso público y privado sobre la práctica en el aula: por un lado, los intereses del liceo promovido por los equipos directivos, y por el otro lado, un discurso privado que es acordado por los colegas como colectivo.

Para los docentes del caso uno lo anteriormente planteado es más evidente, los docentes deben modelar su práctica frente a los intereses del liceo en el que se desempeñan: “acomodamos nuestro **trabajo** en función de las habilidades y los contenidos PSU [Prueba de Selección Universitaria]” (Grupal DB1 p1:28). Los docentes de ciencias sociales deben desempeñarse en medio de una cultura de enseñanza que subvalora el conocimiento de las Ciencias Sociales, situación que se evidencia en un número mayor de horas y talleres que favorecen a los sectores de Lenguaje y Matemáticas, el prestigio que tienen los estudiantes matemáticos y científicos por sobre los “humanistas” y el mejor trato recibido por los docentes de esas áreas, “la **cultura instalada** predispone a favorecer Lenguaje y Matemáticas” (Grupal DB1 p2:181). Esta predisposición tensiona el ambiente de trabajo de

los docentes, ya que entienden que su trabajo es evaluado por los resultados de las pruebas de selección universitaria, creando un referente de evaluación, que no está centrado en el aprendizaje propio de su sector de enseñanza sino más bien en un referente externo. “Los resultados de la Prueba de Selección Universitaria (PSU) miden el trabajo de los docentes” (Grupal DB1 p1:28) . Esta cultura de enseñanza no solo tensiona a los docentes por acomodar y modelar su práctica desde la presión por resultados; también predispone a los estudiantes, entregando un mensaje muy claro sobre la importancia de algunos sectores de enseñanza por sobre otros, “ [existe un] menosprecio por parte de los alumnos [del científico] por los alumnos humanistas” (Grupal DB1 p2 :194).

Esta predisposición instalada desde las prioridades institucionales, van desvinculando a los docentes de los propósitos disciplinarios que orientan su práctica, tensionando a los sujetos por ejercer una gestión administrativa sobre los contenidos de las Ciencias Sociales, tal como se muestran las afirmaciones de los docentes del caso 1, “debo avanzar en forma pareja para cumplir con las notas cada semestre” (Grupal: MACE:p2:49); o en caso de los docentes del caso 2, “gestiono los contenidos en función de los tiempos o periodos administrativos, semestres o trimestres” (Grupal DB2 p1:1). Los contenidos escolares, que constituyen la identidad de los docentes, son dispuestos según criterios administrativos, sin considerar los ritmos de aprendizaje necesarios para la comprensión compleja sobre todo en temáticas de la Historia y las Ciencias Sociales, “los **contenidos no se ajustan** al ciclo de los estudiantes” (Grupal DB2 p1:1), es decir, ritmos propios del aprendizaje de las Ciencias Sociales son gestionados con criterios administrativos. De esta forma, los docentes deben acomodar su práctica al ritmo impuesto por la institución, alejándose de los ritmos propios de aprendizaje en Ciencias Sociales, como se muestra en las siguientes afirmaciones: “Lo ideal es avanzar los contenidos y las evaluaciones en forma pareja” (Grupa :MACE: p1:95) o “debo avanzar en forma pareja para cumplir con las notas cada semestre” (Grupal:MACE:p1:49). La situación planteada nos lleva a pensar que tanto las decisiones de enseñanza como la práctica evaluativa corresponden a una cultura tradicional que

promueve el conocimiento como *Valor de Cambio*⁶⁵, entendiendo el conocimiento como canjeable por una calificación, una nota, o un puntaje en una prueba estandarizada, dando mayor relevancia en el proceso evaluativo; el aprobar por sobre el adquirir conocimientos. El sistema educativo nacional ha instalado una cultura evaluativa que insta considerar el conocimiento como un valor de cambio por sobre el significado de aprender. Así lo evidencian las prácticas evaluativas en las escuelas en función de las pruebas SIMCE – PSU, donde todo se reduce a obtener altos puntajes en vez de analizar los procesos de aprendizaje. Esta situación es alimentada por todo el sistema escolar. Creemos que el sistema educativo en general debe redefinir el papel de sus escuelas; pensar en que sus escuelas ya no son lugares que solo clasifican y ordenan a sus estudiantes en un ranking (Stiggin, 2004).⁶⁶

⁶⁵ Los conceptos de Valor de uso y Valor de cambio, son trabajados por Santos Guerra, quien propone que la práctica evaluativa tradicional promueve el valor canjeable del conocimiento y del trabajo escolar; las “típicas” advertencias del profesor que cuando desea controlar el aula diciendo “esto es con nota”, desarrollan un modo, una relación entre profesor y alumno, mediados por una nota. Finalmente esta práctica es aceptada por los estudiantes, quienes antes de trabajar en clase preguntan, ¿esto es con nota?. El autor desarrolla esta idea en la perspectiva de negociación, donde el valor de uso, es decir, el valor donde el conocimiento adquiere relevancia y pertinencia para el sujeto (profesor/alumno) no tiene importancia en la cultura de la enseñanza tradicional, ya que el valor del trabajo (tanto del docente como el del estudiante) es canjeado por una nota, convirtiendo, agregamos nosotros, al docente en una caja pagadora. Ver más en Santos Guerra, Dime cómo Evalúas y Te Diré que tipo de Profesional Eres, Revista Enfoques Educativos 5, 2003. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.

⁶⁶ El autor a propósito de las prácticas evaluativas y las escuelas efectivas, agrega que los encargados de las políticas públicas, cada vez más, están considerando la evaluación como una poderosa herramienta que obliga a las escuelas a asumir su nuevo papel (este tema es trabajado con mayor profundidad en el capítulo de antecedentes). Si miramos de cerca el vínculo entre esta redefinida misión y la creciente confianza depositada en la evaluación, podemos encontrar un camino inmensamente potente para usar la evaluación en el desarrollo de escuelas efectivas, “los estudiantes no pueden ser solamente la competencia por un éxito artificialmente escaso. Puesto que todos los estudiantes pueden y deben alcanzar los estándares, la cooperación y la colaboración deben entrar en juego. El impulso de todos los estudiantes, no solo el de unos pocos, debe ser la confianza, el optimismo y la constancia. Todos los estudiantes deben creer que pueden lograr el aprendizaje si lo intentan. Deben tener acceso continuo a evidencias de lo que consideran un éxito académico creíble, aun cuando sean pocas. Rick Stiggins, (2004), en *Evaluación para el aprendizaje, materiales prácticos para la mejora*, capítulo 1, MINEDUC, 2009.

La situación descrita anteriormente tensiona a los docentes. En el caso de los docentes caso 2, la intencionalidad de la institución pone un acento en la gestión administrativa, por organizar cursos, sostener la retención escolar y mantener la matrícula de sus estudiantes, mientras que en el caso 1 buscan exponer resultados académicos y ajustar sus plazos a la exigencia administrativa del tiempo escolar. Ambos grupos de profesores acomodan, modelan su práctica ante los intereses institucionales, profundizando la tensión descrita en el capítulo anterior entre individuo e institución, en esta dimensión entre sujetos colectivos e institución. Esta situación nos revela, además, la necesidad descrita por los docentes de un liderazgo pedagógico centrado en los aprendizajes con mayor compromiso de parte de los equipos directivos, “el liderazgo pedagógico lo debe ejercer la dirección” (Grupal MACE p1:14); que instale una cultura escolar centrada en el desarrollo y mejora de los aprendizajes, un liderazgo pedagógico comprometido con el cambio social, “liderazgo que debe estar **comprometido** con la educación” (Grupal MACE p1:14).

5.3.5. Temática Referida a Los contenidos de la Ciencias Sociales

Las temáticas seleccionadas en este apartado corresponden a las reflexiones de los docentes entrevistados referidas a los contenidos de las ciencias sociales y su relación con el modo de trabajo que dan lugar. En esa materia los relatos presentan un alto grado de coincidencia en ambos casos estudiados, expresan por ejemplo que los contenidos propios de las Ciencias Sociales desarrollan el pensamiento autónomo en los estudiantes, tal como se expresa el docente del caso dos:

“Yo pienso que esas competencias son propias de la disciplina pero que me llevan a algo que es mucho más profundo y que tiene que ver con habilidades, de las cuales hablaba el profesor Manuel ¿cierto? análisis, pensamiento crítico, y sobre todo un aprendizaje que me interesa lograr es la autonomía, autonomía, la capacidad de generar opiniones personales, eso nos interesa trabajar” (Grupal DB:p2: 11)

Este desarrollo de un tipo de pensamiento crítico y autónomo , orienta su práctica, moviliza su trabajo, tal como lo expresa la docente del caso dos:

“bueno, yo creo que lo que buscamos los profesores de Historia en general, los aprendizajes van más que nada ligados a lo que son las capacidades de los alumnos, y que tiene que ver con lograr en ellos una capacidad de pensamiento autónomo, yo por lo menos, me oriento hartito a eso, a que ellos desarrollen un pensamiento autónomo” (Grupal DB2 p4:17)

Es interesante también como los docentes pueden observar el desarrollo de estas habilidades enunciadas en sus estudiantes, expresando un espacio muy comprensivo sobre su especialidad, el cual no se instala desde el manejo de contenidos disciplinarios, más bien sobre la observación de cómo los contenidos de esta disciplina se desarrollan en los estudiantes. Estas comprensiones son levantadas desde la perspectiva del sujeto que aprende, tal como se expresa en el relato de la docente del caso dos:

“yo lo veo en algo súper cotidiano y concreto que uno ve que desde un principio los chicos no atinan mucho a participar en la clase, en la medida que uno va hablando y empiezan a participar, ya empiezan a levantar la mano, y empiezan a cuestionar, o a debatir lo que uno les puede entregar, uno está viendo que ya están desarrollando esa capacidad que uno busca” (Grupal DB2 p4:53)

Esta perspectiva que vincula los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales con el aprendizaje de los estudiantes, también es compartida por los docentes del caso dos, tal como lo señala la docente;

“me gusta ver la capacidad crítica y analítica dentro de la información que de repente uno le puede entregar, y cómo uno va midiendo eso, con un instrumento de evaluación que generalmente no son mucho las pruebas, sino que más que el debate en clases, el trabajo de desarrollo de ellos de opinión,

las evaluaciones como los debates, son un referente importante para la práctica” (Grupal MACE p1:27)

Se observa que existe un vínculo entre el interés que mueven la enseñanza y el uso de evaluaciones que informan sobre la práctica docente. Este tipo de relatos abre un espacio de preguntas relativas a la necesaria vinculación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación, así lo afirma la frase del docente del caso dos:

“Con los instrumentos de evaluación y la participación de los alumnos observo el aprendizaje, me tranquiliza saber que están aprendiendo ciencias sociales” (Grupal DB1 p6 :56)

Otro tema importante enunciado por los dos casos estudiados es la relación entre los contenidos de las ciencias sociales y la comprensión de la realidad, tal como se señala en el siguiente relato del docente del caso dos , que parte con una crítica a la enseñanza tradicional;

“La enseñanza tradicional predispone a los alumnos a ser agentes pasivos de su educación, es como contarles un cuento y ellos toman atención, así se mantienen en el mito, pero lo que hoy se busca es buscar sobre los hechos del pasado para ver sus relaciones con el presente” (Grupal MCE: p2 :97).

Este relato que parte con una crítica a la enseñanza de la Historia tradicional, “que sólo consigue un pensamiento mítico e ingenuo” no permite hacer relaciones entre pasado y presente, señalando es lo que se busca en la enseñanza actual, agregando :

“El objetivo de la enseñanza es que los estudiantes aprendan a comprender su realidad. Este es un propósito explícito entre los docentes de Historia de la actualidad, lo que se valora es usar su cabeza, su razonamiento” (Grupal MACE2 p2:46)

Todo lo anteriormente descrito nos entrega un panorama sobre las intencionalidades del trabajo propuestas desde el colectivo de profesores de Historia y su relación con las Ciencias Sociales, entregando un material suficiente para introducirnos en una interpretación de mayor profundidad sobre las temáticas relatas.

5.3.6. Análisis de la temática: “Los contenidos de las Ciencias Sociales ayudan a comprender la realidad de los estudiantes”

Un último aspecto abordado colectivamente por los docentes tiene relación con los propósitos de la enseñanza de la Historia y cómo son enfrentados por los docentes. Este ámbito de reflexiones fue abordado en el capítulo anterior desde el razonamiento individual. En este caso se observan las tensiones en cuanto a buscar un acuerdo común entre los docentes sobre el propósito de las Ciencias Sociales y las prioridades impuestas por la institución donde trabajan, afirmando otras tensiones en la configuración de su práctica como docentes de Historia y Ciencias Sociales. Colectivamente, los docentes de ambos liceos participantes de esta investigación demuestran un acuerdo común en declarar que la práctica debe estar motivada por los propósitos disciplinares, “indagar sobre los **contenidos del pasado** para ver sus relaciones con el presente” (Grupal DB2 p3:15). Desarrollar por medio de los contenidos de las Ciencias Sociales la comprensión de la realidad tal como lo expresan docentes del caso 1: “El objetivo de la enseñanza es que los estudiantes aprendan a comprender su realidad” (Grupal DB2 p3:50). Este propósito explícito entre los docentes del caso 1, es compartido por los docentes del caso 1, quienes afirman que “lo que se valora es usar su cabeza, su razonamiento” (Grupal Mace2 p1:346). Desde aquí creemos entender que esta tarea es una tarea compleja. Cuando se plantea obtener razonamientos que permitan comprender su realidad, se están planteando modos de ofrecer explicaciones de su realidad, explicaciones complejas. Tal y como se ha presentado antes en esta misma investigación, las explicaciones en Ciencias Sociales requieren de un razonamiento más holístico de parte de los estudiantes y menos ingenuo. Ante esta intención de generar *aprendizajes complejos*, en el sentido de Lipman (1997), los docentes manifiestan que el uso de instrumentos curriculares, las evaluaciones y sus propias

estrategias didácticas deben estar enfocadas desde los propósitos de las Ciencias Sociales; ellos afirman que “los ajustes secuencian y organizan la enseñanza” (Grupal1 DB2 p3:21). “Las evaluaciones son un referente importante para la práctica” (Grupal DB1 p6:53); incluso enuncian que “evaluar habilidades mejora las notas” (grupal2p1:111). Expresan de forma colectiva que las evaluaciones internas realizadas por docentes constituyen un elemento que aporta información relevante para su quehacer: “Las evaluaciones son un referente importante para la práctica” (Grupal DB1 p6 :53). “Con los instrumentos y la participación de alumnos observo el aprendizaje” (Grupal DB1 p6 :56), reconceptualizando el “*valor de cambio*” (Santos Guerra, et al, 2003) que poseen las evaluaciones externas por el “*valor de uso*” de las evaluaciones internas generadas y consensuadas por el colectivo de los docentes, que sitúan el valor del conocimiento como una herramienta de comprensión de su realidad, acercado por medio de esta práctica, el sentido de enseñar Ciencias Sociales, y relevando el valor de su trabajo.

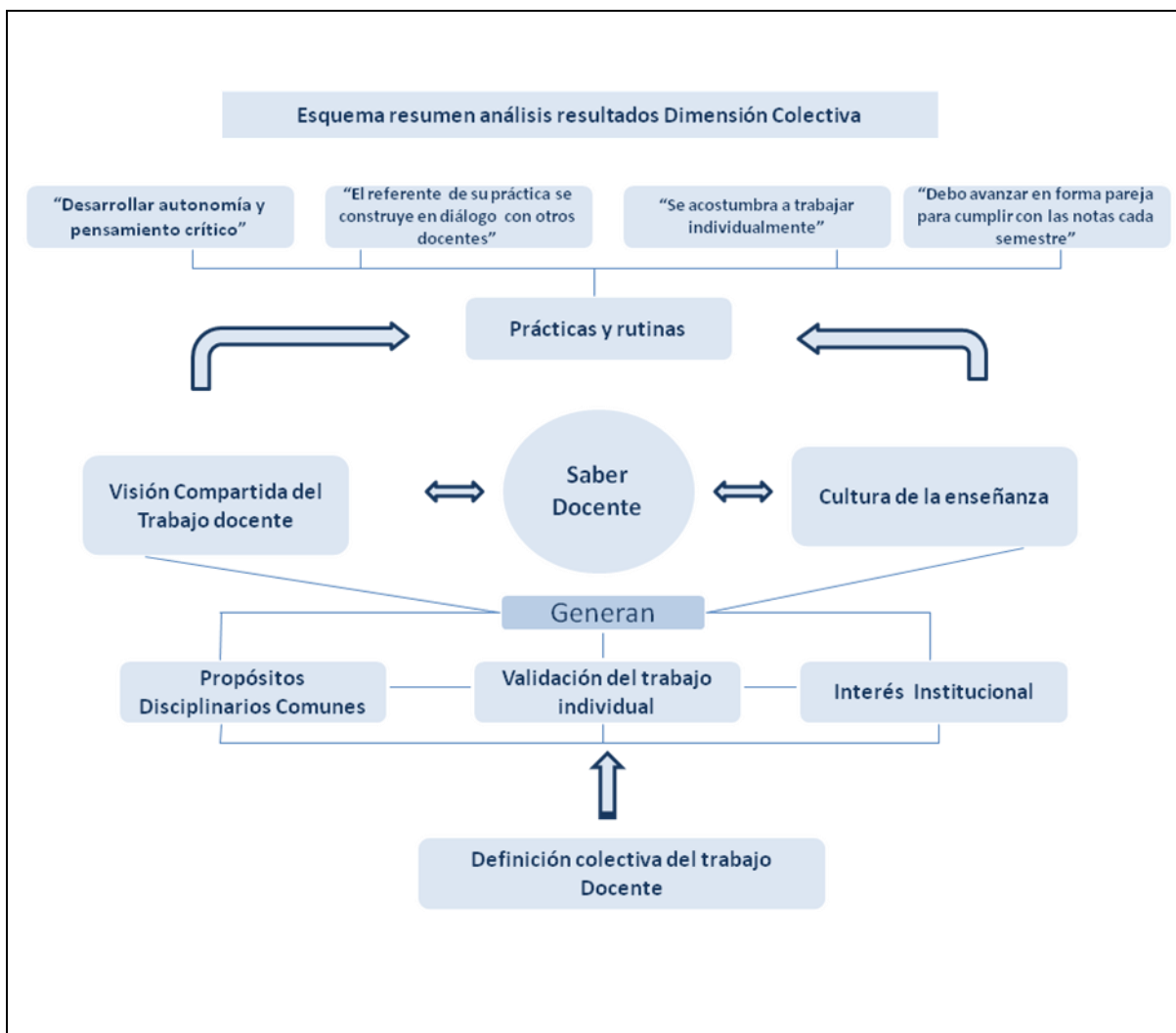
Estos propósitos, que en ambas instituciones son abordados como un referente colectivo para enfrentar su práctica, se contraponen o son tensionados por los intereses institucionales que, como se ha mostrado anteriormente, tienen relación con el cumplimiento administrativo más que por la formación de sujetos críticos, tal como lo señalan: “La **enseñanza** tradicional predispone a los alumnos a ser agentes pasivos de su educación (Grupal DB1 p5 :60). Se instala un punto de tirantez entre la enseñanza tradicional versus la innovación pedagógica, cuyo sustento está en la comprensión que “la **enseñanza** de las Ciencias Sociales desarrolla autonomía y pensamiento crítico [en los estudiantes]” (Grupal DB1 p2 :125). Se manifiesta, entonces, una tensión entre la enseñanza tradicional que orienta la práctica docente por los tiempos administrativos de la institución, en contraposición del acuerdo colectivo por desarrollar una enseñanza crítica e innovadora.

A modo de síntesis de esta dimensión, es posible destacar aquellos elementos comunes que nos ayudan a estructurar el discurso encontrado en esta serie de entrevistas colectivas realizadas en ambos establecimientos. Observamos que es un relato común entre los docentes que participan en esta investigación, la definición del trabajo docente como un

trabajo colectivo (ver esquema 5). Este elemento que emerge con fuerza en la construcción discursiva de los sujetos, creemos que es constitutivo de lo que hemos llamado definición del trabajo docente. Propia de esta definición es la relación que se establece entre los docentes, sus prácticas y saberes, la forma en validan sus saberes, emergiendo desde el discurso, un referente concreto en la valoración del trabajo colectivo, como una instancia de evaluación y retroalimentación de la práctica individual. Creemos que este es un criterio útil para los docentes, en cuanto ayuda a discriminar aquello que me es importante de aquello que no lo es. Por medio del espacio reflexivo que selecciona y discrimina, validan sus prácticas y rutinas configurando una definición concreta de su trabajo. Esta dinámica nos ayuda comprender como se va nutriendo el saber docente, que se expresa en la realidad, en la ocurrencia de prácticas y rutinas que son valoradas por los docentes, lo que a nuestro entender estructura una *visión compartida de su profesión* (ver esquema 5). Como resultado de esta visión compartida, los docentes manifiestan posturas críticas sobre las prioridades instaladas desde la institucionalidad de su trabajo, cuando se propician prácticas, basadas sobre intereses institucionales, una verdadera cultura de la enseñanza (Hargreave:1994) , centrada en lo administrativo, “gestiono los contenidos en función de los tiempos o periodos administrativos, semestres o trimestres” (Grupal DB2 p1:1). Estas situaciones relatadas por los docentes, tienen como correlato una serie de prácticas que, según la voz de los propios docentes, tienden a manejar administrativamente los cursos, manejar el clima de aula, avanzar con los cursos de manera parejita, “se planifica solo para cumplir administrativamente” (Grupal MACE p1:12). En oposición a estas prácticas, al igual que en el capítulo de resultados de la dimensión individual, observamos que los propósitos disciplinarios entregan un elemento importante en la construcción de la conciencia profesional, motivando a los docentes a instalar prácticas en el aula centradas en el aprendizaje, bajo objetivos y principios ligados al conocimiento disciplinario de las Ciencias Sociales. “La enseñanza de las Ciencias Sociales desarrolla autonomía y pensamiento crítico [en los estudiantes]” (Grupal DB1 p2 :125). Creemos que estos propósitos operan nuevamente a nivel una identidad profesional, generando, al menos en su discurso, un deseo por instalar y sistematizar prácticas de aula que promuevan el desarrollo de habilidades en los estudiantes. Finalmente, emerge con mucha claridad que el saber docente está en constante negociación con los propósitos de la institución, puesto que como

se observa en los relatos, esta representación del trabajo como una instancia colectiva, propia de una visión compartida del trabajo docente, debe ser acompañada de un “liderazgo [institucional] que debe estar comprometido con la educación” (Grupal MACE p1:14). Esta visión compartida, al parecer siempre está en constante negociación con los intereses institucionales, dando lugar a una serie de prácticas y rutinas propias del contexto, tal como se expresan en el esquema siguiente.

Esquema 5 Análisis Dimensión Colectiva



5.3. Análisis de resultados dimensión individual: “ Me construyo desde la soledad de la práctica docente”

5.3.1. Temáticas referidas al clima de aula

Las temáticas seleccionadas en este apartado corresponden a las reflexiones de los docentes entrevistados referidas al “clima del aula”, entendida como la forma en que los docentes regulan la interacción entre profesor/alumno y entre los estudiantes. Tal como lo expresa la docente del caso uno:

“son pequeños detalles, donde tú le explicas por ejemplo a los chiquillos cómo vas a trabajar, tú les dices, mira vamos a usar esta metodología, vamos a hacer este tipo de evaluaciones, se conversa con el curso, ustedes van a ser responsables de responder en este aspecto, se le dan las pautas claras, se mencionan, los útiles, cómo se van a utilizar, cómo y cuándo , cuál es su deber de presentarse con sus útiles, es decir, todas las reglas del juego, es un esquema largo, para enseñarle las normas de la clase” (EI:DB:Sn:48)

Llama la atención que las normas se traspasan como un panorama de acción de la clase, estableciéndose los límites y responsabilidades del estudiante. En esta misma línea la profesora nos relata:

“yo he aprendido que sin perder, mi lugar de profesor, yo puedo llegar más fácilmente al alumno cuando le hablo en su lenguaje, en sus términos claros... cuando tu imprimes este estilo, fijas ciertos objetivos y ciertas prioridades para tu clase, te ayudan al orden de los estudiantes” (EI:DB:Sn:22)

En el relato se menciona que este esquema de acción es un estilo que se aprende y que se desarrolla con objeto de mantener una normatividad, que según lo manifiesta el relato

favorece el orden en la sala de clases. Este tipo de reflexiones también está presente en los docentes del caso 2, como se muestra en el siguiente relato:

“Hay un grupo que le cuesta trabajar en la clase, lo que pasa es que les cuesta a ellos trabajar en la clase porque no tienen disciplina, no es que no tengan capacidades pero por sobre todo son desordenados, yo creo que con mayor disciplina tú podrías sacar “más jugo” [*aprender más*], el problema es que son niños muy indisciplinados” (EI:MACE:Rt:19)

En este relato la profesora del caso dos, justifica la normatividad en el aula con objeto de potenciar las capacidades, ya que la docente reconoce que los estudiantes poseen capacidades para aprender, sin embargo el problema que tensiona su práctica es la falta de disciplina en el aula. En este sentido la misma profesora agrega:

“les cuesta [*aprender*] porque están en una edad en que son muy vergonzosos pero a la vez les gusta molestarse entre ellos, es que es primero medio. Pero en mi clase hay un ambiente de respeto, yo creo que es por eso que aprenden más, “Las buenas notas son recompensa en la gestión de la clase” (EI:MACE:Rt:34)

Un aspecto complementario a este tema que aparece en ambos casos estudiados, es el uso de las calificaciones como una herramienta para mantener el orden y la disciplina al interior de la sala de clase, tal como se observa en los siguientes relatos:

“yo pienso, que dar con el punto para que ellos se entusiasmen y que logren hacerlo es una buena estrategia, les gusta tener buenas notas, y se sienten orgullosos cuando tienen buenas notas, así los mantienes concentrados en el trabajo” (EI:MACE:Rt:21)

En este aspecto la docente del caso uno agrega:

“el ambiente de la clase es difícil, es que son muy desordenados y pareciera que nada les interesa, ellos sólo se motivan si el trabajo es con nota, uno tiene que poner nota a todo, porque de otro modo no funciona el orden en la clase” (EI:DB:Ev:15)

La ocurrencia de este tipo de reflexiones presentes en ambos casos estudiados ofrece la oportunidad de analizar y discutir estos temas ofreciendo un análisis que discuta con algunas proposiciones teóricas.

5.3.2. Análisis de la temática ; “Normalizar para sacar jugo”

Como ya se ha mencionado, encontramos que en ambas instituciones los docentes construyen sus relatos a partir de afirmaciones relativas a organizar el clima del aula. Por ejemplo, en docentes del caso 1 se encuentran afirmaciones como “los alumnos te responden cuando les entregas las normas claras de tu enseñanza” (EI:DB:Sn:48); “[tú debes] adecuarte al nivel de los alumnos sin perder el lugar de profesor” (EI:DB:Sn:22). Estas impresiones dan cuenta de la necesidad de crear un ambiente normado para la enseñanza, las que son coincidentes con afirmaciones en los docentes del caso 2, quienes mencionan recurrentemente que “se aprende con disciplina” (EI:MACE:Rt:19); “el respeto entre los alumnos favorece el aprendizaje” (EI:MACE:Rt:34). Estas ideas de normatividad y control disciplinario que buscan organizar el clima de aula, nos plantean una tendencia subyacente en cuanto a que la regulación de los comportamientos externos facilitaría la obtención de resultados académicos (calificación), donde la nota o calificación es una herramienta para favorecer el buen clima y manejo de aula. En este caso, el promedio del curso se traduce en un indicador del buen manejo del docente, condición que permitiría explotar las capacidades de los estudiantes y obtener un mejor rendimiento en su trabajo, tal como se expresa en las siguientes frases “Las buenas notas son recompensa en la gestión de la clase” (EI:MACE:Rt:34)

Por lo expuesto anteriormente, los docentes estructuran un relato común relacionado con las estrategias disciplinarias o normativas requeridas para organizar el clima del aula, con las cuales se busca generar grupos de cursos homogéneos, posibles de manejar o de

llevar “en forma pareja” al término de cada semestre. Se reconocen en estas acciones características de un perfil profesional asignadas al “buen profesor”, quien impone su autoridad por medio de normas disciplinarias en la sala de clases. Esta situación aporta un elemento importante para comprender las tareas o funciones asignadas a los docentes, en busca de “gobernar la vida en el aula” (Merchán, 2004), convirtiendo de esta forma el espacio de enseñanza en un ambiente de control sobre el grupo. Esta función valorada e implementada por los docentes en su práctica, nos plantea una disyuntiva respecto de un valor fundamental en la enseñanza de las Ciencias Sociales, como es la formación de un espacio de trabajo dialógico, básico para la comprensión del conocimiento social. Este escenario nos lleva a establecer una primera tensión en la práctica docente; la búsqueda de un clima de aula relacionado con la normatividad y el control disciplinario, tensiona la naturaleza del conocimiento social, que requiere de un ambiente donde el respeto del otro se instala en el diálogo, pero que sin embargo la estructura escolar le quita espacio por un constante control de grupos.

5.3.3. Temáticas referidas a la enseñanza de las Ciencias Sociales

Las temáticas seleccionadas en este apartado corresponden a las reflexiones de los docentes entrevistados referidas a cómo los docentes entienden el conocimiento de las Ciencias Sociales y cómo organizan la enseñanza en el aula. En primer lugar citamos los relatos referidos a cómo los docentes organizan la enseñanza, en este caso la docente del caso uno1:

“estoy en América, en América desde el punto de vista de la geografía política, estamos en la ubicación de países, que es lo más entretenido para los chiquillos y me resultó muy bueno fue traer cada área de América, Norte, Central, Caribe y Sur, traerles los mapas mudos, entonces yo les enseñé a localizar en mapa” (EI:DB:Sn:34)

En este caso la docente nos relata la forma que utiliza para trabajar aspectos relativos a la enseñanza de la geografía, utilizando recursos concretos para ayudar al desarrollo de habilidades relativas a la localización. La misma docente nos cuenta:

“Les traje un texto de análisis, una fuente como se llama ahora, donde comparaba por ejemplo, la cultura de los Otavalos y otro pueblo, entonces ellos sacaron semejanza, diferencias, valoraron por ejemplo lo que ocurre en uno y otro, esa parte es la que más le di énfasis en la evaluación, el análisis de una fuente. Y bueno, obviamente que, hay partes de memorización, que es obligatoria porque está en la base del conocimiento también, no lo puedo dejar de lado” (EI:DB:Sn:36)

La docente nos relata cómo ella trabaja en clase algunas habilidades propias de las ciencias sociales, en este caso el análisis de fuentes escritas, describiendo su manera de entender el desarrollo de estas habilidades, señalando muy claramente que el uso de la memorización es la base de todo conocimiento. En ambos relatos se sugieren principios para ordenar la enseñanza, tal como se menciona en relatos de docentes del caso dos:

“Les cuesta comprender porque se quedan en el mito que traían antes, entonces tienes que entregarles el dato duro, para tratarlos de avanzar un poquito más, hacia un tipo de pensamiento de mayor complejidad. Para hacerles funcionar la rueda del pensamiento” (EI:MACE:De:7)

Al igual que la docente del caso uno, el docente menciona la utilidad de los datos como un punto de partida en el desarrollo del pensamiento, y nos agrega:

“Ese método debe ser un proceso intelectual, aunque me quede pegado en los contenidos, pero se notan los resultados” (EI:MACE:De:9)

Estos relatos develan una forma de hacer las cosas en el aula, principios que ordenan la enseñanza, buscando cierta linealidad, desde la memorización del dato al análisis de ellos. Tal como lo señala la docente del caso dos:

“yo me quedo satisfecha, con que los estudiantes terminen el año sabiendo que, América está formada por una “X” cantidad de países, donde se localizan, que

tienen tanta población y que desde allí comprendan que tienen diversidad cultural, que todos hacen un aporte en nuestra identidad americana y ver que tenemos un origen común también, eso la identidad que es un concepto súper abstracto” (EI:MACE:Rt:36)

Es importante destacar que estas afirmaciones son transversales en ambos casos investigados, independientes del rango etario o de género de los docentes, el principio ordenador que se vislumbra se relaciona a una acumulación de contenidos, para desde allí, complejizar el análisis. Esta situación es independiente de los niveles en los cuales trabajan, todo lo anterior nos indica, una recurrencia respecto a cómo entienden que se desarrollan habilidades del pensamiento.

5.3.4. Análisis de la temática; “Se aprende desde el dato”

En la actualidad existe un acuerdo en el campo de la didáctica de las ciencias sociales que uno de los aspectos de mayor relevancia en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales es la comprensión de los fenómenos y el desarrollo de un pensamiento complejo que permita a los estudiantes situarse en la realidad tal cual es (Gysling, 2004). Sin embargo, sobre este aspecto, docentes del caso 1 y caso 2, exponen principios comunes en la forma de organizar la enseñanza. Por ejemplo, en el caso 1 se afirma que “el aprendizaje [se realiza] con material concreto” (EI:DB:Sn:34); “el análisis tiene como base la memorización” (EI:DB:Sn:36); “primero la síntesis, luego pasas al análisis; el análisis tiene como base la memorización” (EI:DB:Sn:36). Estos principios ordenan los contenidos desde lo simple a lo complejo, asentados en una lógica lineal de organizar los contenidos. Estos relatos son coincidentes con independencia de los niveles en que los docentes se desempeñan. Existe una creencia común entre los docentes del cómo los estudiantes aprenden ciencias sociales, por ejemplo cuando afirman, que los estudiantes “aprenden desde el dato duro”; desde “los mitos contruidos [...] hacia un tipo de pensamiento de mayor complejidad” (EI:MACE:De:7). Igualmente afirman que “los métodos son un recurso para la enseñanza de análisis profundo” (EI:MACE:De:7). En consecuencia, en ambos casos investigados se describe una organización del trabajo en aula utilizando una plataforma de

conocimientos concretos, desprendiéndose un razonamiento que entiende que el “aprendizaje se realiza desde lo concreto hacia lo abstracto” (EI:MACE:Rt:36), cuidando un orden acumulativo de información, que organiza los contenidos desde la “organización de la enseñanza, desde la descripción hacia la complejidad social” (EI:MACE:Rt:24).

Los docentes, al organizar el tiempo, los recursos y el contenido a trabajar en clase, despliegan esta lógica que se traduce en una serie de rutinas didácticas centradas en la acumulación de contenidos, sostenidas sobre el entendimiento que “el manejo de información busca ampliar el mundo de los alumnos” (EI:MACE:Rt:43). Por lo tanto, la forma de decidir la enseñanza será coherente con la forma de cómo piensan que sucede el aprendizaje en los estudiantes, por lo cual se decide por la “organización de la enseñanza desde la descripción a la comprensión de la sociedad” (EI:MACE:Rt:36), de manera lineal, memorística, descriptiva. Esta forma de enfrentar el contenido de la clase, nos vincula con el paradigma de aprendizaje que subyace a los docentes, un paradigma conductista o más bien, como lo señala Carretero (1997), de un “asociacionismo ingenuo”. La presencia de este razonamiento es descrita de forma transversal en ambos casos estudiados, entregándonos un perfil común de las clases de Historia y Ciencias Sociales, que se traduce en un conocimiento enciclopédico de fechas, datos y personajes, ordenados por jerarquía de importancia y lugar en la línea de tiempo. Esta observación explica en parte los resultados del estudio de evaluación realizado por el Ministerio de Educación de nuestro país (Mineduc, 2007), que informa sobre la baja cobertura curricular y la recurrencia a trabajar en las clases de Ciencias Sociales habilidades menos complejas ligadas al manejo de información.

Lo antes expuesto nos lleva a retomar lo planteado en cuanto a los objetivos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, revelando otra tensión respecto de estos objetivos disciplinarios y la precaria espesura en el trabajo del aula sumada al ambiente normativo y controlador descrito en el punto anterior. Esta tensión descrita nos abre a la siguiente pregunta: ¿cuál es el valor de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela actual? Según hemos revisado en nuestro marco teórico, podemos afirmar que el desarrollo organizado de un conjunto de habilidades metodológicas o procedimientos que permiten al estudiante operar en el mundo y a la vez desarrollar un entramado conceptual

de saberes sociales que le permitan, de acuerdo con la perspectiva en la cual uno se sitúe, ordenar, explicar y comprender los desafíos de su sociedad (Carretero, 1997). Entonces, la normatividad y linealidad observada en los relatos de los docentes, plantean un desafío sobre la relevancia de tales conocimientos, ya que sin duda la memorización excesiva de datos, entrega un mensaje erróneo a los estudiantes sobre el valor del conocimiento social que poseen las ciencias sociales.

Tales afanes han sido reconocidos por la sociedad en general y hacen ocupar a la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales un lugar importante en los currículum del mundo. A nuestro entender, este requerimiento social implica dos grandes desafíos para el sistema educativo. Por un lado, impulsar un entendimiento profundo y actualizado por parte de los docentes sobre las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales, estas comprensiones deben generarse desde la formación inicial, y por otro lado, el desafío pendiente que posibilite desplegar la capacidad de los docentes, tendientes para develar las relaciones entre contenidos de conocimiento histórico-social y su aprendizaje. En suma, la puesta en contacto entre el conjunto de conocimientos sociales que determinan saberes, actitudes, valores y comportamientos, y su transposición y reformulación en cada individuo (Prats, 2000).

Finalmente, esta forma de organizar la enseñanza de las ciencias sociales presente en esta investigación, pone de manifiesto la constante tensión/ interacción de los docentes entre los objetivos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en cuanto al tipo de conocimiento que promueve y cómo el docente debe resolver esta exigencia en el aula, con la precariedad de su desarrollo disciplinario, en un contexto de enseñanza que impone la normatividad. Es entonces, como circundado por estas tensiones, que se va constituyendo como sujeto en la “soledad de la práctica” y que toma forma en la vida cotidiana de su experiencia de trabajo.

5.3.5. Temática referida al propósito de las Ciencias Sociales

Las temáticas seleccionadas en este apartado corresponden a las reflexiones de los docentes entrevistados referidas al propósito de las Ciencias Sociales y su relación con la construcción de una identidad común entre los docentes. En este caso los relatos de los profesores son coincidentes y ofrecen matices para su interpretación. Por ejemplo la docente del caso uno:

“enfaticar desde la didáctica para qué estudiamos historia, o, para qué estudiamos Historia y Ciencias Sociales. La propuesta es; tú eres un estudiante situado. Me parece que la realidad de cada uno de los chiquillos, es un mundo súper complejo, entonces, entender el mundo para ellos, es mucho más complejo aún...entonces tu a partir de los elementos que le pones a disposición al estudiante, se supone, yo pienso que debería ocurrir, que comprendan su mundo, ahora no se si ocurre con todos, si ocurre con dos, yo estoy feliz” (EI:DB:Ev:12)

En este caso la docente plantea la relación entre los objetivos de las Ciencias Sociales y la complejidad de su tarea en el aula, definiendo que su trabajo es situar a los estudiantes en este mundo complejo, advirtiéndole que esta tarea no es sencilla y que al parecer no se consigue con todos los estudiantes, agregando que si sucede al menos con una parte de sus estudiantes, su trabajo resultaría muy satisfactorio. Este relato es muy coincidente con el docente del caso dos, quien plantea:

“el propósito de tu enseñanza es formar sujeto, hacer que piensen en el mundo en que están viviendo, situarse en el mundo, esta es la pega que nosotros buscamos, pero cuesta ya que no todos los profes están en esta parada” (EI:MACE:De:16)

El relato es coincidente con el relato de la docente del caso uno, sugiriendo la relación que existe entre propósito y trabajo del profesor de Historia y Ciencias Sociales, agregando en este caso un matiz significativo, al mencionar que no todos los docentes entienden este trabajo de esa forma, la tarea de formar sujetos es propia de los docentes que están en esta postura, y nos añade:

“la Historia es análisis de los contenidos del pasado del ser humano, análisis de los acontecimientos del pasado del ser humano, es analizarlos desde varios puntos de vista, si logro eso está bien. Eso es más importante que retener a los estudiantes, es nuestra tarea formar seres humanos, retenerlos es formar mano de obra barata” (EI:MACE:De:13)

Otro relato seleccionado que aborda esta misma temática, es el de la docente del caso dos, quien afirma:

“analizar, con las técnicas, los métodos de las Ciencias Sociales, junto a los cabros [estudiantes] y todo eso que es propios de la asignatura...entonces claro, se explica la realidad que ellos tienen, pero, básicamente para entender el mundo en el que viven, ese es la mayor esperanza que uno tiene a partir del ramos que se imparte” (EI:MACE:Rt:13)

Un matiz distinto que nos ayuda a comprender que la práctica docente va configurando el tipo de trabajo del docente, como el resultado de una trayectoria formadora, es el que aporta el relato del docente del caso uno quien plantea:

“Y quedé en la universidad, y me fui metiendo en el asunto, y llegue a ser profesor de historia, se consigue con una trayectoria durante la práctica, me gustó y seguí hasta ahora. Y así llegue a ser profesor de historia cuando me fui involucrando en trabajo propiamente tal” (EI:DB:Mc:16)

Esta idea de trayectoria, a nuestro entender profundiza la relación entre el conocimiento disciplinario que sustenta el docente y el tipo de trabajo que realiza, agregando:

“Porque, fui descubriendo en el transcurso de la carrera...ya cuando uno ya uno entra a trabajar y ve que va a ser profesor de historia y tú tienes que enseñar historia, entonces ahí uno se hace profesor y después ya, el trabajo se va asociando con, con

qué vas a ser profesor de historia, y ahí, la cosa toma otra cariz, un poco más allá de la historia” (EI:DB:Mc:22)

Se observa cierta identidad en los relatos propuestos, observándose una estrecha relación entre propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, sujetos con quienes desarrollar éstos propósitos y la definición del trabajo de los docentes, revelándose una tríada que les entrega identidad al ejercicio docente de éste sector de aprendizaje. Estas relaciones nos entregan una base importante para analizar las recurrencias encontradas con objeto de comprender mejor este fenómeno.

5.3.6. Análisis de la temática; “Nuestra tarea es hacer que tú puedas entender el mundo en su complejidad”

De acuerdo a los relatos ofrecidos recogemos algunos elementos que estructuran la enseñanza y que en definitiva dar forma al trabajo de los docentes, entregando rasgos que conforman una identidad entre los docentes. Los relatos expuestos anteriormente nos ayudan a comprender algunas interrogantes que surgen de la experiencia cotidiana de los docentes. Si no existe una clase igual a la otra, cabe entonces preguntarse: ¿qué elementos le otorgan identidad a un docente de esta área al realizar sus clases?, ¿qué elementos presentes en el trabajo de los docentes de Historia y Ciencias Sociales los distinguen de otros docentes? y ¿cómo estos elementos van definiendo su trabajo específico propio de su especialidad?

De acuerdo a los datos recogidos los docentes del caso uno describen que su trabajo responde a un propósito definido por los objetivos de su especialidad, que “el propósito de la enseñanza es comprender situadamente el mundo complejo” (EI:DB:Ev:12), estableciendo principios comunes que guían la enseñanza; “el propósito de tu enseñanza debe ser coherente con el sentido de la asignatura” (EI:DB:Ev:12); “el propósito es que entiendan su mundo a partir de los métodos de la asignatura” (EI:DB:Ev:12). De esta forma podemos inferir, cuál es la finalidad de su trabajo, dejando ver que las acciones establecidas en el aula emergen desde un propósito común ligado al sentido de las Ciencias Sociales, siendo

la intención de fondo llevar a sus estudiantes a comprender el mundo con las herramientas disciplinarias, lo cual otorga una identidad común a los docentes de Historia y Ciencias Sociales. Igualmente docentes del caso dos definen principios comunes que guían la enseñanza en expresiones como que “el propósito de la enseñanza es formar sujetos” (EI:MACE:De:16); o más específicamente afirman que “el propósito de la enseñanza de la Historia es formar sujetos” (EI:MACE:De:13).

En ambos casos podemos entender que existe una coincidencia que propone una clave de mayor complejidad a la hora de enfrentar las clases, vinculada a los sentidos o propósitos disciplinarios del área de aprendizaje en la cual se desempeñan, demostrando una preocupación que va más allá de una práctica en términos formales, una intencionalidad poco evidente en el orden cotidiano de sus clases, pero que en la mirada más larga de su práctica, en el fondo de su razonamiento, enfrentan su práctica bajo un principio identitario que les otorga claridad a la hora de definir su trabajo. “La propuesta es: tú eres un estudiante situado en un mundo súper complejo. Entonces nuestra tarea es hacer que tú puedas entender el mundo en su complejidad” (EI:DB:Ev2:12).

Este propósito es común a los docentes participantes, y nos entregan un mensaje de claridad sobre cómo los docentes de Historia y Ciencias Sociales enfrentan su práctica, y en este ejercicio, van configurando una clara representación de su trabajo. Estas coincidencias nos permiten señalar un punto de inflexión sobre las tensiones evidenciadas en los aspectos descritos anteriormente, inflexión basada en la identidad que se construye bajo el alero de los propósitos disciplinarios. Los docentes, como sujetos, se vinculan desde su individualidad con el sentido y producto de su trabajo, que según lo expuesto busca crear estudiantes *situados en un mundo complejo*, y en este quehacer, los propios docentes se vuelven conscientes de ser sujetos sociales, quebrando de manera teórica, los procesos de alienación que provocan las rutinas de trabajo (Heller, 1977). Creemos este punto de mucha vitalidad ya que nos permite observar una relación de mucha potencialidad, el conocimiento disciplinario, la relación que desarrollan sus estudiantes en interacción con los propósitos disciplinarios y el tipo de trabajo que debo realizar. Creemos que esta relación a la vez de desarrollar elementos de identidad en el ejercicio profesional de los docentes de Historia y Ciencias Sociales, no ha sido suficientemente trabajada en las

propuestas de formación docente, siempre aislando estos elementos y no abordándolos integradamente.

Con lo antes dicho nos permitimos instalar un nuevo contrapunto en la forma de abordar la formación de los docentes , mientras se produce constantemente renovación en el campos del saber disciplinarios, este conocimiento fresco no llega a hacer sentido en los docentes, ya que el peso de la tradición pedagógica sigue su aletargado caminar, perdiendo cada vez más pertinencia y relevancia el saber de las ciencias sociales en la escuela, convirtiéndose cada día en un saber anquilosado y de precaria relevancia para los estudiantes.

Este fenómeno, tal como se ha expuesto en el capítulo de antecedentes, se ha enfrentado desde las reformas de los noventa por medio de una serie de estrategias y dispositivos en el orden de las políticas educativas, que ponen en el centro del cuestionamiento el saber disciplinario de los docentes, planteando la necesaria actualización del Conocimiento Pedagógico del Contenido (Shulman,1986). Se disponen, entonces, una serie de cursos comprimidos, capacitaciones y actualizaciones masivas, sin mayor resultado (Avalos, 2001), todas orientadas al fortalecimiento del contenido a enseñar por los docentes. Creemos, a la luz de los resultados, que no se ha abordado en su complejidad el tema, de manera sistémica, ya que no solo se trata del contenido de la materia a enseñar, sino también de acortar la distancia los saberes y propósitos disciplinarios con la realidad de los estudiantes. Es igualmente un tema del campo de las didácticas específicas, entendidas como un constructo de peso reflexivo que trabaja con saberes admitidos como relevantes y necesarios por gran parte de la comunidad científica, y que se encarga de resignificar en los estudiantes marcos comprensivos por intermedio de recursos y metodologías apropiadas para el desarrollo de habilidades. Sin embargo, hasta hoy la didáctica en la escuela se ha entendido como la renovación de materiales didácticos o la incorporación de herramientas tecnológicas, sin entender el potencial reflexivo explicativo que poseen las didácticas específicas en el campo de la práctica docente, apuntando a constituir sujetos deliberantes en la interacción entre profesor/contenido/estudiantes, mediados por el contexto.

Esta manera de pensar coincide con investigadores que plantean la formación docente como el producto del “hacer de la práctica”(Rockwell, 2001), constituida por la inmediatez de lo cotidiano (Muñoz, 2006) y plena de decisiones en la acción (Shon, 1994). No es sorprendente que los estudiantes identifiquen el hacer del docente de Historia y Ciencias Sociales por sus rutinas, por un “habitus” construido en el contexto de su práctica, develado por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que responden a un “código disciplinar” adquirido (Cuesta, 1997), que se ha transmitido y legitimado al tibio amparo de la enseñanza tradicional. De acuerdo al perfil construido por los docentes investigados, observamos una distancia entre las formas en que se produce el saber científico y la práctica docente. Se evidencia la continuidad del modelo “racional técnico” instalado en el sistema educativo desde mediados del siglo pasado y que se funda sobre el quiebre epistemológico entre la teoría y la práctica. En efecto, la información recogida en esta investigación es coincidente con los trabajos realizados hace ya más de una década por Montero (2001) y Pilar Benejam (1999), quienes sostienen la evidente distancia entre la práctica de aula y la producción del conocimiento científico, distanciamiento que se hace recurrente en la manera de enfrentar las prácticas docentes.

Con lo anterior no se trata de enfrentar el problema solo desde la actualización de los docentes en las disciplinas específicas y en el desarrollo de una didáctica coherente con el saber disciplinario, sino más bien de abrir la conversación sobre la necesaria complementariedad entre el campo académico, que necesita del conocimiento de la experiencia de los docentes y la creación en conjunto de un cuerpo de saberes significativos, pertinentes y relevantes para la escuela, como ya lo ha planteado Bolívar (2005). Todo lo anterior teniendo en cuenta lo observado en esta investigación, que da cuenta de docentes, que al desarrollar mayor comprensión sobre la relación entre disciplina y la realidad de sus estudiantes, se van constituyendo como sujetos y van configurando la forma de entender su trabajo, encontrando en este camino mayor satisfacción y recompensa por su tarea, tal como se ha expresado “esa es la mayor esperanza que uno tiene a partir del ramos que se imparte” (EI:MACE:Rt:13)

Finalmente comentar que las impresiones descritas referidas a la trayectoria formadora, son realizadas por los docentes de mayor rango etario, lo que es interpretado

como una mirada longitudinal sobre su vida y su profesión. Estos datos recogidos son confirmados por estudios sobre trayectoria profesional de los docentes de Historia y Ciencias Sociales, que nos muestran a los docentes con más de diez años de experiencia, en una etapa de mayor estabilidad (Osandon, 2006) o consolidación profesional. Sin embargo, más allá de esta consideración temporal, creemos que la trayectoria profesional *asume las señales de su propia actividad* (Tardiff, 2004), ligada a situaciones de su trayectoria de vida y que por lo tanto les imprime identidad profesional. Así, estamos más cercanos a creer que el lugar de la práctica adquiere mayor relevancia a la hora de constituirse como sujetos, y cuando hablamos de constituirse hablamos de su capacidad de organizar su práctica y tomar decisiones en su contexto.

5.3.7. Temáticas referidas a las tensiones del contexto

Las temáticas seleccionadas en este apartado corresponden a las reflexiones de los docentes entrevistados referidas a las tensiones generadas por los distintos contextos que caracterizan los casos investigados. En esta materia los docentes del caso uno manifiestan tensiones referidas a la presión por resultados tal como se muestran en los siguientes relatos seleccionados:

“con esto de la reforma, yo me he sentido presionado, también poco motivado, no voy a decir motivado, con la obligación de ir por resultados, reformulando mi metodología, mis evaluaciones, he tenido que hacer cambios con los chiquillos, relacionándome de otra manera con los chiquillos, ya no con esa rigidez”
(EI:DB:Mc:33)

En este caso el docente plantea una presión debido a los cambios curriculares los cuales obligan a modificar su forma de trabajo, denotando una presión por los resultados que influyen en su motivación por su trabajo y la relación con sus estudiantes, agregando:

“Entonces, mis actividades pasan por todo el análisis de documentos de comprensión de lectura, tiene que haber este trabajo con los chiquillos [*estudiantes*],

porque el deducir, analizar, el aplicar, son las destrezas que mide la PSU. Lamentablemente aquí en este colegio, como en todos, me imagino yo, a la enseñanza la miden por los resultados en la PSU, o sea, si yo tengo buenos resultados en la PSU en los cuartos medios, ah, el profesor es bueno” (EI:DB:Mc:36)

Es de observar que las presiones en este caso no sólo son debido a los cambios curriculares experimentados en el último tiempo, sino que se agregan las mediciones estandarizadas, que a juicio del docente son un referente que evalúa el desempeño de los profesores, manifestando que el “buen profesor” es quien logra que sus estudiantes obtengan buenos puntajes en la Prueba de Selección Universitaria. Se evidencia entonces en su relato, la denuncia de presiones externas instaladas desde el contexto de su trabajo. En esta misma línea de reflexiones se suman las declaradas por otra docente del mismo caso dos, quien manifiesta:

“a mí me parece que es un problema estructural, que tiene que ver cómo se organiza el trabajo en esta escuela, estos cabros de la media están con la mente puesta en la PSU, y resulta que, como lo que importa es lenguaje y matemáticas, no se valora el trabajo de los profesores de nuestra especialidad, creo les entrega [a los estudiantes] un mensaje que desvaloriza y desmotiva el estudio de la asignatura. Es un problema estructural que subvalora el estudio de [las Ciencias Sociales] por otras asignaturas [Lenguaje y Matemáticas]” (EI:DB:Sn:52)

Según este relato, la docente manifiesta que este es un problema que se genera desde la estructura de su establecimiento, ya que organiza la práctica docente a partir de resultados de las pruebas estandarizadas. Este problema, según expresa la docente, quita valor al conocimiento de las Ciencias Sociales, entregando un mensaje equivocado a los estudiantes sobre el valor del conocimiento social.

“uno asume de repente injusticias que no, que no le corresponden... A sido duro, estar en el colegio este último periodo, estoy hablando de unos 5 años aproximadamente que se viene presentando una situación donde la dirección te presiona con resultados y el apoderado solo cuestiona, no apoya, en lo absoluto, no

ven al profesor como siempre yo se los planteo, el profesor como parte del equipo que va a formar al niño” (EI:DB:Sn:8)

La misma docente agrega una tensión producto de lo anterior referida a soledad en que se ejerce la docencia, manifestando que es una situación injusta ya que en esta presión de resultado se ha quedado aislada, entre las presiones institucionales y los apoderados que no se incorporan al trabajo formativo. En oposición, ella plantea que la tarea formativa se debe realizar en equipo, como una labor que deben integrarse todos y nos agrega:

“yo creo que el trabajo se ha vuelto bien complejo en este último tiempo, te exigen muchas cosas, sobre todo por los puntajes SIMCE y PSU, pero yo creo que la tarea es enfrentar estas presiones junto con los colegas, por ejemplo en las reuniones de departamento, yo digo siempre que veamos los problemas que tenemos, el trabajo entre colegas busca la reflexión y profundidad, para no quedarse solos” (EI:DB:Ev:20)

En este relato la docente también manifiesta la presión por resultados en las pruebas estandarizadas, agregando una forma de abordar estas presiones con el trabajo entre colegas, como una solución para no quedarse solos y enfrentar con reflexión y profundidad estas presiones. En este ámbito de reflexiones, los docentes del caso dos también expresan presiones que tensiona su práctica, sin embargo, éstas no estarán referidas al cumplimiento de resultados externos, sino más bien con el control administrativo que impone su institución, aún cuando un ámbito transversal, es la sensación de soledad para enfrentar tales presiones, así lo expresa el relato del docente del caso dos:

“aquí el problema es que tenemos estudiantes en modalidad dual, son los cursos que están haciendo práctica en una empresa, y se pierden del colegio porque tiene más sentido para ellos el trabajo. Los apoderados no colaboran y tú tienes que cumplir igual con el programa y las notas, si no lo haces tú te ganas un problema al final, la tarea se hace en solitario” (EI:MACE:De:18) ”

En el caso de estos docentes del caso dos, la presión administrativa es un ámbito que tensiona la práctica, generando un ritmo de trabajo docente, es así como señala que debe llevar los cursos de manera pareja, atendiendo a que si no lo hace se gana un problema dentro de su institución. En este mismo sentido su colega expresa:

“debo llevar los cursos según las pruebas que son para todos los cursos iguales, el tema del aprendizaje no es el foco en este colegio, te exigen mantener las notas puestas, ya que te puede caer subvención y la culpa es sólo tuya” (EI:MACE:Rt:19)

Los docentes se ven enfrentados a controles administrativos que generan tensión en la práctica docente, dejando en evidencia que el foco de la institución no es el aprendizaje de los estudiantes, más bien el control administrativo. Otro aspecto a observar es la recurrencia observada en ambos casos estudiados, de responsabilizar individualmente a los docentes, instalando presiones que son institucionales, sin embargo, se infiere, que las sanciones son individuales. Estas tensiones nos llevan a confirmar una característica del trabajo docente de esta época, la soledad y la responsabilidad individual de su trabajo.

5.3.8. Análisis de la temática: “Los resultados externos miden al profesor, guían su práctica”

Para finalizar este apartado que involucra a los docentes en el ámbito individual del trabajo, analizaremos las reflexiones que no son transversales a todos los docentes participantes y que hemos denominado tensiones del contexto de práctica docente. En el caso de los docentes del establecimiento uno, se muestran razonamientos sobre las presiones institucionales por los resultados académicos; dentro de ellos, los resultados de las pruebas externas como son el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y la Prueba de Selección Universitaria (PSU). “Los resultados externos miden al profesor, guían su práctica” (EI:DB:Mc:33); “la enseñanza la miden por los resultados en la PSU” (EI:DB:Mc:31). Esta situación es vista como una presión extra para organizar la práctica docente y desdibuja el sentido de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales, ya que “se les entrega [a los estudiantes] un mensaje que desvaloriza y desmotiva

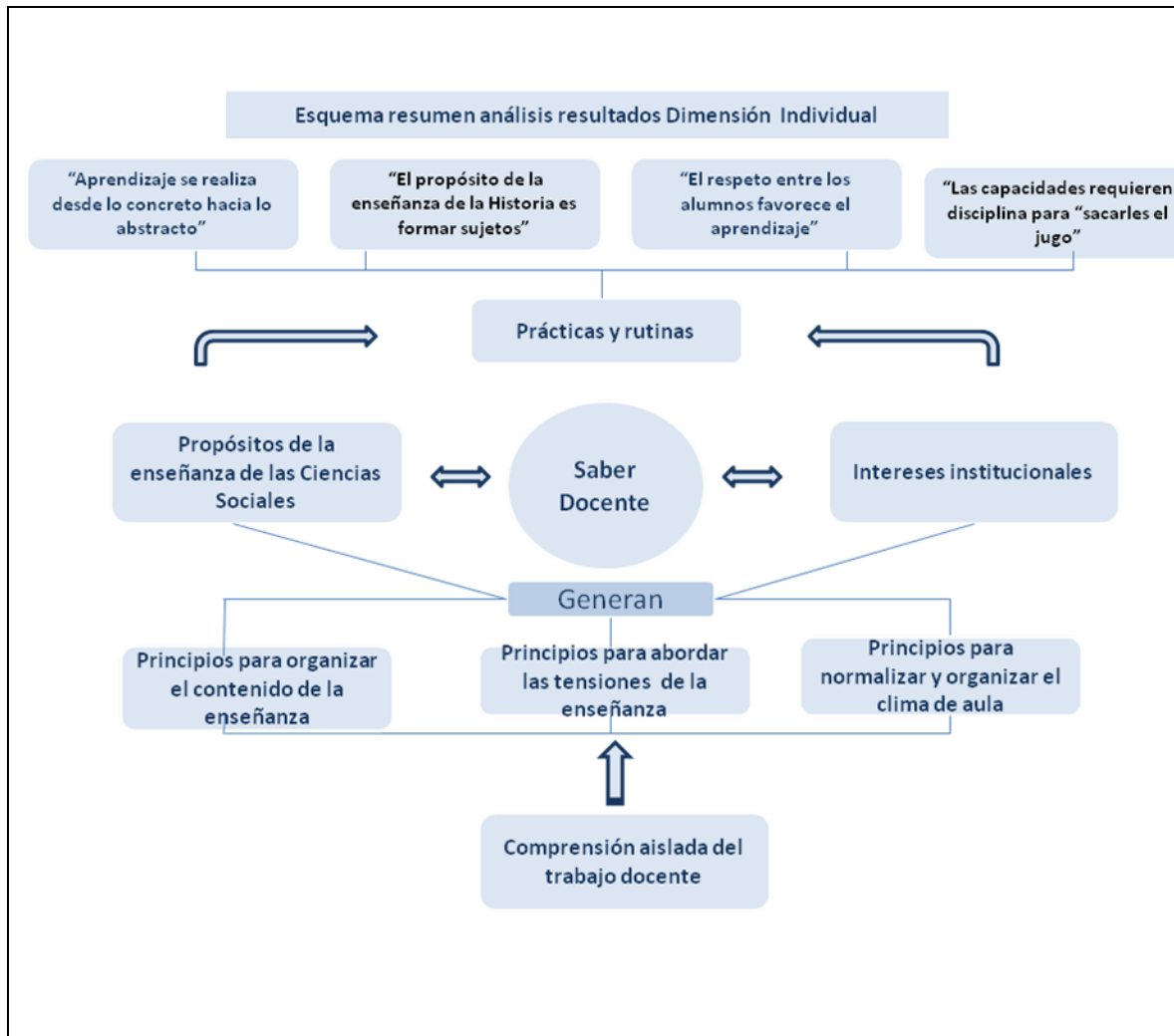
el estudio de la asignatura” (EI:DB:Sn:52); “es un problema estructural que subvalora el estudio de [las Ciencias Sociales] por otras asignaturas [Lenguaje y Matemáticas] (EI:DB:Sn:53). Esta presión por los resultados evidencia un trabajo aislado del profesor, quien es tensionado por el contexto institucional y a la vez revela la necesidad de buscar ayuda en el trabajo colaborativo; “apoderado y profesor hacen los cambios importantes en los estudiantes” (EI:DB:Sn:10); “profesor como parte del equipo que educa al niño” (EI:DB:Sn:8). De aquí, surgen reflexiones en torno a la necesidad de trabajar y encarar los desafíos con sus pares; “la discusión de experiencias entre colegas es fundamental” (EI:DB:Sn:27); “tareas inmediatas y concretas para convencer a los colegas” (EI:DB:Ev:20); “el trabajo entre los colegas busca reflexión y profundidad” (EI:DB:Ev:20).

En añadidura a lo anterior, los docentes del caso 2 no reconocen presiones por resultados, pero igualmente manifiestan que organizan su práctica basados en presiones del contexto administrativo en afirmaciones como “debo llevar los cursos de manera pareja según el programa” (EI:MACE:De:18), o presiones administrativas sobre el cumplimiento de un número determinado de notas, “debo llevar los cursos según las pruebas que son para todos los cursos iguales” (EI:MACE:Rt:19) . Se plantea la tensión que ejerce la comunidad escolar sobre los docentes y cómo los docentes enfrentan procesos de decisiones frente a sus motivaciones y las del contexto. Estas reflexiones en torno al peso del contexto son coincidentes con las que sugiere Rockwell (2001), ya que en ambos casos estudiados se reconocen motivaciones generadas en el contexto de sus liceos y que interactúan con las motivaciones individuales de los docentes, generando un conjunto de acciones destinadas a conciliar la tensión sujeto-contexto. En ambos casos estudiados, se observa una desvinculación entre los propósitos disciplinarios con su foco en el aprendizaje social y los intereses propios de cada institución, que instala sus intereses, propios del proyecto educativo al cual suscriben. Esta situación viene a tensionar la práctica de los docentes, creando una serie de rutinas validadas desde el contexto de cada establecimiento.

Finalmente, todas estas observaciones nos llevan a entender este ámbito denominado “**me construyo desde la soledad de la práctica**” definido, al menos, desde cuatro elementos que intentan resolver nuestra pregunta inicial: ¿Cómo los docentes configuran su trabajo en el contexto de su práctica, en relación a la enseñanza de la Historia y las Ciencias

sociales y los resultados particulares del contexto su trabajo? Se da cuenta como los docentes se construyen como sujetos profesionales entre las tensiones producidas por la generación de un ambiente normativo en el aula, y la forma en que organizan los contenidos a trabajar (ver esquema 6). Esta zona de reflexiones se encuentra mediada por la experiencia del quehacer cotidiano y por sobre todo la inmediatez de la práctica, lo que en el marco teórico hemos definido como saber docente. Igualmente interactúan una serie de razonamientos definidos por el propósito de su enseñanza, que se instalan como un punto de inflexión ante las tensiones generadas en el ambiente de control y organización de la enseñanza. De esta manera, se establece una constante tensión /interacción entre los saberes disciplinarios y las rutinas escolares, tensión que es dinámica y que construye un elemento diferenciador en la forma de hacer clases de los docentes de Historia y Ciencias Sociales. Esta tensión se resuelve bajo la instalación de una serie de prácticas y rutinas (ver esquema 6) propias de cada caso estudiado y dan cuenta a la vez, de la interacción entre los interés del contexto y los interés del docente. Asimismo, estas prácticas y rutinas, son manifestación de un saber docente contextualizado al lugar de trabajo del docente. Por último, se reconocen la tensión entre los propósitos de la enseñanza de la ciencias sociales y la imposición de interese institucionales, esta tensión va generando una comprensión aislada del trabajo docente (ver esquema 6) que da paso a una serie de principios que organizan y estructuran la enseñanza.

Esquema 6 Análisis Dimensión Individual



**Saber docente y
caracterización del trabajo
de profesores y profesoras
de Historia y Ciencias
Sociales**

6. 1 Hallazgos preliminares: Levantando prácticas y rutinas

En un primer nivel de comprensión, se organizan las conclusiones referidas a los hallazgos sobre las prácticas y rutinas realizadas por los docentes y que para esta investigación vienen a responder la pregunta siguiente: ¿Cómo se valida y legitima el saber profesional en el contexto de su práctica?

En primera instancia, surge en nuestra investigación la descripción de una serie de prácticas y rutinas del trabajo docente instaladas con cierta lógica de fondo. Estas prácticas y rutinas, a nuestro entender, son los hallazgos iniciales que nos acercan a un primer nivel de comprensión sobre el tema investigado. A continuación se dará cuenta de estos hallazgos:

- Los docentes de ambas instituciones planifican la enseñanza y las evaluaciones según el tiempo administrativo dispuesto por el establecimiento, que para ambos casos se rige por el calendario escolar fijado por el Ministerio de Educación de Chile. Entonces la planificación responde a una distribución más bien definida por criterios administrativos en desmedro de algún principio referido a aprendizaje o la comprensión de la disciplina.
- Se observa una rutina común para organizar el trabajo en el aula que inicia con crear un ambiente de normalización para regular las interacciones, entre los estudiantes y entre estudiantes y docente. Esta actividad es un criterio general y de base para ordenar el desarrollo de una clase, infiriéndose un modo de enseñanza que ordena su práctica en la relación disciplina y aprendizaje.
- Los contenidos se organizan de acuerdo a criterios de acumulación de información. Se aplica una lógica de procesamiento de información desde el manejo de datos, análisis y abstracción del contenido. Esta lógica acumulativa es propia de una comprensión sobre cómo aprenden los seres humanos y que, a pesar de la distancia de edad entre los docentes e independiente de los niveles en que trabajen, existe un acuerdo común sobre esta concepción del aprendizaje.

- La evaluación al interior del aula es utilizada como calificación, siendo un instrumento de premio y castigo. Esta posee una alta significatividad en el sistema. Al interior del aula se utiliza como una herramienta para controlar las interacciones entre los estudiantes, como premio y castigo. Al exterior del aula, los docentes utilizan la evaluación como un parámetro para medir el ritmo de su trabajo; las fechas de evaluaciones y controles establecen horizontes próximos para avanzar con sus cursos. La evaluación actúa como un estaciones de control, que miden la el ritmo de producción, marcan el ritmo de la enseñanza.
- Los docentes establecen ritmos y estrategias colectivas para conducir la enseñanza, acomodando las acciones referidas a la planificación, enseñanza y evaluación, lo que da cuenta de un modo de enseñanza para la homogeneización de cursos y niveles por sobre el aprendizaje individual, en y para la diversidad.
- Los docentes ajustan el tiempo del aprendizaje al tiempo administrativo que divide el tiempo escolar en unidades atomizadas en base a metas de eficiencia administrativa.
- Los docentes de ambos establecimientos reconocen en los propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales un referente que orienta su trabajo. El desarrollo de habilidades propias de las Ciencias Sociales en sus estudiantes es un estándar de desempeño que permite evaluar su práctica y, como se ha expresado en otras investigaciones, ayuda a encontrar sentido e identidad al trabajo. En esta investigación vemos que los docentes valoran el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico de sus estudiantes, asimismo, encontramos indicios de cómo los docentes pueden observar este desarrollo, por medio de la evaluación en aula. Planteando una estrecha relación entre enseñanza, aprendizaje y evaluación. Otro aspecto importante en esta relación, es el reconocimiento de que *esta tarea es lo que define el trabajo de un docente de Historia y Ciencias Sociales, como un trabajo muy complejo y altamente formativo*, el logro de ello, es un ámbito de satisfacción, valoración y esperanza para los docentes.
- Los objetivos de la enseñanza son regulados por el cumplimiento de indicadores y metas de efectividad propias del contexto institucional en el que trabajan. Estos

indicadores limitan los objetivos de enseñanza de los docentes. En el caso de los docentes del sector municipal, las prioridades son el acceso al mundo del trabajo, cuestión que enmarca la enseñanza. En el caso del liceo particular subvencionado, la prioridad es el acceso a una educación terciaria, elemento que prioriza la enseñanza.

- El cumplimiento de metas institucionales desvinculado de los propósitos de la enseñanza de su disciplina es un elemento que contribuye fuertemente al desencanto docente.
- Los docentes reconocen el gusto por las disciplinas, es una puerta de entrada al campo de la pedagogía, entendiendo que esta es un trabajo que se construye con la experiencia laboral. En este proceso de construcción profesional, primero está el construirse como profesor y luego ser profesor de la especialidad. Esta última construcción está ligada a la discusión común entre los docentes sobre los propósitos que constituye la enseñanza de las Ciencias Sociales.
- La innovación en la escuela y en el aula es entendida como una condición natural de los cambios que experimenta el mundo y la escuela en particular. Es asociada a los cambios que impone la época y que se manifiestan en los estudiantes que atienden.
- Los docentes obtienen seguridad para instalar procesos de innovación al observar el trabajo de los colegas, por lo tanto, la mirada conjunta de prácticas entre docentes es motor de innovación; esta imprime confianza, inspira la creación y motiva al cambio.
- La discusión entre colegas profundiza la reflexión individual sobre las prácticas individuales de los docentes, entrega un referente para evaluar la práctica docente y contribuye a consolidar las propias concepciones individuales sobre el trabajo docente.
- Los docentes validan los procesos de evaluación entre pares con la intención de sistematizar e institucionalizar prácticas que tienen resultados. Para los docentes estos procesos de validación entre pares, constituyen un instrumento que legitima su trabajo; estas acciones configuran la definición colectiva del trabajo docente. En

oposición se desprende que invalida procesos de evaluación externa, sobre todo aquellos en que los mismos docentes son excluidos en su generación.

- Los docentes de ambas instituciones manifiestan la necesidad de trabajar colectivamente, aunque esta necesidad se expresa de manera contextualizada en cada caso. En la realidad del liceo municipal, la sensación del trabajo docente como un trabajo individual, manifestándose desde el reclamo y la ausencia de trabajo colectivo esta necesidad de trabajar colaborativamente. En el caso del liceo particular subvencionado, se reconocen espacios para el trabajo colectivo; sin embargo, similar a lo acontecido en el caso del liceo municipal, se manifiesta que el tiempo destinado a este trabajo es utilizado para distribuir trabajo, para delegar funciones, más bien como una rutina de funcionamiento, ausente de reflexión entre colegas.
- Los docentes poseen un discurso individual y colectivo que se acomoda al discurso institucional. Dicho discurso está constituido por las concepciones comunes sobre la enseñanza de su disciplina, mientras que el discurso público se basa en los intereses particulares del contexto en que se desarrolla su trabajo.
- Los docentes generan un modelo de buen profesor que se ajusta al traje de cada institución, definiendo prácticas y rutinas coherentes con este traje.

6.2. De las Prácticas y rutinas a la configuración del Saber docente

Como se mencionaba en el apartado anterior, el saber docente es propio de la articulación de tres dimensiones que se fusionan entre sí. Esta articulación dará lugar a una serie de prácticas compartidas entre los docentes y que entregan una definición clara sobre el trabajo docente. Un primer paso en esta investigación ha sido establecer esta dinámica de articulaciones entre las tres dimensiones estudiadas. Un segundo paso de esta investigación ha sido comprender cómo esta dinámica de articulaciones se produce entre el sujeto docente y las condiciones del contexto. Creemos que el saber docente es producto de una negociación constante y sostenida en el tiempo y espacio educativo. Hemos planteado que el saber docente surge de una serie de interacciones, entre ellas el saber pedagógico,

entendido como un saber que es personal y atemporal, propio del docente como producto de su “formación inicial y continua, a través de la experiencia personal y de la práctica profesional cotidiana; saberes que se encuentran asociados a la práctica docente; que articulados entre sí, de acuerdo a las características de la propia práctica que el profesor realiza y la dinámica del acto educativo específico” (Latorre, 2000: 423). También se ha mencionado que este saber pedagógico responde a saberes teóricos y saberes prácticos, y que el sujeto selecciona y conserva, producto de la reflexión de su práctica. Este saber se enfrenta o expone a un tipo de saber más bien institucionalizado, producto de los intereses y metas comprometidas por cada institución escolar; estos compromisos son en sí mismos el reflejo de las demandas que la sociedad realiza en un tiempo y espacio determinado. Decimos entonces que el saber pedagógico se enfrenta a un saber institucionalizado (Rockwell, 2001; Mercado, 2002; Medrano y Vallian, 2010; Tenti, 2006; Tenti, 2010; Teregi, 2010, entre otros). Como producto de esta interacción, se configura el saber docente, fruto de una serie de negociaciones y tensiones observadas entre el saber pedagógico y el saber de la escuela. En otras palabras, es producto de esta interacción entre el sujeto y las condiciones del contexto, entre docente y la experiencia educativa de su lugar de trabajo. A partir de la investigación realizada, los docentes ofrecen una respuesta adaptativa frente a las distintas condiciones que ofrece el saber institucionalizado. Al recorrido de nuestra investigación entendemos que este es un proceso dinámico en que opera el principio de interacción (Dewey, 1939). Esto significaría que los docentes, en tanto individuos, viven en el mundo de las escuelas una serie de situaciones que interactúan entre las condiciones objetivas e internas del docente, constituyéndose estas en su experiencia educativa, su saber. Este principio de interacción nos ayuda a comprender con mayor complejidad el saber docente; nos invita a comprender la constitución del saber docente como una experiencia educativa, definida como una experiencia social, interacción entre estudiantes y docentes, y estos últimos entre ellos y su institución. Es, en definitiva, una interacción compleja entre distintos actores, que se desarrolla en aquellas condiciones objetivas impuestas por la escuela.

Para el caso de los establecimientos estudiados, uno de los horizontes de producción es el acceso al campo laboral, en el caso del liceo municipal, y para el otro caso su

horizonte de producción es el acceso a la esperada educación terciaria. Cada institución finalmente produce un tipo de estudiantes, de acuerdo a la cultura escolar instalada. El saber docente se ajusta a este escenario, convirtiéndose en “profesores que generen un determinado tipo de estudiantes coherentes con la cultura escolar instalada y sostenida en el tiempo por la institución que la sostiene” (Merchan, 2005: 35). Cabe decir que esta dinámica de inclusión y exclusión no solo funciona para los estudiantes, también para los docentes ya que, como se muestra en esta investigación, habrá docentes para un tipo de establecimientos y docentes para otro. Esto es claro en cada uno de los liceos investigados ya que, si bien no existe una normativa explícita que seleccione el perfil de los docentes, más bien es la cultura escolar instalada quien termina siendo el mecanismo de selección, en este caso de inclusión o de exclusión. El mecanismo de selección está determinado por el tipo de estudiantes que atienden. Finalmente el saber docente tiende a ser un saber que se ajusta al espacio y tiempo, un tiempo que moviliza una dinámica de gestos dobles, de inclusión y exclusión (Popkewitz, 2009). Es una invisible dinámica que funciona como una máquina bien aceiteada tanto para estudiantes como para docentes.

6.3. Desde el saber docente a la definición del trabajo

Creemos que la definición del trabajo docente pasa por el saber de los docentes, este saber conviven dos planos importantes de diferenciar. Un primer plano, el saber de los docentes está compuesto por algunos principios que delimitan el trabajo docente en el contexto de su institución, y en segundo lugar, un correlato de prácticas y rutinas escolares que los docentes validan y legitiman como una forma de vivenciar su profesionalidad. El primero de los fenómenos mencionados, se realiza en un espacio reflexivo, de alta racionalidad, juicio y argumentación. El otro fenómeno, se realiza en un plano de prácticas y rutinas, que es posible categorizar bajo las conceptualizaciones propuestas en nuestro marco teórico como manifestaciones de una cultura de la enseñanza, y que cada institución asume, sostiene y conserva. Más particularmente, los docentes construyen paralelamente un modo de enseñar su disciplina que navega en las mismas aguas de la cultura escolar determinada por la institución, y en definitiva determina cómo es el trabajo de un docente de Historia y Ciencias Sociales, entregando claridad a todas las situaciones en que se ven

tensionados, que sin embargo no escapa del marco institucional que entrega la cultura escolar definida en su lugar de trabajo.

Finalmente, a partir de esta comprensión del saber docente, es posible levantar algunas conclusiones que definen el trabajo de los docentes de Historia y Ciencias Sociales;

- El trabajo docente como una actividad colectiva. Esta visión es contundente con lo planteado en nuestro marco teórico, bajo el supuesto que el trabajo docente es un trabajo con y sobre el otro (Tenti, 2010). Los relatos de docentes involucrados en esta investigación nos hacen concluir que un elemento que configura el saber de los docentes es una comprensión colectiva del trabajo; es aquí donde se abriga la esperanza del cambio educativo y social, ya que nos aleja de aquellas posturas que han pretendido instalar una comprensión aislada del trabajo docente, por consiguiente un modo de entender la profesión como un instrumento aislado de sus resultados individuales (Elmore, 2010). Decimos, ante esto, que el saber docente no es un saber individual sino más bien un saber personal del sujeto, que es portable y adaptativa en cuanto a que es una saber que se traslada a los distintos colectivos en que se desempeña cada docente, operando en una dinámica interacciones, siempre en el plano de un sujeto con otros. Por lo tanto, la tarea de educar no puede ser entendida en la relación estrecha entre enseñanza y aprendizaje (Molina, 2006) sino más bien en una concepción más amplia e integradora.

- El trabajo docente es producto de una acción dialógica; la conversación entre docentes se constituye como un mecanismo de validación y configuración de su profesionalidad, instalada en el plano de la reflexión crítica de su práctica. El diálogo entre docentes es un aspecto que constituye el saber, es una actitud frente al conocimiento individual y colectivo. Creemos que en el diálogo los docentes significan sus experiencias educativas. Esto quiere decir que el diálogo media entre los significados individuales y colectivos, “significa que existe una interacción entre un individuo y objetos y otras personas. Las concepciones de interacción y situación son

inseparables la una de la otra” (Dewey, 2010: 86). En este sentido, el diálogo entre docentes es condición en la construcción del saber docente. Creemos en particular que el ser docente en el diálogo también trae consigo dos elementos esenciales y fundamentales de esta investigación: lo primero, el rescate de la educación como una herramienta formadora de sujetos para la democracia; tal como lo enuncia Martha Nussbaum (2010), el ejercicio del diálogo es una herramienta fundamental en la construcción de sujetos críticos frente a los desafíos de nuestra época. En esta misma línea, el juicio crítico recupera la capacidad de juzgar planteada por la filósofa Hannah Arendt (1960), como una de las facultades esenciales del ser humano. Un segundo elemento es la comprensión de las Ciencias Sociales como ciencias que en su quehacer dialogan los sentidos de nuestra sociedad; es otro elemento que configura esta conciencia profesional y que para el caso de los docentes investigados constituye un elemento que otorga identidad y claridad en sus razonamientos.

- La definición de mi trabajo es producto de una visión compartida de la enseñanza con un alto nivel formativo. Esta visión compartida puede entenderse como un producto de las dos conclusiones anteriores, con la salvedad de que en esta visión compartida se agregan fuertemente la comprensión y aceptación del proyecto educativo de cada institución. Esta visión cultiva en su interior un conjunto de principios éticos y objetivos comunes, lo que en definitiva define su profesionalización. Distintos autores (Tardiff, 2004; Tenti, 2006; Tenti, 2010; Lang, 2006; Contreras, 2001; Perrenoud, 2004; Avalos, 2004) han planteado como una característica de la profesión docente sus componentes éticos, que permiten consolidar un actuar como profesionales. Esta visión compartida que plantean los docentes investigados, es producto del diálogo de estos principios éticos, que tienen como base de reflexión los fines de la educación y en particular los fines de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. Principios éticos que otorgan identidad a la profesión docente y que constituyen un componente sustantivo en la construcción de su saber. Se observa que el saber docente tiene este fuerte componente, y que orienta la práctica de los docentes por el hecho de compartir una disciplina común; en este caso, la enseñanza de las Ciencias Sociales es el abrigo más íntimo de los docentes, en la soledad de su práctica. Lo anteriormente dicho

concuenda y avanza lo que otras investigaciones han adelantado en este sentido, y no hace más que consolidar esta relación entre saber docente y disciplina.

- La definición del trabajo en la actualidad no responde a un modelo único, más bien responde a las distintas demandas que en la actualidad se hacen presente en el sistema educativo. Esta definición permanece a la deriva, ya que como se mencionado en los capítulos anteriores, el único principio que ha funcionado en las decisiones de un política pública para los docentes de nuestro país ha sido la aplicación del “sentido común del mercado”. Y, como es de esperar, esta definición del trabajo ofrece distintas interpretaciones que nos son propias ni restrictivas para un tipo dependencia administrativa en particular. Más bien la definición del trabajo docente, se genera, de acuerdo a los saberes de los actores involucrados, y sobre todo , por la interpretación que éstos realizan sobre las diversas demandas y las condiciones particulares del contexto.

7. Bibliografía

- Assael, J. (2008) . La actuación del Colegio de Profesores de Chile. Ensayos de Investigación del Laboratorio de Políticas Públicas- N° 33; B. Aires. Producto de Investigación
- Carretero, M. Pozo, J y Asensio, M. (comps) (1997). La enseñanza de las Ciencias Sociales. Madrid, España: Visor.
- Carretero, M. Rosa, A y González, M (comps) (2006). Enseñanza de la Historia y memoria colectiva. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Carretero, M y Castorina, J. (comps) (2010). La construcción del conocimiento histórico: Enseñanza, narración e identidades. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Castells, M. (2000), La era de la información. vol. 1, La sociedad red; vol. 2, Economía, sociedad y cultura; vol. 3, Fin de milenio, Madrid, España: Alianza.
- Contreras, D. (2001). La autonomía del profesorado. Madrid, España: Morata.
- Contreras, P. Valenzuela, C. Bellei, D. (editores),(2010) .Ecos de la Revolución Pingüina, Avances, debates y silencios en la reforma educacional. Santiago, Chile: Universidad de Chile, UNICEF.
- Cornejo, J. y Fuentealba, R. (2008) Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces? .Santiago, Chile: UCSH
- Darling-Hammond, L. (2012). Educar con calidad y equidad. Los dilemas del S. XXI. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Day, C (2005).Formar docentes. Narcea editores ,Madrid, España.
- Dewey, J. (2010). Experiencia y Educación. Madrid, España: Biblioteca nueva.
- Yael Duthilleul (2005), Nuevas tendencias en materia de políticas docentes. En Tenti, E. El oficio de Docente: vocación trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno
- Elmore, R. (2010). ¿Cuándo haya que rendir cuentas, ¿quién se hará responsable?, en Elmore, R. Mejorando la escuela desde la sala de clases, Área de Educación Fundación Chile.
- Esteve, J. (2006) Identidad y desafíos de la condición Docente. En Tenti, E. El oficio de Docente: vocación trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno

Esteve, J. (2012) .La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En Medrano, C y Vaillant, D. Aprendizaje y desarrollo profesional docente (17-28).Madrid, España: Santillana.

Ferrer, G. (2006) .Sistemas de evaluación de aprendizajes en América Latina, balances y desafíos. Santiago, Chile: Preal.

Flick, U (2004). Introducción a la investigación cualitativa. Ediciones Morata, Madrid, España.

Fuentealba, R y Cornejo, J (2008). Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿Qué las hace eficaces? Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2006). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Hargreaves, A. (1995) .Profesorado, cultura y posmodernidad. Madrid, España: Morata.

Hargreaves, A. (1999) .Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid, España: Morata.

Hargreaves, A. (2003).Enseñar en la sociedad del conocimiento. Barcelona, España: Octaedro.

Ibañez, J. (1991). El regreso del sujeto. Amerindia editorial, Santiago de Chile.

Lang, V. (2006) .La construcción social de las identidades profesionales de los docentes en Francia. Enfoque histórico y sociológico. En Tenti, E. El oficio de Docente: vocación trabajo y profesión en el siglo XXI (71-118). Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.

Manzi, J. (2010). La Evaluación docente en Chile, Centro de medición MIDE UC.

Merchán, J. (2005). Enseñanza, examen y control. Profesores y alumnos en la clase de historia. Barcelona, España: Octaedro – EUB.

Mizala, A (2006), Salarios docentes en América Latina. En Tenti, E. El oficio de Docente: vocación trabajo y profesión en el siglo XXI (71-118). Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.

Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. D.F, México: CFE.

Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Morín, E (1999) .Los siete saberes necesarios para la educación del futuro, UNESCO, Santillana.

- Morduchowicz, A. (2002). Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes, Documento de Trabajo N°23. Santiago, Chile: PREAL.
- Mucchielli Alex. (2001) Diccionario de Métodos cualitativos en Ciencias Humanas y Sociales. Síntesis. Madrid.
- Nervi, L. (2004). Los saberes de la escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular. Santiago Chile: Universitaria
- Noguera, J. (1998) La transformación del concepto de trabajo en la teoría social. Las aportaciones de las tradiciones marxistas. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Nussbaum, M. (2010). Sin fines del lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- OCDE (2003).El desafío de la alfabetización en el mundo, Perfil de alfabetización de jóvenes y adultos a mitad del Decenio de las Naciones Unidas de la Alfabetización 2003 – 2012. UNESCO.
- Pérez Gómez (2004) .La cultura en la sociedad neoliberal. Editorial Morata, Madrid, España.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Grao editorial, Barcelona, España.
- Peter, B y Luckmann (1991).La construcción social de la realidad. Amorrortu editores, Buenos Aires, Argentina.
- Pineau, Pablo (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Carusso. La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Editorial Paidós, Barcelona, pp. 27-52.
- Popkewitz, T. (2009). El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar. Madrid, España: Morata.
- Rockwell, E. (2005). La escuela cotidiana. D.F. México: CFE.
- Ruíz, C. (2010).De la República al mercado”, LOM editorial, Santiago , Chile.
- Santos Guerra, M (2001). La Escuela que aprende, en Morata, Madrid, España.
- Stake, Robert. (1999). Investigación con Estudio de Casos. Ediciones Morata. Madrid.

Strauss, A y Corbin, J (2002). Bases de la investigación cualitativa. Antioquia editorial, Medellín Colombia.

Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, España: Narcea.

Tedesco, J. (2006). Una agenda política del sector docente. En Emilio Tenti, "El oficio de Docente: vocación trabajo y profesión en el siglo XXI, Editorial Siglo veintiuno, Buenos Aires, Argentina.

Tedesco, J. (2007). Gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. Revista Pensamiento Educativo, Pontificia Universidad Católica de Chile, Vol.40, N° 1.

Tenti, E. (2006) Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En Tenti, E. El oficio del Docente: vocación trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina. Siglo Veintiuno.

Tenti, E. (2007) El oficio de Docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Teriji F. (2009). Carrera Docente y políticas de desarrollo profesional. En Vélaz de Medrano C. y Vaillant D. Aprendizaje y desarrollo profesional docente. Madrid, España: OEI y Fundación Santillana.

Terigi, F. (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Serie Documentos de trabajo No 50. Santiago, Chile: PREAL.

Terigi, F. (2012) Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Torres, C. (2008) Después de la tormenta neoliberal la política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía. Revista Iberoamericana de Educación,

Vaillant, D. (2005). Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional, Barcelona, España. Octaedro

8. Anexos

8.2. Tipo de Entrevista Etnográfica Individual

1. **Entrevistador:** usted dijo, que te presente...
2. **Ester:** mi nombre es Ester Valeria, profesora de historia y ciencias sociales, en el liceo Don Bosco, San Miguel de séptimo a primero medio...
3. **Entrevistador:** hoy día ¿con quién te tocó?
4. **Ester:** con séptimo, con primeros medios y consejo de curso...
5. **Entrevistador:** ah, ya... Oye y en primero medio qué estabas haciendo.
6. **Ester:** estamos viendo demografía...pero yo he ido variando un poco el programa, y lo varío de acuerdo a los requerimientos cierto de, de la sala... y, de acuerdo a cómo van saliendo las actividades, porque por ejemplo en el programa, cierto, está, organización a nivel regional y parto, parto con, con un sistema urbano, pero después me tiro con lo de demografía, estamos viendo un repaso de lo que fue octavo, de los conceptos básicos...natalidad, mortalidad, pirámide poblacional. Y, después trabajaríamos con un análisis de población a nivel regional, pero eh, utilizando la herramienta de los gráficos y datos estadísticos.
7. **Entrevistador:** y por qué haces esos cambios?
8. **Ester:** lo que pasa es que... A ver, todos los años, en este colegio, bueno, cómo te explico... Hace tiempo que estoy tomando primeros medios, pero no sigo las unidades..., cómo las he planificado, sino que las he ido cambiando de acuerdo a lo que nos va resultando. Entonces a mi juicio, eh, primero, yo te digo que tiene que ver con la enseñanza de la geografía, porque, como un poco al principio, de manera intuitiva, yo me daba cuenta que, que habían ciertas formas de acercarse a los que no les interesaba...¿entiende?... Por ejemplo sólo datos, sólo conceptuales, eso les, no lo encontraban motivador, entonces me di cuenta que partir dando una mirada general al, país, era una buena idea... en términos, además sistémicos, o sea, Chile, pero siempre conectado a nivel mundial, porque eh, también me daba cuenta que los, los programas de primero medio están muy extensos...imposibles de verlos, eh, todo el año, todo el año... Entonces, eh, lo que iba yo, la decisión era una motivación, y, y, y también la extensión, en base a la extensión yo iba, tomando decisiones, que ponía, que sacaba, cuáles eran los más fáciles
9. **Entrevistador:** en esas decisiones que tú tomas ¿qué aprendizaje realizan?

10. Ester: A ver. Es que... No es que antes no aprendieran ¿cómo lo explico? Lo que pasa es que yo siento que, que la geografía tienen que ser vivida, entonces yo siempre partía, yo parto desde experiencia cotidiana, y de ahí explicar porque la importancia que estamos viendo... Y me parecía más de la construcción, porque por ejemplo, demografía, no, no saco nada con darle los datos regionales, porque eso, me, me hace pensar que van a tener que aprender de memoria, pero más, y no va a haber un aprendizaje bien, y por qué no analizar los fenómenos que ocurren a partir de ese dato...yo creo que van aprendiendo más

11. Entrevistador: ¿Por qué tú crees que aprenden más?

12. Ester: Yo pienso eso, no sólo de la, la geografía, sino que lo pienso de la, lo pienso de la, la historia y las ciencias sociales en general, o sea, en el fondo validar aquello que uno hace como disciplina, no desde, solamente, desde la técnica, o desde lo más, eh, como se dice, instrumental si tú quieres... Si no que, eh, enfatizar desde la didáctica digamos, y decir, bueno, que para qué estudiamos historia, o, para qué estudiamos historia y ciencias sociales. Me parece que la realidad de cada uno de los chiquillos, es un mundo súper complejo, entonces, entender el mundo para ellos, además, es mucho más complejo aún. La propuesta es, bueno, tú eres un estudiante situado, yo igual, eh, estamos en un espacio, estamos en una historia, y nos construimos como parte de la historia, entonces tu a partir de eso y de los elementos que le pones a disposición, se supone, yo pienso que debería ocurrir, que comprendan su mundo, ahora no se si ocurre con todos ... si ocurre con dos, yo estoy feliz... (risas) Es la esperanza que uno tiene, entonces claro, se explica eso, a partir de la, de la realidad que ellos tienen, pero, básicamente para entender el mundo en el que viven. Un poco el aporte, yo creo que, ese es la, la, la mayor como esperanza que uno tiene a partir de la, del ramo que imparte, aparte lo otro que tiene que ver con comprender, no cierto, analizar, las técnicas, los métodos y todo eso son propios de la asignatura...

13. Entrevistador: ¿cómo influye el colegio en estas decisiones?

14. Ester: lo que pasa es que, bueno, yo creo que, uno, uno se tiene que enmarcar dentro del proyecto de la institución ya?, , este estilo está, a mi juicio está, súper de acuerdo con lo que quiere el colegio, en términos súper generales, me entiendes, como, o sea, es lo que yo veo también, a nivel, no sé, tanto desde el área... Porque este es un colegio católico, tiene que ver con la comprensión de la realidad del mundo actual, de la solidaridad, si tú quieres, la justicia, etc. Pero, y, y, desde el ámbito pedagógico, eh, si, es lo que se busca, no... No es que no los hayan hecho así como por obligación pero, un poco la tendencia a la, desde el área curricular de coordinación va, en esa dirección, me entiende, eh, mapas de progreso, lograr aprendizaje, en el fondo centrarme en lo que es el aprendizaje, pero no olvidarnos de la enseñanza por supuesto, eh, es como una tarea súper, que está en movimiento siempre, pero yo diría que en general es lo que busca el colegio, tiene que ver con lo que quiere el colegio..... Lo que pasa, mira, yo pienso que tiene que ver también con lo que, las características de la institución, ya. Es

probable que en otros colegios, donde sean menos niños, o niñas, menos profes, es probable que se dé. También tiene que ver con las familias que participan de esta institución, entonces, no es que, esto, cumpla solo porque existe una variable, existen muchas variables, ya. Y también una de ellas es nosotros, el quehacer del docente, y yo te puedo decir que el problema, es donde uno puede topar, yo incluida, existen tantas formas de mirar la enseñanzas como profesores hay, el problema yo creo es, cómo aunar criterios, y es por ejemplo... Y es un caso así, mira si tú, y depende de la disciplina también, porque por ejemplo, si tú enseñas matemáticas, tienes una manera, pero la historia y las humanidades en general es compleja, porque hay escuelas de historiográfica, y nosotros yo creo que los profes de historia tampoco sabemos de que escuela venimos y cómo enseñamos, me entiende. Siento que a nivel de nosotros, profes de historia existen muchos discursos, entonces, difícil, difícil concretar y aunar criterios porque, venimos de escuelas diferentes, de historias que hablan diferente...

15. Entrevistador: ¿qué ves tu al respecto?

16. Ester: yo lo observo, porque tiene que ver con la parada que uno tiene, respecto de lo que hace, y por llamado hemos tenido la posibilidad de salir y de estudiar también, o sea para mí, que todos los profesores tuviéramos la posibilidad de actualizarnos, y eso es lo otro... Ahora, esto no quiere decir que uno, no conserve la experiencia... para mí, es un tema súper relevante la experiencia, o sea, yo para nada, creo que es mejor aquel que viene saliendo de la universidad en comparación con el que salió hace 30 años, no tiene nada que ver... Insisto, tiene que ver con nuestras tendencias, con nuestras escuelas historiográficas, el problema es en realidad, cómo tú tomas conciencia de lo que tú dices en la sala. No todos somos conscientes. Y yo creo que no todos somos conscientes porque no todos nos damos cuenta que construimos pedagógicamente, o sea, para mí es súper importante que el niño lea, aprenda una fecha, pero también es importante que entienda que cómo él, a partir de su, de su, no sé, levantar la mano, dar su opinión, construye su conocimiento, eso para mí es súper, altamente relevante...

17. Entrevistador: y este tema es común a todos los profesores?

18. Ester: no, no... Yo creo que esa pregunta, o sea, nosotros estamos, honestamente en este colegio súper retrasados, respecto de los, de las motivaciones de la reforma, o sea, podemos hablar de contenidos, sí, pero, pasar, es que en el fondo, no quiero, y yo he caído también en eso, de uno termina pasando materia, me entiendes, y es la materia que se pasa, lo que te dice el ministerio, lo que te dice el libro. Estamos ahí, y en ese caso estamos alineados. Pero, lo que ha buscado, y así lo entiendo yo, el colegio más que el contenido, y más que alinearte con aquello que dice, es alinearte con los sentidos de la persona...

19. Entrevistador : tú , en el rol de jefa de departamento ¿ cómo ves esto que estamos conversando?

20. Ester: a ver, yo, yo pienso que, primero me planteaba metas súper, súper inmediatas y poco ambiciosas, dada las características del departamento, porque... Yo no siendo joven, o no siendo tan joven, soy la más joven del departamento, significa que hay

mucha gente de salida y cuesta un poco convencerlos de, de, de todo lo que te estoy comentando, lo que sí veo es que sí hay disposición, hay disposiciones sí, pero no se sí eso se concreta en el aula, que es lo más importante, porque en el discurso puedes decir muchas cosas, pero cómo se concreta en el aula, me es difícil, por lo que te digo y porque eh, yo tendría que verificar en el aula, y no, no tengo los elementos en esto minuto para decirte...lo que pasa es que los tiempos, en esta institución no están dados para eso. Por ejemplo, yo soy jefa de departamento, pero yo tengo 38 horas en aula, me entiendes, entonces, y son 38 horas en que yo también tengo que preocuparme de... O sea, para mi es más importante en realidad, no perder de vista lo que yo hago en la sala, aunque debiese fijarme en lo otro también, pero, eh, uno es la falta de tiempo y la falta de la, la, es difícil coordinarse para hacer, aunque, a propósito de esto, nosotros hemos estado planteando, la necesidad de la visita en aula y vamos a empezar...

21. Entrevistador: y las reuniones de departamento?

22. Ester: mira lo que pasa. Si, tenemos de hecho, los días jueves, nuestro día en que todos los juntamos, todos los profes, todas las áreas... lo que pasa es que aquí también, colegio católico, hay áreas que uno no puede dejar de lado

23. Suena un estruendo en la sala donde están realizando la entrevista.

24. Entrevistador: ¿se cayó?

25. Ester: se cayó... (risas)

26. Entrevistador: ¿se cayó? a tierra no más....

27. Ester: viste, entonces si poh, podemos tener reuniones de departamento, los jueves, se discuten algunas cosas, pero no tiene, no hacemos, no podemos hacer el seguimiento con la sistematicidad que uno quisiera a los acuerdos...

28. Entrevistador: habitualmente, ¿qué haces en las reuniones de departamento?

29. Ester: cuando hacemos. Primero evaluar en lo que están los profes y también tareas súper, súper mediatas, evaluaciones, revisiones de pruebas, o sea, no hay, pero si ver el nivel en que están los profes. Pero no hay ahí una instancia donde se discutan, eh, con mayor profundidad...

30. Entrevistador: ¿Qué conocen del ajuste curricular o de los mapas de progreso?

31. Ester: a ver, yo creo que no es muy cercano, me parece que en teoría puedo distinguir, en qué consisten, pero, todavía no, no puedo llevarlos a la práctica. porque en realidad para mi, algunos pasos que estábamos dando no eran los correctos, en materia de evaluación y esto a la luz de que, a la luz de la experiencia más cotidiana, en que lamentablemente uno no puede escribir o sistematizar... uno puede evaluar, o sea elaborar un juicio a partir del sentido común, o si, pero, hay que fundamentarlo, y por

qué te lo decía, porque, así como estaban organizados, no le hacían, yo creía, no me hacían sentido a mí, primero, y segundo, a los niños... Eran como quiebres, era como, como que no había un hilo conductor en donde tú podías decir, a ver, ya, en séptimo, historia universal, estas son las actividades, geografía, vale, ya, pero el octavo era como, como, parecía un viraje, y, un montón de cosas, ya, ya, bien. Y después en primero medio, otras cosas, historia de Chile, perdón, geografía, y cómo tú relacionabas eso con lo anterior, no había un hilo conductor... Yo veo un reordenamiento de los contenidos, primero, es algo importante, como te decía, porque no había un hilo conductor, y segundo, la evidencia del aprendizaje no estaba, no, no, porque a lo mejor necesitamos quizás, esa, esa, que los aprendizajes fueran explícitos, me entiendes, entonces eso te lo da justamente los mapas de progreso. Para mí, es un gran aporte... Es un gran aporte, en la medida que te dice claramente, eh, es como una ruta, justamente, un mapa, (risas) justamente, un mapa, justamente te, te direcciona el camino que vas a seguir tú, y tus estudiantes para que logren efectivamente el aprendizaje, en cambio lo anterior, era como te decía, muy disperso, usted puede hacer esto, pero también puede hacer esto otro, y sí, bueno, si no me resulta esto, no lo hago. Yo no sé, si esto, es bueno o malo, pero yo creo que es muy bueno para los profes, o sea es súper positivo que te digan, digamos, un poquito más o menos, para donde va...

32. Entrevistador: Y ¿cómo afectan a tu práctica?

33. Ester: mucho porque, lo que pasa es que para mí fue un alivio, cuando yo lo vi dije, es que no lo puedo creer, lo mismo que estaba pensando yo, hace como, no sé, dos años, y te juro de verdad, cuando vimos, para mí, primero medio era una, una, menjunje raro... Me entiende, XXX en primero medio, insisto, el gran cambio, ha sido ese, primero medio, porque es difícil, lograr aprendizaje cuando tomas tantas cosas, porque por ejemplo, sí, sí tú dices que, hoy día un eje en sociedad se ve perspectiva histórica, tú tienes clarito que eso es...

34. Entrevistador: claro... Oye, Ester, esto, eh, yo se que eres una profesora joven, pero, pero con experiencia digamos, ¿cuántos años tenís, ejerciendo ya?

35. Ester: eh, voy a cumplir, 10 años, 10 años, sí, 10 años. Y, yo pienso que, yo creo que quedó la escoba (risas), pobres cabros... Pobres cabros que a los cuales yo les hice clase, porque no entendía, no entendía. Y mira y este tema, la pregunta nos lleva a la formación inicial...yo creo que las universidades tienen una gran responsabilidad en esto del no entendimiento de lo que pasa. Te digo porque... yo veía en mis alumnos, estudiantes, sus ánimos o desánimos respecto de la, de la asignatura. Pero esto ya no lo sistematizaba, eh, y también, bueno, las preguntas que me hacía respecto a para qué estoy enseñando esto, así como, mini didáctico, también porque, eh, mira, yo asistí a todos los cursos de perfeccionamiento que entregaba el ministerio, pero eh, mira desde el 2000 yo me salte el de primero medio, porque, y justamente porque todavía no, no trabajaba, y después empecé con los otros, me entiendes, hice, hice como varias desde el 2000 hasta el 2009, pero lo que, los primeros fueron una, una introducción a los planes y programas y a la reforma, donde tú sabes que hubo, grandes conflictos, donde

uno iba y eran puras catarsis, me entiende... después de 5 años, empecé a asistir a encuentros, a escuchar a otra gente, a profes, y yo creo que, que empezar a estudiar y hacer la, interesarme por la didáctica, me hizo a mí reflexionar en torno a lo que estoy haciendo, pero como te digo, también es una tarea como personal, y yo pienso que, ese es el problema, eso es el problema, porque no todos, no todos tenemos esa... Es un poco la profesionalización de aquello que uno hace, yo estaba interesada en eso porque, eh, yo sabía que, mi formación inicial había sido súper... Mira, yo estudie en el pedagógico.

36. Entrevistador: ya...

37. Ester: entonces, en conversaciones con otros, con otros tipos de profesionales en realidad, entendis, pero siempre de la vía de las ciencias sociales, gente, no sé, administración pública, sicólogos, antropólogos, que todos tienes amigos de... Tú preguntas y tan hablando de temas que yo me daba cuenta que jamás los había oído, entonces, yo dije, me sentía estafada también, porque si poh... Y salí, como te digo no tan tarde, o sea por lo menos, haber sabido de los paradigmas, yo creo que eso es mínimo, pero no lo había pasado, no lo había visto, entonces tuve que, volver a educarme, en la pedagogía, y eso ha sido de verdad, y lo digo con hartito orgullo, una, una pega personal... Me entendis, una pega personal de, porque, mi ambiente es un ambiente, de gente que estudia, me entiendes. Piensa tú en los miles de profes que no tienen ese ambiente, entonces, el daño que se les hace a los profes, y con los estudiantes...

38. Ester: pero mira yo, yo diría, el tema del profesor experto y el profesor inexperto, yo creo que donde tú salgas va a ocurrir ah, en que tú te formas con la experiencia, el problema es que tú no puedes determinar el discurso de la experiencia, por sobre aquello que te permite construir sistemáticamente y científicamente si tú quieres, me entiendes...

39. Entrevistador: porque lo otro es que, van saliendo y van, se integran a una comunidad escolar, y ahí hacen su, su formación y en el fondo, como que asimilan lo que dice el otro profe, ah...

40. Ester: también, pero yo creo que debiese ser más riguroso, más riguroso, y eso es, es, el gran responsable la universidad. Eh, yo, tengo profes que todavía están ahí, hablando las mismas cosas, de XXX, de renovación, todavía el mismo énfasis, y tiene que ver, derechamente también, en cómo se, uno se posiciona en la historia, cómo posiciona en la historia, cómo uno piensa la historia...

41. Entrevistador: claro...

42. Ester: entonces mi ámbito en la historia, no es el ámbito conservador, ni de derecha, porque si tú queris, yo también tengo una postura y está como cernida en XXX porque yo soy esto, soy sujeto histórico, y yo pienso tal cosa, entonces yo me paro así. Yo por ningún motivo voy a discursar, ni a decir, piensa esto, pero yo voy a decir que soy

sujeto, una sujeta, y también se plantea frente a la historia, pero también ese es otro tema. Las universidades te forman para, por lo menos en historia, para transmitir, y no para construir conocimiento histórico, me entiende. Entonces es un gran problema con la universidad, y en las ciencias históricas...

43. Entrevistador: y en el currículum, tú no ves ese error...

44. Ester: si poh, o sea, yo creo que ahora, por eso yo estoy tan, tan, ahí, alineada con la, ahora sí...

45. Entrevistador: ahora sí...

46. Ester: yo me XXX, por qué, porque, por ejemplo, la gran discusión que se instaló, y a propósito del curso que hicimos de los ajustes curriculares, en la Chile, que sirvió ene. Cuál fue la discusión también, las interpretaciones que se le daban a ciertos hechos históricos, ciertos procesos de la historia, y el problema no es las interpretaciones, si el problema es que siempre ha habido una interpretación de la historia, entonces ahora que les duele, que hayan otras, que la mirada sea diversa, que la mirada sea multi/causal, la mirada sea más compleja, porque la realidad es así poh...

47. Entrevistador: oye, pero eso es lo más difícil, hacer que los alumnos aprendan eso...

48. Ester: no, para mí, para nada, porque significa, mira, sí tú piensas de forma que el niño no va a entender desde ahí, es tener muy poca fe, muy pocas expectativas. Yo parto de altas expectativas de mis estudiantes, entonces yo no puedo pretender, para mí es una falta de respeto hacia los estudiantes, que yo diga, mira esto es...

49. Entrevistador: pero también quiero decir de que, el, las unidades, y el tiempo, y el tiempo, en el tiempo, el tiempo, que los profesores también, no es una dificultad para, porque son, requiere de, de tiempo también, para que entienda la multi/causalidad...

50. Ester: yo creo que es, es, si, como nuestro gran drama, pero sabes que, si tú eres capaz de moverte, y eso te lo da experiencia, por eso te digo, no para nada, si tú eres capaz de moverte de un lado para otro lo lograrai. Pero, siempre y cuando seas sistemático, y siempre y cuando entienda uno cuál es la meta. La meta no es hablarte de mis cosas, la meta no es hablarte de interpretación, la meta es decirte que, respecto de este hecho, hay, mira, eso, se llama multi/causalidad, que tú avanzas, vas para atrás. Ahora más que el tiempo, el problema es la diversidad que hay en el aula, ese para mi es más complejo, porque, porque no es lo mismo, decir lo que te estoy diciendo a 20 cabros, que a 46. Yo creo que ese es nuestro mayor problema y es porque, y es el problema donde, no vamos a avanzar en este país, porque, yo te digo, hay tres niveles, te dicen que hay tres niveles, súper, cómo trabajai con 40 y tantos cabros, que tú sabes que ya, súper dispersos, súper diversos, algunos motivados, otro no, pero son inteligentes igual, otros que, son inteligentes, o no, no sé, me entendis, muy complicado, de variables. Y, cómo trabajai tú lo que quieres decir, con 20 cabros y con las horas que tienes que trabajar...

51. **Entrevistador:** además no son tres niveles...
52. **Ester:** no poh...
53. **Entrevistador:** en la realidad digamos...
54. **Ester:** no, absolutamente. Si poh, y ahora, con esto de la inclusión de la, de la. Yo estoy súper de acuerdo con la inclusión, con los niños con necesidades educativas especiales, y todo lo que tú quieras, pero yo creo que, es, es un, tema más que nosotros hacemos cargo de aquello que no nos compete, porque ese es el otro problema, o sea, pérdida de tiempo, pero también es lo que te indicaba, eh, cantidad de alumnos, diversidad de aprendizajes, explotar bien nuestros atributos de competencias, y eso tiene que ver con la profesionalización también, o sea, cómo uno hace lo que tiene que hacer, lo hace bien. Porque también hay que reconocer que muchos de nosotros, nos damos vuelta, no hacemos lo que tenemos que hacer, pero también, cómo nosotros hacemos respetar aquello con lo cual uno se formó. Eh, yo creo, insisto que hay que incluir, no hay que esperar nada de ellos, etc., pero me parece que la escuela no está preparada para eso, la escuela de este país no está preparada para ello, porque, es muy complejo, me entiendes, nosotros no estamos preparados, si, nos cuesta abordar un poco aquello que estudiamos, imagínate esto otro, que tiene que ver con psicología, con psicopedagogía. Yo creo que eso, va a ser, un gran problema de implementación, y, porque no todos los niños llegan a la capacidad de entender, entonces tienes que nivelar, y ahí, ahí, donde cuesta el tiempo, cuando te falta el tiempo, y ahí ves que adquirir aprendizaje es lo que cuesta mucho...
55. **Entrevistador:** y eso ¿te genera frustración?
56. **Ester:** no, no tanto ah. No, no sé qué frustración (risas).
57. **Entrevistador:** si porque...
58. **Ester:** lo digo, lo digo, porque ...
59. **Entrevistador:** o sea, claro...
60. **Ester:** lo que pasa es que yo pienso que hay que decirlo. Son, o sea, si yo digo, a mí me dicen, ya está conmigo, no...
61. **Entrevistador:** pero, pero es un problema que lo tienes todos los días...
62. **Ester:** si poh...
63. **Entrevistador:** y cómo lo entrenfai...

64. **Ester:** me provoca desgaste en realidad, me provoca desgaste y, no sé sí, frustración ah. Yo en el fondo empiezo a buscar otros mecanismos, ya, pero voy a buscar otra actividad, o voy a llamar al XXX, no sé. Pero, me hacen, me dan más ganas de salirme luego del sistema. Y el problema es ese, que profesores, buenos como yo... (risas)

65. **Entrevistador:** si poh, (risas de ambos)

66. **Ester:** (entre risas) sin autoestima... No, eh, me hace cuestionar mucho el sistema, y que siento, que para no terminar así como dices frustrada, voy a tener que seguir XXX, de hecho es mi intención, porque, o una, me quedo y me resigno, porque siento que, esto es un infante, una cosa inmensa, sabes que esa es la sensación que me da, que es demasiado, que a veces me queda grande, nos quedan grandes, las pretensiones que tenemos, yo creo que, desde el Ministerio, las políticas públicas, quieras tú, son buenas ideas, pero son buenas ideas de gente que está muy arriba... Mira, yo, yo la otra vez, estaba en una clase, de la una persona, que, de la cual no te la voy a nombrar, pero que es muy importante, y he leído cosas súper interesantes, hizo la clase y para mí, fue un asco de clase, y yo le dije, mira mejor escritor, que profe. Yo parto desde ahí con la crítica también, o sea, yo siento que, que muchas ideas, que muchas ideas, pero que...

67. **Entrevistador:** pero ser profe es distinto...

68. **Ester:** pero, no debiese ser, no debiese ser así, pero lo es, y es una realidad súper aplastante. Todavía no estoy a nivel de la frustración, ni del enojo, pero sí, de la, de la crítica y del cuestionamiento, y yo creo que, en un tiempo más, voy a dejar el sistema escolar por lo menos, porque no, no funciona...

69. **Entrevistador:** va a ser una pérdida...

70. **Ester:** o no poh, (risas)... Capaz que no...

71. **Entrevistador:** si, es que yo también creo que lo mismo. Que hay, que ya, de una u otra forma, el sistema, los profesores que son más conscientes de su profesión, conscientes, de, de ser conscientes en lo que, reflexivos en su. Al final, o uno, pero no te quiero resignar, tomas otro camino...

72. **Ester:** claro, claro. Lo que pasa es que a mí me gusta mucho enseñar, me gusta mucho enseñar. Pero, y me gusta mucho transmitir aquello que sé, y, me gusta mucho que la gente aprenda también, porque siento que, a ver, yo no estudié pedagogía porque tengo vocación de madre universal te digo altiro... (risas)

73. **Entrevistador:** no es la Gabriela Mistral, no esa no es.... (risas)

74. **Ester:** es que eso es lo otro viste, que nosotros, es que la vocación de ser profes, oye, es que nada súper, también los médicos, pero porque a nosotros se nos pone tanto énfasis en la vocación. No, yo, yo estudié, pedagogía, porque quería ser profesional, y también porque como una extensión de mí, de mis inquietudes sociales también, me entendis.

Entonces, yo quiero ver resultados, yo creo en esto... Y estando aquí o en la quebrada del ají, en cualquier parte, me entiendes. Pero en el minuto que yo diga, no, parece que por aquí no va la cosa, eh, yo me retiro, me entiendes, y por eso te digo que, que, yo le veo poco, poco tiempo, de hecho aquí mismo en esta institución, porque siempre estoy buscando otros lugares en donde lo que yo haga les sirva, me entiendes. Entonces estando aquí o en otro lugar, aprenden y sirve lo que yo hago, bien, pero, no te digo, pero no como la mamá de todos los cabros, no...

75. Entrevistador: que se le va a hacer... Te agradezco mucho la conversación, ya, lo voy a parar...

FIN DE LA ENTREVISTA ETNOGRFICA INDIVIDUAL

8.3. Tipo de Entrevista Grupal

PARTE I

- **Profesor 1** o sea especial solo para esto. Porque imagínate, nos estamos... Bueno para preguntar, pero nos estaría quedando un cuarto de hora y en un cuarto de hora no hacemos nada.
- **Entrevistador:** los voy a aprovechar de conocer en 15 minutos, al menos eso yo...
- **Profesor 1:** solo 15 minutos pa eso...
- **Entrevistador:** ni si quiera los voy a alcanzar a motivar digamos...
- **Profesor 2:** nosotros estamos....
- **Profesor 1:** es una lástima porque, la verdad es que, eso de, de, del primer momento ya se largo yo creo innecesariamente, no sé, y nos restan...
- **Entrevistador:** Si es que, si es que, fueran realmente 15 minutos. Conversemos un rato, conversemos ¿no? Y busquemos, un, un eh, una fecha en donde podamos tener al menos una hora que es lo que yo había solicitado.
- **Profesor 1:** a ver esperémosla... Ahí fijamos la fecha y después podemos conversar.

- **Profesora 2:** La idea es que después tenemos trabajo como profesores jefes ¿cierto? Eh, pero la idea es privilegiar este trabajo así es que nos podemos turnar nuestro tiempo, y después de coordinación pedagógica nos pueden dar más tiempo, a las personas profesoras jefas.
- **Profesor 1:** a la reunión con la orientadora, ah..
- **Profesora 2:** claro, pero igual nos podemos pasar un poco... Ya, para que...
- **Comentario no identificado.**
- **Profesora 2:** (asiente)... No, no le pregunte...
- **Profesor 1:** de tercero y cuarto medio, XXX... Sí, pero más tarde...
- **Profesor 3:** lo que pasa es que cambiar los plazos de, eh, de entrega de desarrollo de pruebas, para eso era... Entonces por eso XXX...
- **Profesor 1:** de cuarto medio nada más...
- **Profesor 3:** tercero y cuarto medio para ver XXX, porque hay muchos profesores en tercero y cuarto medio, que cerraron o salieron y no han podido cerrar el semestre, y están apurados con las...
- **Profesor 1:** no pero si, perdón pero eso es el 30 po...
- **Profesora 2:** si, no es ahora...
- **Profesor 1:** se cierra el 30, o sea hay tiempo demás...
- **Profesor 3:** no es eso lo que estoy diciendo Manuel XXX...
- **Profesor 1:** ah, no, 26 no, siempre se dijo el 30...
- **Profesor 2:** XXX...
- **Profesor 1:** ya....
- **Profesora 2:** ya...
- **Profesor 2:** ¡Avancemos!

COMENTARIOS GENERALES DE LOS PROFESORES (DIFICIL DISTINGUIR PALABRAS)

- **Profesor 3:** yo tengo prueba el 2 de julio.

- **Ruth:** (paralela a la conversación central comenta, pero no se distingue bien)
- **Profesor 3:** yo tengo prueba el dos de Julio.
- **Profesor 1:** es que tengo diferenciado, tengo una fecha, un, ese día 02, porque si se cierra, si tú dices que no van a, (dirigiéndose al entrevistador) perdona ah, del 26 al 30, del 30 al 02, cuando la reunión de apoderados va a ser el 7...
- **Profesora 2:** el 7...
- **Profesor 1:** entonces yo creo que esa semana demás uno, o sea hay tiempo como pa tener una prueba...
- **Profesor 2:** XXXX.... Ellos... XXX
- **Entrevistador:** de todas maneras yo creo que, en 45 minutos, salimos, pero 15 minutos yo me quería tomar para la otra, así que nos quedamos y nos quedamos.... Pero como es la primera... Yo tengo tres preguntas en el fondo, para, para, empezar la conversación... La pregunta es, me gustaría que la, por una cosa de orden después y yo transcripción, ah, den su nombre, en qué, en qué, qué curso están atendiendo, y la pregunta es, la primera es, eh: ¿qué aprendizajes son importantes para ustedes en sus cursos? de los cursos que ustedes atienden... (Largos segundos)... Ya, Manuel...
- **Profesor 1:** empiezo yo entonces... Manuel Carvalho, yo atiendo los terceros y cuartos medios, nivel de tercero y cuarto medio fundamentalmente, y un segundo por ahí que, que llega como de rebote, para XXX en realidad... Eh, tú, tú planteas la pregunta de qué aprendizajes para tercero y cuarto medio yo considero más significativo ¿no cierto? Eh, y resulta de que, si nosotros analizamos los programas, los planes y programas que da el Ministerio, está bien clara las orientaciones, de lo que el Ministerio requiere en cuanto a, a aprendizajes, y ahí aparecen no cierto, la serie de capacidades, habilidades, destrezas que se yo... Eh, los textos que manda el Ministerio, están en esa línea...
- **Entrevistador:** (Asiente)
- **Profesor 1:** los textos que manda el Ministerio, ahora yo no trabajo con textos porque, y aquí voy a llegar a una, una situación que se me produjo a mí, una contradicción o una complicación, los textos, yo no trabajo con textos del Ministerio, trabajo con guías que yo hago, pero que, en actividades, que es lo que interesa, viste que como se llama, los planes y programas plantean la participación de chiquillos, esto del constructivismo, y todo lo que tú quieras... Que el cabro sea

agente de su aprendizaje, y no un mero receptor como estábamos acostumbrados antes, las actividades están orientadas específicamente, ah, ah, seguir la líneas directrices del Ministerio, entonces, yo saco de los textos, algunas actividades...

- **Entrevistador:** ya...
- **Profesor 1:** para desarrollar fundamentalmente, eh, destrezas y habilidades... Pero aquí es donde se me produce a mí, el, el problema que veo que se complica y se pone difícil, porque yo trato de responder a las orientaciones que da el ministerio, a través de los planes y programas, pero como te decía yo la otra vez a ti, eh, nosotros como profesores del equipo de enseñanza media estamos siendo evaluados en función de los resultados de la PSU, y si bien es cierto que la PSU lleva puras preguntas en las pruebas XXX durante el año, son todas de tipo PSU, los XXX material de internet y todo, eh, si bien es cierto hay un producto orientado a esas habilidades y destrezas como deducir, inferir, analizar, comprender, pero también en la PSU hay bastante conocimiento, bastante conocimiento, eh se exige conocimiento, y cuando digo conocimiento me refiero fundamentalmente a contenido, se exige contenido... Y resulta que, que el Ministerio lo que, lo que nos plantea a nosotros, lo menos significativo es, el contenido, bueno el contenido, el contenido, el contenido que se yo, estoy de acuerdo con pasar un contenido por pasar un contenido, pero, eh, si tú acotas los contenidos para seguir la guía del Ministerio, porque los libros yo te digo, los libros del ministerio, son bien limitados en, en especificaciones, pero resulta que la PSU no son tan limitado, no son tan acotados, a veces las preguntas son bien específicas, entonces, bien, bien de, con hartos detalles, a mí, a mí me provoca un problema... Ahora, eh, yo creo que, todos hemos trabajado, si po, hemos conversado esto, eh, por favor desarrollar más las habilidades y destrezas, más que privilegiar, eso antes que el contenidos o un montón de materia... Entonces, así por lo menos, yo intento trabajar así, pero a veces te digo, yo me encuentro con que, a veces hay contenidos que se soslayan en el Ministerio, pero que en la PSU lo preguntan, entonces uno, trata ahí de acomodar las cosas, más o menos, ni mucho ni poco...
- **Entrevistador:** ya... ¿Y cómo se ve el...?
- **Profesor 1:** perdón...Y te digo, y esto yo te digo porque, saco esta conclusión porque yo reviso, los, como se llama, los eh, documentos que emiten fundamentalmente los preuniversitarios, que tienen una orientación bien clara y precisa ¿no cierto? Bien clara y precisa... Preparar para la PSU... El Pedro de Valdivia tiene, eh, yo me ido analizando esa guía, y voy yo más o menos yo siguiendo un poco ese esquema, digamos, esa cantidad de contenidos ni mucho ni poco, me entiendes tú, y he orientado mis, mis documentos en torno a eso, por qué,

porque yo soy evaluado, por eso... O sea, si yo, o cualquiera nos toco, tenemos buenos resultados porque todos los años nos reunimos ahí, y vemos en pantalla resultados PSU tanto y los comparamos con tanto: ¡Ah! Mira sacaron como un promedio 600 que se yo, ¡ah! el profe bueno, los profes son buenos... Y yo puedo hacer lo mismo y saco 500, y decir no, este profesor está fallando, entonces es, esa es la dificultad que se nos presenta, lo tenemos claro... Las habilidades son prioritarias en realidad lo tenemos todo claro... (Murmulló)

- **Entrevistador:** y ¿el profesor...?
- **Profesor 3:** hola, eh, yo XXX Filosofía tercero y cuarto medio...
- **Entrevistador:** y ¿cómo te ves tú con eso de, es una dificultad la, la PSU? ¿Qué aprendizajes buscas ahí?
- **Profesor 3:** eh, análisis y contextualización... Fundamentalmente eso, desarrollo de pensamiento lógico, pensamiento crítico, e relacionar... XXX
- **Entrevistador:** la PSU para usted no es tema...
- **Profesor 3:** o sea, es tema en la medida en que efectivamente, apoyo a los estudiantes. Pero en términos de contenidos XXX XXX, nada...
- **Entrevistador:** y ahí ¿a qué curso está...?
- **Profesor 3:** tercero y cuarto...
- **Entrevistador:** tercero y cuarto también...
- **Profesor 1:** perdón pero, él, él no tiene esa problemática de ser evaluado en eso, con mediciones exteriores, él la medición la tiene él, en forma personal, insisto, así es como lo obtiene: lo hice reflexionar, lo hice contextualizar, lo hice analizar, eh, me entiende... O sea...
- **Entrevistador:** usted está diciéndome, entonces tú tienes un referente que es nacional te sale un puntaje y tu medís tu práctica desde ahí... Y ¿cómo medís tu práctica? Te está emplazando en el fondo... Ah ¿Cómo medís, sabes si tu práctica está dando resultados? Me surge la duda, la pregunta esta...
- **Profesor 3:** en relación al referente externo ¿decís tú?
- **Entrevistador:** porque no hay referente externo...
- **Profesor 3:** nada...

- **Entrevistador:** ¿cuál es para ti es entonces?
- **Profesor 3:** el referente que me entregan los chiquillos en los resultados, eso yo diría, en función de, del instrumento evaluativo y tomar el pulso, en la clase me entregan información... Para poder ir viendo si las habilidades y las competencias efectivamente sean logradas...
- **Entrevistador:** Giovanni, y ¿cómo tú te day cuenta de que están ahí?
- **Profesor 3:** a través de los instrumentos y la información que me arrojan ellos.
- **Entrevistador:** ya... Porque tú, en ese sentido entendemos que el aprendizaje se da en, en, en la mente de los niños digamos ¿no? cierto...
- **Profesor 3:** yo soy un instrumento para ver de qué manera...
- **Entrevistador:** claro...Por tanto vas construyendo, claro, entonces tenis que ir construyendo instrumentos coherentes en esa, en ese... ¿Te cuento o no te cuento? Yo he tenido, te lo digo porque por ahí entre en el tema de la educación, entre porque yo veía que a mí me costaba observar esas habilidades sobre todo cuando cómo, cómo observar ahí, que el alumno estaba desarrollando pensamiento lógico, matemático o un pensamiento multicausal, en términos de, o multisequencial, ¿no? eh, eh, en términos de, de concepto histórico digamos...
- **Profesor 3:** yo creo en eso XXX mucho la XXX, en el sentido que muestra los indicadores y que de alguna manera ¿no cierto? te sirven como reactivos XXX, XXX... O sea, si tú vas a hacer una prueba y les pedís, ciertas habilidades ¿no cierto? para eso tenis ciertas taxonomías “equis”, que de alguna manera sirven de referente frente al logro de esas habilidades... XXX, XXX, tenis varios pisos de destrezas mediante los cuales podis ir viendo si es que hay una base, en la base...
- **Entrevistador:** y el profe para no quitarle espacio a todos....

El Profesor aludido da el paso a la profesora que está a su derecha.

- **Profesora 3:** bueno, yo soy Camila, Ahumada, estoy recién, primera reunión que vengo, soy profesora de filosofía... Hago solamente a cuarto medio, a un cuarto medio... Y, bueno, yo creo que lo que buscamos los profesores de filosofía en general, los aprendizajes van más que nada ligados a lo que son las capacidades de los alumnos, y que tiene que ver con el, lograr en ellos una capacidad de pensamiento autónomo, yo por lo menos, me oriento harto a eso, a que ellos desarrollen un pensamiento autónomo, una capacidad crítica y analítica dentro de la información que de repente uno le puede entregar, y cómo uno va midiendo eso, con

un instrumento de evaluación que generalmente no son mucho las pruebas, sino que más que nada el debate en clases, eh trabajo de desarrollo de ellos de opinión, y... Cómo se va viendo como ellos van desarrollando esas capacidades, yo lo veo en algo súper cotidiano y concreto que uno ve que desde un principio los chicos no atinan mucho a participar en la clase, en la medida que uno va hablando y empiezan a participar, ya empiezan a levantar la mano, y empiezan a cuestionar, o a debatir lo que uno les puede entregar, uno está viendo que ya están desarrollando esa capacidad que uno busca...

- **Entrevistador:** o sea la participación dentro de, de la clase, es un indicador para ti, de, una mayor comprensión de los aprendizajes...
- **Profesora 3:** si...
- **Entrevistador:** si...
- **Profesora 3:** un mayor desarrollo de las capacidades que uno busca...
- **Entrevistador:** y llevas cuánto tiempo aquí trabajando...
- **Profesora 3:** estoy desde el primero de marzo...
- **Entrevistador:** ah, de marzo... Ahora la estamos motivando en la mañana, cuando llego, presentándoles a los...
- **Profesora 3:** a si po, si, si...
- **Entrevistador:** yo pensé que realmente había llegado como una...
- **Profesora 3:** si po, primera vez que vengo a la reunión...
- **Entrevistador:** ah ya... Ya, pero se conocen...
- **Profesor 1:** no, yo ya la había visto a ella...

DIALOGO CONJUNTO, TODOS HABLAN AL MISMO TIEMPO, RESULTANDO DIFICIL IDENTIFICAR PALABRAS O A LAS PERSONAS QUE LAS DICEN.

- **Profesor 1:** mira, una vez en a la semana, yo primera vez que la vi... Muy poco diálogo con ella, yo no sabía que era, que hacía filosofía por ejemplo... Es más yo pensé que venía a hacer plástica...
- **Profesora 3:** no si vine a hacer plástica y estuve como tres años..
- **Profesor 1:** ah, viste...

Comentarios generales hacen dificultoso identificar palabras y a las personas que lo dicen.

- **Entrevistador:** cuéntame, dime, me pareció un indicador menos, menos formal, eh, sin bajarle el perfil, entiendo que la, claro, construir un, un instrumentos de evaluación para ir evaluando es nuestra práctica, pero por ejemplo, medir el pulso, de las, de la clase a partir de la participación es un indicador que no está medido por, objetivado ¿no? eh, y... Ahora, tú partiste en marzo, estamos en junio ¿no? eh, ¿cómo veis esa XXX de menos a más, de más a menos?
- **Profesora 3:** o sea, se ve una participación más, o sea están mucho más participativos en, en la clase y en lo que uno, les, les está entregando de la información, porque también ellos están cuestionando todo eso... Yo desde el principio, no sé, es una cuestión de, ellos están con una tradición de, de que se les entrega información, que la tienen desde primero básico hasta segundo y tercero y cuarto medio, recién empezamos a estar con ellos, o sea, filosofía y Psicología solo en tercero y cuarto medio. Entonces ellos vienen con esta tradición de, de que ellos vienen a recibir una información, ellos reciben información, en el fondo ellos están, están dispuestos a recibir respuestas, entonces lo que les digo individualmente, es que probablemente salgan con más dudas y esa es la idea, que ellos se puedan cuestionar, que se le generen más cuestionamientos más, más dudas frente a los cosas, cosa que ellos puedan desarrollar en pensamiento crítico... Que se acostumbren a cuestionar lo que se les entrega, y que no sean agentes pasivos solamente en este, en el proceso de educación que ellos están viviendo...
- **Entrevistador:** ¿te gusta, eh, te gustan las clases? ¿Te sentís conforme con lo que estás haciendo?
- **Profesora 3:** si, si...
- **Profesor 1:** está empezando... Uno se siente conforme cuando empieza...
- **Entrevistador:** claro, pero bueno, el otro, es justamente las tensiones que...
- **Profesor 1:** acá está lo contrario...

Risas generales...

- **Entrevistador:** no, no, no... No quería confrontarlo...
- **Profesor 1:** no, si son bromas...
- **Entrevistador:** claro, claro...

Risas generales...

- **Entrevistador:** no, justamente, que las cosas no son nunca tan en blanco y negro ¿no?... Pero sí, eh, lo que valora usted tiene matices distintos... Ahora, me imagino que usted también se siente conforme po...
- **Profesor 1:** eh, mira... A medida que uno se va poniendo viejo se pone menos conforme...
- **Entrevistador:** pero está bueno eso...
- **Profesor 1:** sabe usted por qué...
- **Entrevistador:** que te pongay ahí... A ver...
- **Profesor 1:** uno no se siente conforme al 100%, a pesar de lo que llevai, porque cada vez aparecen cosas nuevas, entonces uno tiene que ir, prácticamente aprendiendo igual que los chiquillos, para entregar de otra manera distinta, lo nuevo... Y, a lo mejor no lo hace muy bien, y se suma a eso también, parece medio insignificante y a lo mejor, no sé como lo tomen ustedes pero, se suma también el cansancio de tantos años, entonces, yo quisiera ser mejor, entregar mejor.... Yo, me voy renovando, aquí, los profesor saben... Y, pero no sé si lo estaré haciendo, tan bien como, o sea, si vale la pena el esfuerzo, entonces uno nunca, yo no estoy conforme, tampoco estoy así que estoy mal.. pero debería estar mejor...
- **Entrevistador:** (asiente)
- **Profesor 1:** y a eso apuntaba por ejemplo, lo que conversamos el otro día, hace unos días atrás, de por ejemplo, buscar algunas metodologías más novedosas aun de lo poco que me he incorporado, pero más novedosas aun para hacer más atractiva la cosa, y que sea ahí cuando yo vea realmente que estaba el 99%, entre comillas, de los chiquillos atentos y quieren aprender, entonces ahí uno se empieza a pensar que XXX más o menos...
- **Profesor 2:** 2° C
- **Profesor 1:** la estoy haciendo bien...
- **Entrevistador:** (asiente)
- **Profesor 1:** haya nos vamos a sentir 100% conforme...
- **Entrevistador:** y ¿cómo es el segundo C?

- **Profesor 2:** ¡uh!
- **Entrevistador:** ¿sí? O sea...
- **Profesor 1:** no les hago, yo no sé.
- **Entrevistador:** ¿no?
- **Profesor 1:** pero dicen q es complicado...
- **Entrevistador:** si...
- **Profesor 4:** extraordinario...
- **Profesor 1:** hay varios cursos complicados...
- **Entrevistador:** ¿sí?
- **Profesor 4:** no es complicado...
- **Entrevistador:** es complicado...
- **Profesor 4:** si, pero habría que poner atención, y te preguntas si hay muchos que no están ni ahí... Tú les das algunas actividades y no las hacen simplemente.
- **Entrevistador:** miren, la pregunta mía era, para entrar a conversar no más, pero que tiene que ver con generar esas, porque yo, no, es ustedes, no se sientan como que les pasa a ustedes no más... Siento que, muchos profesores que, los alumnos no entienden porque estaban sentados ahí, ni menos el profesor porque está haciendo esa clase, porque no están ni ahí y tiene como una... O sea ustedes tienen unas intenciones pero ellos no, (risas), otras intenciones. Ahora la pregunta es: ¿por qué son importantes? Le devuelvo la pregunta profesor ¿por qué sería importante que ellos, entendieran el conocimiento histórico que usted, un poco, los quiere hacer...?
- **Profesor 4:** mira...
- **Entrevistador:** los quiere hacer reflexionar sobre eso...
- **Profesor 4:** en realidad yo trato, siempre en lo personal, con el presente de ellos, XXX ... Hay momentos y cosas que ahí donde, eh, sirven de, a ellos no es que sean ruidosos, les interesa, cuando la materia les interesa y está relacionada con su vivir, te ponen atención, eh, opinan, participan, pero cuando... Ahora, el gran problema que tenemos en este colegio, es, algunos chicos con, eh, déficit atencional, y en ese curso hay bastante... Entonces, claro, te ponen atención un ratito, y de repente se

vuelan, se van, y bueno, por otro lado, siendo autocrítico, eh, tal vez, es muy monótono a lo mejor, el tipo de clase que uno hace a ellos, a lo mejor quieren más videos, eh, la proyección, entonces, yo no sé como hacían clases antes ahí, y no tenían tanta dificultad, pero el problema de los profesores que han utilizado todo la tecnología nueva...

- **Profesora 3:** no, la verdad es que yo no tenía muchas dificultades con ese curso...
- **Profesor 4:** no, por eso te digo...
- **Profesora 3:** lo hacía en mis horas de jefatura...

Comentarios generales. No es posible distinguir.

- **Entrevistador:** ahora...
- **Profesor 2:** pero ¿no era el año pasado? ...
- **Profesora 3:** si, en séptimo y octavo...
- **Profesor 2:** ah...
- **Profesora 3:** el año pasado y este año...
- **Profesor 2:** ¿tú les hiciste?
- **Profesor 4:** si... ¿El año pasado? No...

Las personas hablan al mismo tiempo, no es posible distinguir...

- **Profesor 4:** entonces, yo soporto al curso, eh, y de repente lo controlo bien, pero hay momentos que no, son días, hay días que están bien muy participativos, eh, lo que tú les puedes entregar lo asimilan porque está relacionado con su eh, yo no digo sus necesidades, es decir están motivados a lo mejor por su vivir...
- **Entrevistador:** ya...
- **Profesor 4:** sobre todo ahí hay un grupo, que es anarquista, entonces (risas), siempre van a estar en contra tuya...
- **Entrevistador:** ya...
- **Profesor 1:** o sea en contra de todo...
- **Profesor 4:** lo que tú le digas...

- **Profesor 1:** es culpa de filosofía...
- **Profesor 4:** ¿ah?

Risas generales...

- **Profesor 4:** en serio... Hay grupos de anarquistas, hay un grupo que son, en cierta medida mueven el colegio también, por los subterráneos...
- **Entrevistador:** ya... Esos son los que formó la profesora Ester...

Comentarios y risas generales. No son posibles de identificar.

- **Entrevistador:** (entre risas) los que formó la profesora Ester... Te dejo la pregunta, para no pegarme mucho en una, en uno de los actores de acá. Pero, segundo medio es Chile, historia de Chile, y chuta que, que problemas se nos da, que no nos pesque en el fondo, y porque lo central ahí es Chile... La Ester, en ¿qué curso tú le hacis?
- **Profesora 3:** bueno yo le hago clases en séptimo y octavo y primero medio. Respecto a la pregunta de generación de aprendizajes, yo, a ver, yo siento que... Cuál es la visión que tengo respecto de los aprendizajes, primero siento que, que esos aprendizajes de los cuales yo tengo que elevar, que tengo que producir, tienen que ver primero con nuestra disciplina, yo creo que no es lo mismo general, aprendizajes en lenguaje, matemáticas, por supuesto que tiene que estar conectado, pero esa área de las ciencias sociales y la historia me parece que tiene una particularidad, y esa particularidad a mi juicio obedece a las competencias propias de la disciplinas, y en el fondo que lo me interesa es elevar esas categorías de análisis que son propias de las ciencias sociales, cuales por ejemplo: temporalidad, o sea, para mi es súper relevante que los chiquillos, mi estudiante entienda su presente ¿cierto? a partir de la relación pasado, presente y futuro, entonces siempre intento de que el aprendizaje empiece de su presente, desde lo que vive, de su experiencia, cotidianidad... Y yo creo que con esos logran entrar al niño al estudiante en el sentido de que él, se siente participe de eso que, aquello que parece tan lejano... Eso por un lado, y también, otras categorías, el sentido de identidad de pertenencia, hablamos de, de esto de, de la causalidad por ejemplo, de que las cosas suceden no por una razón, sino por varias razones, que hay multicausalidades, ya... Yo pienso que esas competencias son propias de la disciplina pero que me llevan a algo que es mucho más profundo y que tiene que ver con habilidades, de las cuales hablaba el profesor Manuel ¿cierto? análisis, pensamiento crítico, y sobre todo un aprendizaje que me interesa lograr es la autonomía, autonomía, la, la, la capacidad de generar opiniones personales, eso me interesa.... Y bueno, aparte lo particular lo, lo tiene que ver, lo que establece el, los planes y programas para séptimo, para octavo, y

para primero medio, o sea, en séptimo historia y geografía, prim, octavo, mucho, mucho sociología, antropología, entonces ahí nosotros tenemos que tener, estar super preparadas para enseñar aquello que nosotros declaramos saber por ejemplo, no sé, demografía... Y el primero medio ¿cierto? está lo que es historia, perdón geografía de Chile y lo que antiguamente era educación cívica, y...

- **Profesor 4:** y economía...
- **Profesora 3:** claro... Ahora, yo pienso que, uno más allá de decir, y no es porque no quiera, considerar que es relevante lo que dicen los colegas, considero que es súper relevante, también, pero también siento que tienen que hacer evidencias respecto a lo que uno hace. Y a propósito de la preguntas que hiciste, cómo yo evidencio, o cómo yo comparo, porque usted por ejemplo don Manuel tiene cuarto medio y tiene PSU, tiene un ámbito externo que negativa o positivamente de todas maneras nos influye, en, en, en octavo, nosotros tenemos SIMCE, por lo tanto hay nos conectamos con Sonia, tenemos un referente. Yo pienso que tener un referente es súper importante, independiente de que este sea interno o externo, y ese referente tiene que ser evidente porque tú no puedes basar, o sea, yo siento que, lo que hablábamos delante, las experiencias de aprendizaje, claro, se ven en el aula, en la cotidianidad, pero de pronto esas experiencias de aprendizaje puede estar basada mucho en tú saber personal, y ese saber nadie te dice que está correcto, en la medida que tú no lo conversas con el otro, o con otro igual, o con otro que este observándote la clase. Entonces siento que, nosotros nos falta, a mí, a mí, para no incluirlos a todos, porque es probable que los otros lo tengan, siento que a mí juicio mi tema, el aula es sumamente compleja, siento que no necesariamente a pesar de lo que declare lo consigo ¿entiendes? Porque siento que el tiempo, no está muy relacionado con la evidencia que quiero lograr, porque, como yo sé que el chico efectivamente logro entender lo que es pasado, presente y futuro, para eso yo necesito un instrumento adecuado, entonces, y es simplemente, no pasa por la prueba de selección múltiple, la prueba mixta o la prueba de tres ítems diferentes que uno pueda dar y que considera que es relevante, pasa por otras cosas también, todavía, no, no se qué... Pero me parece que el SIMCE quizás, o la PSU, a pesar de que son como negativos siento que también pueden ser algunos referentes. Ahora que otros referentes utilizo yo: me interesa mucho la, la experiencia de práctica de la profesora, anterior, de quinto y sexto ¿cierto? porque de ahí, no sé a lo mejor Sonia te puede contar que, en la medida que nuestros tiempos lo permiten, eh, es más o menos trabajar de manera simple.
- **Entrevistador:** ahora, a mí me dejó, eh, creo que pone un tema súper importante: uno, las competencias disciplinarias, como yo quería ahora, como decir, la profesora las deja súper claras... En, en, si es que yo, escucho mucho a usted o no escucho

mucho a usted, pero a los demás, como que las competencias están más así como competencias transversales ¿no? analizar, eh, comparar, eh, comprender ¿no? pero las ciencias sociales de hacer de, se hacen cargo de alguna, competencia en particular ¿no? Y, eh, la profesora aquí enuncia, un par que son, que tienen que ver con la construcción de identidad ¿no? eh, la, eh, la construcción de un juicio histórico cuando, yo lo llamo así cuando, utiliza categorías de, de temporalidad, para poder eh, entender el presente, (hablando a un profesor) que usted lo había hecho, usted lo hacía presente ¿no? cómo ven eso, como lo ven eso, cómo lo están viendo hoy día, y cómo es un desafío, o, es el programa, así se las pregunto súper abierta, es un desafío para ustedes, que son profesores de historia, de filosofía en este caso, disciplinarios digamos, o es el programa y lo que dice el colegio sobre el programa, no sé, no sé cómo, porque pareciera, me quedo esta sensación, porque quizás es para aclararla. Me quedo la sensación de que corren por sentidos distintos, las competencias disciplinarias con el quehacer que dice del aula y la sala, y no sé qué, y la vorágine del, de la sala de clases diario... Tomen aire, voy a cambiar la pila....

PARTE II

- **Profesor 1:** trabajando este texto que está listo, un segundo que es el texto del ministerio sobre lo que es la identidad. Incluso aparece ahí, en, en, en el, en esa parte que es, como se llama, pal profesor, como se llama, tiene un nombre y se me escapa. Pero el texto tiene una parte pal profesor y una parte pal estudiante.
- **Entrevistador:** como una guía.
- **Profesor 1:** guía pal profesor,
- **Entrevistador:** si.
- **Profesor 1:** si. Esa guía pal profesor, es bien clarita, incluso en algunos conceptos y en algunas preguntas con que uno empieza a tratar la clase, cuando se, cuando, uno observa una historia de Chile que no dio curso, cuando entran en contacto son culturas distintas no. Incluso hoy día estuvimos leyendo un poema de Gabriela Mistral, que ahí decía que no está todavía nos cuesta reconocer la parte nuestra no cierto, sobre el mestizaje, este por ejemplo, dos tercios tenemos de la población chilena, dos tercios de la población tiene sangre indígena, (suena un teléfono en la sala) un tercio española y...
- **Entrevistador:** y negra.

- **Profesor 1:** si, hay negra por su puesto. Pero, eh, cuánto nos cuesta reconocer la parte indígena que tenemos nosotros, entonces, ahí eso apunta, precisamente a lo que dice ella, la identidad, de manera de que si es por identidad y temporalidad dentro de los mismos contenidos, está bien...
- **Entrevistador:** claro...
- **Profesor 1:** y están trabajados de acuerdo a...
- **Entrevistador:** pero el tema es... Me refiero a la valoración de eso, por los alumnos.
- **Profesor 1:** bueno ahí, yo sigo lo, la. Porque ahí aparecen, la aplicación y análisis. Entonces yo a tener que usar ese instrumento que me van a traer para medir si el sistema propiamente capta esos dos conceptos que en realidad son interesantes como digamos, como propios de la disciplina de la historia, si no sabemos la temporalidad, y que la historia es continuidad y cambio y que si hubiese futuro, entonces claro en realidad...
- **Entrevistador:** claro...
- **Profesor 1:** uno parte por eso. Entonces, los instrumentos de evaluación, tan ahí en el texto, que yo voy a usar eso, entonces ahí según los resultados, sabré finalmente si le apunte, eh, en mi forma de tratar, porque en el texto está...
- **Entrevistador:** claro...
- **Profesor 1:** pero también está la forma de cómo los trato yo, cuando a los chiquillos los presto, los gasto o no los gastos, a lo mejor leen los textos pero no les interesa mayormente, pero si le pongo, lo pongo en situación, pucha interesante, igual está.
- **Entrevistador:** (asiente)
- **Profesor 1:** eh, y yo creo que eso está orientado, a esas evaluaciones que hay ahí, están orientadas a eso, a medir, y eso es lo que voy a usar yo. Cuando me toque medir eso de si maneja conceptos de temporalidad, de, de identidad, y de continuidad y cambio, ya lo he hecho porque...
- **Entrevistador:** y les, les... Ahora la pregunta es para, el lado del alumno que ¿les interesa manejar esas, categorías?
- **Profesor 1:** mira, no sé pero el chileno pone...

- **Profesor 4:** yo creo que es relativo, porque hay chiquillos que le encanta, que opinan, saben ¿ya?
- **Profesor 1:** pero hay otros que no...
- **Profesor 4:** simplemente, es un chiquillo que es como el Chino Rios, no está ni ahí, entonces es lo paga... Y el otro problema creo yo, es la cantidad enorme de contenidos. Por supuesto que hay que ver los aprendizajes esperados ¿cierto? Pero de repente te piden a ti, la PSU...
- **Entrevistador:** (risas)
- **Profesor 4:** una cantidad de contenidos, entonces tú estás, en pasar bien la materia, apurar la materia, porque, a ti te exigen también en el colegio y tú buscas de pasar todos los contenidos, los aprendizajes, los aprendizajes esperados, pero eso está, avalado con un contenido. Nosotros conversamos con él, por ejemplo: en segundo medio, bueno, hemos tenidos algunos problemitas, problemas de, de a lo mejor de, de tiempo que estamos cansados, producto de, de la misma situación del trabajo... Entonces en primero medio una de las cosas que nos hemos dado cuenta que cívica y economía no se alcanza a pasar, y antiguamente eso era la asignatura... Entonces, en alguna medida también, los capos del ministerio, para mi es fundamental la educación cívica, porque veía todo el proceso histórico y la economía igual, pero no se dan cuenta la cantidad de contenidos, que tú tienes que entregar y que el chiquillo aprenda y se interese... Y hablando de educación cívica es más un poco de lo que ellos viven también, es más de este tiempo, pero, la historia, claro, la historia también es de este tiempo pero lo que aquí pasan es del pasado es un poco ver la temporalidad... Entonces, eh, a esta bueno, qué hacemos, la gran cantidad de, y son mínimos, son contenidos mínimo, entonces qué hacemos...frente a eso... Los chiquillos, tú les pasas la primera unidad de historia que ha dos XXX del XXX está, y no se le enseña, eh, final se empiezan unidades que creo que se olvidan, pero después cuando tú empiezas a circular en el tiempo histórico, algunos siguen, te siguen, pero otros, no te siguen todos y ese es el problema. Entonces cómo hacer, porque a uno le gusta lo que uno hace, pero cómo hacer para que el chiquillo, le guste lo que tú le estás enseñando. Entonces yo de repente pienso y yo también hecho la autocrítica y se lo he dicho aquí al departamento, a lo mejor a mi me falta la parte tecnológica que los motive, que los XXX, porque a lo menos soy un poco añejo, me gusta la reflexión, conversar, le explicar, que ellos participen, y claro yo también me estoy basando un poquito en el, texto pero el contenido está, pero en el texto viene más sintetizado y de repente nosotros decimos, nos faltan algunas cosas, que de repente en la PSU, pero uno está apuntando siempre a la PSU, porque aquí te

evalúan por eso también, el resultado... Eh, y de repente decimos, y porque no volvemos a la guía, porque la guía es más completa, pero la guía...

- **Entrevistador:** XXX
- **Profesor 4:** complicado, qué hacemos...
- **Entrevistador:** oye, es un problema común parece, es un problema común hacer que, eh, valo... Eh, capturar un poco más de, a los que se interesen porque, o sea, alguna vez yo fui alumno, y yo me interesaba, yo fui alumno y me interesaba, historia y yo estaba capturado porque sí ¿no? pero habían otro grupo que no estaba ni ahí...
- **Comentarios generales (indescifrables)**
- **Entrevistador:** el tema es, cómo capturarlos a ellos, porque ellos también parece, que, que ellos también importan.
- **Comentarios general:** si, si...
- **Entrevistador:** o sea son, no son, y ellos también bajan la PSU...
- **Profesor 2:** no todos... Porque lamentablemente...
- **Hombre (no se precisa quién):** en historia no.
- **Mujer (x):** en historia... (su comentario se pierde. Al parecer solo comenta con el de al lado)
- **Profesor 2:** claro, en historia, ellos tienen 40 por decirte y la prueba la dan 5...
- **Entrevistador:** ya, claro...
- **Profesor 2:** y los otros no están interesados, entonces ven que el contenido es una obligación no más, también les interesa...
- **Entrevistador:** o sea...
- **Profesor 2:** ellos pueden estar en desventaja...
- **Entrevistador:** eso mismo... El problema es doble...
- **Profesor 2:** claro...
- **Entrevistador:** porque, más encima no tienen que dar PSU...

- **Profesor 2:** y peor, porque algunos la dan y les va peor, les va horrible, porque hay gente que no está preparada, se sienten ellos mismos autopreparados, y dan la prueba y te bajan el puntaje...
- **Profesor 1:** este colegio es matemático... (risas)
- **Profesor 2:** lo que pasa es que hay, claro, hay una...
- **Profesor 1:** formación...
- **Profesor 2:** no, si puede ser una formación, y hay un, una predisposición fundamentalmente para favorecer y fortalecer dos áreas, lenguaje y matemática, entonces están todas las fuerzas, van orientadas por ese camino...
- **Mujer (X):** es que profesionalmente este colegio tiene esa, esa cultura, cierto, de que la, al parecer, por una cuestión instalada...
- **Profesor 2:** si claro...Nosotros...
- **Mujer (X):** en el discurso ni siquiera tiene...
- **Profesor 1:** está instalado eso...
- **Mujer (X):** un discurso instalado... Y es súper interesante por ejemplo saber que pasa en este colegio, porque ellos llevan más tiempo, yo llegue hace poco como te decía, y me llamaba mucho la atención, ese discurso que yo no lo veo en ninguna parte, en el sentido que es una idea de alguien que o algún grupo instaló y que fue transmitido como verbal...
- **Profesor 1:** son una autoridad aquí...
- **Mujer (X):** claro...
- **Profesor 1:** un director...
- **Mujer (X):** de que era matemática...
- **Profesor 1:** eh...
- **Mujer (X):** y eso...
- **Profesor 1:** no, no...
- **Mujer (X):** porque lenguaje tampoco tanto...

- **Profesor 1:** no, no era tanto, matemáticas...
- **Ruth:** lo que la gente... El asunto empezó porque resulta que había que responder ante una división interna, por lo tanto se empezó a, recién a manejar la idea de los jefes de departamento. Los primeros jefes de departamento nominados fue de lenguaje y matemáticas, y de ahí parte todo, porque se le siguió dando énfasis a lenguaje y matemáticas, lenguaje y matemáticas... Yo en la entrevista que, lo recuerdo, lo dije, lenguaje y matemáticas fueron los primeros que tuvieron personas con horarios para empezar a preparar la PSU...
- **Profesor 2:** claro...
- **Ruth:** Comprensión de la Sociedad jamás...
- **Profesor 2:** tienen hasta oficina...
- **Ruth:** ni siquiera una hora... Tienen oficina...
- **Profesor 2:** hasta las 4 de la tarde...
- **Ruth:** eso se lo conté, tienen hasta...
- **Profesor 2:** computador...
- **Ruth:** computador...
- **Profesor 2:** XXX
- **Ruth:** impresora laser, nosotros ni siquiera uno, en mal estado nos han entregado, o sea, hay un discurso subliminal ahí que, el cabro que capta todas estas cuestiones, las toma al vuelo, o sea entiende claramente que aquí es lenguaje y matemáticas. Por lo tanto aquí es muy difícil, nosotros los profes de sociedad, poder eh, motivarlos realmente, porque ellos están eh, en otra, la verdad están decididos... Escuchaba el otro día con bastante sorpresa que hablan en forma muy despectiva, de los humanistas, los matemáticos los inteligentes, los matemáticos son esto, los matemáticos. "Ah ustedes son humanistas", para que te digo los, las de artículos, porque eso es ya ser descarados, son profesionales.
- **Risas en general.**
- **Ruth:** entonces, eh, eso paso a estar que viene desde, se trato, de subir los puntajes y se empezó la idea de los departamentos, y empezó de a poco, y resulta que se enraizaron, lenguaje y matemáticas, se les dio mucho énfasis, y cómo se tuvo un

buen resultado en ese sentido, se siguió apoyando. Ahora lamentablemente, nosotros recibimos la pura crítica, pero el apoyo, no...

- **Profesor 4:** pero
- **Ruth:** real no está.
- **Profesor 4:** de todas maneras... A pesar de que no tenemos fuerza, apoyo, XXX, ni de tiempo, los resultados nuestros con lo que tenemos...
- **Mujer (X):** tan malos no están...
- **Ruth:** tan malos no están...
- **Profesor 4:** y lo otro... Quisiera decir lo siguiente... Yo creo que esto, se fijó en matemáticas y en lenguaje, porque años atrás, cuando se daba la, se daba la prueba...
- **Ruth:** Aptitud Académica...
- **Profesor 4:** Aptitud Académica, quién daba todas las pruebas, quienes tenían que dar por ejemplo, matemáticas y lenguaje, todos, todos... Los 40 niños...
- **Profesor 2:** a claro...
- **Profesor 4:** en cambio en historia, la daba un pequeño grupo, entonces por eso había que dar un pase a matemáticas y lenguaje ¿ya? ... Después hubo un tiempo en qué historia era para todos...
- **Profesor 2:** historia de Chile...
- **Profesor 4:** y ahí me dieron hora a mí...
- **Profesor 1:** historia de Chile...
- **Profesor 4:** y ahí me dieron hora a mí... Pero...
- **Profesor 1:** ahí tuvimos....
- **Profesor 4:** una o dos horitas...
- **Profesor 1:** tuvimos una hora para preparar ensayos y cosas así, porque lo que pasa es que, el, el, director de esa época estaba orientado a resultados externos, o sea él, lo que más quería, era obtener resultados de externos, PAA, después la PSU, no sé, será cuestión de imagen del director de este colegio frente a otros colegios y,

muchas veces se, como se llama, no que se jactaba a lo mejor eso es muy fuerte, porque jactarse es fuerte la, pero, se, sentía bastante cómodo con que nosotros fuéramos superiores a todo el resto de los Salesianos, en PSU. Porque hubo un periodo cuando se, se tomaron esas disciplinas con horarios especiales y mismo para preparan material, yo estuve preparando mientras estuve dos horas lo que es PSU y aparte preparando material y hacer ensayos, eh, tuvimos muy buenos resultados, pero eso se, como dicen ellos, se instalo, y después dijeron... (**murmillos generales**) Después dijeron, de un día para otro, hace dos años, tres, ya, no, historia no, y quedaron matemáticas...

- **Ruth:** y lenguaje...
- **Profesor 1:** y lenguaje...
- **Entrevistador:** ahí...
- **Profesor 1:** y se olvidaron de nosotros...
- **Profesor 4:** pero había otra cuestión ah... También hay otra cosa ahí que los profesores...
- **Profesor 2:** y también de química y de física...
- **Hombre 1:** y también de química y de física también...
- **Profesor 4:** los profesores de matemáticas, hablaban del XXX, hablaban de lo que dices tú... O sea, ellos, instalaron en el ambiente que los humanistas eran...
- **Profesor 1:** no sirven los humanistas, las humanidades no sirven...
- **Profesor 4:** que eran flojos, venían a dormir, que eran, no sé... También es un problema de los legisladores...
- **Entrevistador:** yo profesores quisiera por el tiempo...
- **Asentimiento general...**
- **Entrevistador:** quiero darles, o sea mira, creo que al final, al principio empezamos como medio, pero llegamos al centro del problema que como cultura instalada y que chuta, yo los comprendo a ustedes, voy a apagar la grabadora y les voy a mostrar, un par de cosas, solamente un par de cosas, porque en realidad, pucha me gustaría, traje mi computador que está lleno de cachureos, para, un par de cosas que...
- **Fin de la entrevista etnográfica grupal.**

8.4. Ejemplos del trabajo de Codificación

Código	Unidad de significado	clasificación
“Sustrato básico de conocimientos”	“porque nosotros estamos viendo en primero medio, que es donde yo tengo la mayor cantidad de horas, las zonas geográficas, y dentro de las zonas geográficas, eh, se ve también, eh, el clima, la temperatura, se ve lo, los, la fauna, la flora, la población, etc. Ese es el sustrato básico como de primero medio y después tu ese sustrato básico tu lo voy completando con todo lo demás hasta terminar con educación cívica a final de año	(Rt2:17)
Aprendizaje desde lo concreto	“estoy en América, en América desde el punto de vista de la geografía política, estamos en la ubicación de países, que es lo más entretenido para los chiquillos y me resultó muy bueno, fue traer cada área de América, Norte, Central, Caribe y Sur, traerles los mapas mudos, eh, de hecho en quinto yo no les hago dibujar mapas”	(Sn2:34)
La memorización esta en la base del conocimiento	“... Les traje un texto de análisis, una fuente como se llama ahora, donde comparaba por ejemplo, la cultura de los Otavalos y los XXX, entonces ellos sacaron semejanza, diferencias, eh, valoraron por ejemplo, lo que ocurre, cuál de los dos pueblos era más importante, entonces, si entendieron todo lo que trabajamos, me van a decir que los dos, todo pueblo es importante. XXX voy, voy, esa parte es la que más le di énfasis en la evaluación, el análisis de, de una fuente. Y bueno, obviamente que, hay partes de memorización, que es obligatoria porque está en la base del conocimiento también, no lo puedo dejar de lado, eh, les traje un mapa mudo, hicieron ubicación geográfica, etc., etc.,”	(Sn2:36)
Voy variando el programa según el contexto de aula	estamos viendo un repaso de lo que fue octavo, de los conceptos básicos...natalidad, mortalidad, pirámide poblacional. Y, después trabajaríamos con un análisis de población a nivel regional, pero eh, utilizando la herramienta de los gráficos y datos estadísticos.... estamos viendo demografía...pero yo he ido variando un poco el programa, y lo varío de acuerdo a los requerimientos cierto de, de la	(EV2: 6)

		sala... y, de acuerdo a cómo van saliendo las actividades, porque por ejemplo en el programa, cierto, está, organización a nivel regional y parto, parto con, con un sistema urbano, pero después me tiro con lo de demografía,	
Formas de acercarse al estudiante de manera más sistemática		Entonces a mi juicio, eh, primero, yo te digo que tiene que ver con la enseñanza de la geografía, porque, como un poco al principio, de manera intuitiva, yo me daba cuenta que, que habían ciertas formas de acercarse a los que no les interesaba...¿entiende?... Por ejemplo sólo datos, sólo conceptuales, eso les, no lo encontraban motivador, entonces me di cuenta que partir dando una mirada general al, país, era una buena idea... en términos, además sistémicos, o sea, Chile, pero siempre conectado a nivel mundial, porque eh, también me daba cuenta que los, los programas de primero medio están muy extensos...imposibles de verlos, eh, todo el año, todo el año... Entonces, eh, lo que iba yo, la decisión era una motivación, y, y, y también la extensión, en base a la extensión yo iba, tomando decisiones, que ponía, que sacaba, cuáles eran los más fáciles	(EV2:7)

8.5. Ejemplos Codificación y construcción de categorías

Categoría	Código	clasificación
El clima de aula favorece el desarrollo de las capacidades de los estudiante	Se aprende con disciplina	(Rt2:19)
	El Respeto entre los alumnos favorece el aprendizaje	(Rt2:34)
	Gestión de la clase por recompensas	(Rt2:34)
	Las buenas notas son recompensa en la gestión de la clase	(Rt2:21)
	Las capacidades requieren disciplina para “sacarles el jugo”	(Rt2:19)

Categoría	Código	clasificación
El propósito de la enseñanza es formar sujetos con capacidad de análisis	la enseñanza de la historia es un proceso análisis profundo	(De2:9)
	Los contenidos no son adecuados para el de los estudiantes	(De2:3)
	los mitos contruidos [...] hacia un tipo de pensamiento de mayor complejidad	(De2:7)
	El propósito de la enseñanza de la historia es formar sujetos	(De2:13)
	El propósito de la enseñanza es formar sujetos	(De2:16)

Categoría	código	clasificación
La educación es resultado de los estudiantes es resultado del trabajo de toda la comunidad	El profesor como parte del equipo que educa al niño	(Sn2:8)
	Apoderado y profesor hacen los cambios importantes en los estudiantes	Sn2:10
	Es un problema estructural que subvalora el estudio de otras asignaturas	(Sn2:52)
	Se les entrega un mensaje que desvaloriza y desmotiva el estudio de la asignatura	(Sn2:52)
	La discusión de experiencias entre colegas es fundamental	(Sn2:27)
La practica exige cambios que pongan al centro a los alumnos	Es importante buscar la posición como personas de los alumnos	(Sn2:48)
	Los cambios en los alumnos exigen metodologías diferentes	(Sn2:22)
	Las nuevas metodologías deben poner al centro al sujeto	(Sn2:22)
	La actualización es fundamental para tener resultados	(Sn2:29)

Categoría	código	clasificación
La enseñanza es situada y compleja	El propósito de la enseñanza es comprender situadamente el mundo complejo	(Ev2:12)
	El propósito es que entiendan su mundo a partir de los métodos de la asignatura	(Ev2:12)
	El sentido de la reforma es alinearte con el sujeto	(Ev2:14)
	el propósito de tu enseñanza debe ser coherente con el PEI	(Ev2:18)

Categoría	código	clasificación
La forma de enseñar depende del propósito de cada disciplina	La asignatura es una herramienta para comprender el mundo	(Ev2:12)
	Se logran aprendizajes cuando se tiene claro que se va a enseñar	(Ev2:33)
	La formación inicial no ayuda a entender el desanimo de los estudiantes sobre la signatura	(Ev2:35)
	El tipo de enseñanza depende de cada disciplina	(Ev2:14)