



Facultad de Humanidades
Instituto de Sociología
Carrera de Sociología

**La construcción de la profesionalidad en el marco de la educación pública
en profesores de Educación Básica de Valparaíso**

Memoria para optar al grado de Licenciado en Sociología

y Título Profesional de Sociólogo

Claudio Andrés Núñez Vásquez

Profesor guía: Marcelo Charlín de Groot

Valparaíso, 2017

A mi madre, por inspirar mis pasos en la vida.

A mi familia y amigos, por su incondicional apoyo y compañía.

A Natalia, por caminar a mi lado en esta etapa.

CONTENIDO

Resumen	5
Capítulo 1: Problematización	6
1.1 Introducción.....	6
1.2 Planteamiento del problema	7
1.3 Pregunta de investigación.....	13
1.4 Objetivo general.....	13
1.5 Objetivos específicos	13
1.6 Relevancias.....	13
1.6.1 Relevancia práctica	13
1.6.2 Relevancia Sociológica	14
Capítulo 2: Marco Teórico	15
2.1 Contextualización de la profesión docente en Chile.....	15
2.2 Enfoques sociológicos de la profesión docente	18
2.2.1 Enfoque estructural- funcionalista	18
2.2.2 Enfoque neoweberiano.....	19
2.2.3 Enfoque neomarxista	21
2.2.4 Enfoques estructural- funcionalista, weberiano y marxista: aportes y desventajas para el análisis del profesorado	22
2.3 El profesorado: principales elementos de estudio según la disciplina sociológica	24
2.3.1 Posición social	24
2.3.2 La elección profesional	25
2.3.3 Proceso de socialización profesional	25
2.3.4 La carrera docente.....	26
2.3.5 Las prácticas docentes y el proceso laboral	27
2.4 El carácter profesional docente.....	28
2.4.1 Identidad profesional docente.....	30
2.4.2 Autonomía	35
2.4.3 La proletarización del profesorado:	38
2.4.4 La intensificación del trabajo docente	40
2.4.5 Flexibilización y precarización del trabajo docente	42
2.5 Acción profesional docente	43
2.6 Lógicas de acción profesional	45
Capítulo 3: Marco Metodológico.....	47
3.1 Tipo de Estudio.....	47
3.2 Tipo de diseño	47
3.3 Diseño muestral	48
3.4 Justificación de los criterios de inclusión.....	50
3.4.1 Matriz para la aplicación de la técnica.....	52
3.5 Técnica de producción de datos.....	53
3.6 Técnica de análisis de datos	54
3.7 Calidad del diseño.....	55

3.8 Condiciones éticas	56
3.9 Descripción de los entrevistados	57
3.10 Plan de análisis	58
Capítulo 4: Análisis.....	59
4.1 Estado actual de la profesión docente.....	60
4.1.1 ¿Precarización y flexibilización de la labor docente?	60
4.1.2 Intensificación del trabajo docente	67
4.1.3 Autonomía profesional.....	72
4.2 Acción profesional docente.....	79
4.2.1 Pluralidad de la acción profesional.....	80
4.2.2 Intersubjetividad de la acción profesional docente	87
4.2.3 Reflexividad y contexto de la acción profesional docente	94
4.3 Lógicas de acción profesional docente	100
4.3.1 Lógica de integración.....	101
4.3.2 Lógica de competición	103
4.3.3 Lógica de subjetivación y dominación	106
4.4 Conclusiones	110
Bibliografía.....	117
Anexos.....	120

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: Criterios establecidos en Chile para ejercer la docencia en EGB	17
Tabla 2: Lógicas de acción.....	45
Tabla 3: Criterios de inclusión.....	49
Tabla 4: Categorías para Entrevista en Profundidad	52
Tabla 5: descripción de los entrevistados.....	57
Tabla 6: Plan de análisis.....	58
Tabla 7: escasez de tiempo	68
Tabla 8: Docente como artista creador	76
Tabla 9: características de los entrevistados.....	80
Tabla 10: Motivos de elección de la profesión.....	86
Tabla 11: Críticas y/o aspectos a mejorar	96
Tabla 12: Adaptación	101
Tabla 13: Participación en agrupación profesional.....	107

RESUMEN

La presente memoria tiene como objetivo principal analizar la construcción del perfil profesional docente en el marco de la educación pública chilena, teniendo en consideración que esta profesión se ejerce dentro de un contexto específico y por ende, se deben tener en cuenta una serie de aristas que influyen en su desarrollo; por tanto, un análisis complejo permite llevar a cabo un estudio holístico que integra los aportes conceptuales, analíticos y explicativos de los diferentes enfoques o paradigmas sociológicos que abordan esta temática, puesto que se considera que ninguno de ellos por sí solos son capaces de establecer un análisis a cabalidad de la profesionalidad docente.

Para esto, se recurrió al paradigma cualitativo de investigación social, ya que permite conocer la forma en que los profesores configuran su acción profesional en el contexto de su trabajo en las escuelas del sector público. Lo anterior se enmarca en un tipo de estudio descriptivo, y como técnica de recolección de datos se utilizó la entrevista en profundidad, ya que es importante conocer la mirada que tienen los profesores sobre la forma en la que llevan a cabo la acción profesional que los define como profesionales, haciéndose cargo de la influencia que tiene el contexto dentro del cual realizan su labor, siendo dicho contexto el primer y segundo ciclo de Educación General Básica en escuelas públicas de Valparaíso.

Conceptos clave: Profesionalización, Acción Profesional, Lógicas de Acción Profesional

CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

El estudio del profesorado ha ido cobrando relevancia dentro de la Sociología, puesto que permite abrir una reflexión teórica en torno a la noción del docente como el agente social encargado de los procesos educativos. Esta perspectiva es capaz, además, de explicar el estado actual de la profesión docente y sus funciones dentro del entramado social. El profesorado debe ser reconocido como una categoría social, ya que los profesores comparten una misma posición en la estructura social. El que esa categoría sea una profesión o semiprofesión, una clase o fracción de clase o un grupo de status conlleva un análisis exhaustivo del tipo de relaciones y de las posiciones de los agentes. Los estudios referentes al profesorado en la disciplina sociológica delimitan su morfología y tipología social por medio de los grandes paradigmas de la Sociología; sin embargo, lo que se propone en esta investigación es llevar a cabo un análisis complejo del perfil profesional docente, a través del entendimiento de su contexto y las dimensiones que inciden sobre la labor profesional, y además, por medio de la descripción de la acción profesional y las lógicas que se dan dentro de ésta; es decir, poder descifrar la construcción de la profesionalidad docente desde el punto de vista complejo se torna una tarea indispensable para el estudio del profesorado, ya que no solo se remite a un punto de vista, sino que pone de manifiesto que la profesión se ejerce exitosa o no exitosamente dependiendo de varias aristas.

En las páginas siguientes se expone un análisis del perfil profesional docente dentro del marco del primer ciclo de Educación General Básica en colegios municipalizados de Valparaíso. Para poder alcanzar un conocimiento a cabalidad del quehacer profesional de los profesores, primero que todo, fue necesario realizar una revisión del estado actual de la profesión docente; este primer acercamiento permitió adentrarnos en la configuración del contexto de trabajo de los docentes, y a partir de entrevistas en profundidad, integrar la percepción de los mismos profesores respecto al lugar donde se desenvuelven como profesionales; esta revisión de las condiciones materiales de la profesión docente permitió dar cuenta de la gran cantidad de dimensiones que convergen en el proceso de enseñanza-aprendizaje y principalmente, cómo algunos aspectos del tipo administrativo, de evaluación,

financiamiento, supervisión, sobrecarga laboral, o de índole creativa y reflexiva, por dar algunos ejemplos, determinan los escenarios, las características y situaciones propias de cada contexto e índole educacional. Este último punto, asociado a la especialización en ciertas áreas de la educación, fue abarcado por medio de la elección de distintos tipos de profesionales para la realización de las entrevistas: un director, una jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), una docente del programa de integración (PIE), uno de especialización en idioma inglés, y dos profesores de educación general básica, con el objetivo de tener distintos puntos de vista dentro de una misma situación contextual y observar si es que existen variaciones dentro de las percepciones que cada uno tiene respecto al estado actual de su profesión.

En segundo lugar, el análisis se enfoca en la acción profesional de los docentes entrevistados, teniendo en consideración el apartado anterior, puesto que la labor se lleva a cabo dentro de cierto contexto. Este apartado permitió esclarecer el carácter multidimensional de la docencia y sus particularidades que derivan de la relación entre la profesión y profesional que la ejerce.

Para poder englobar los dos apartados anteriores, se recurrió, en tercer lugar, al análisis de las lógicas de acción profesional de los docentes dentro de sus contextos de trabajo, las cuales corresponden a la integración, competición, subjetivación y dominación. Esta estructura de análisis de la información entregada por profesores vinculados a todas las áreas del proceso de enseñanza por medio de las entrevistas en profundidad va a permitir dar respuesta a la pregunta de investigación planteada respecto a cómo se construye la profesionalidad de los docentes de educación básica que trabajan en establecimientos educacionales de carácter público.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los debates en torno al tema de la calidad de la educación en Chile se han convertido en un asunto primordial en la actualidad, ya que una buena base educacional proporciona las herramientas necesarias para el desarrollo de cualquier tipo de sociedad, e incluye a todos los actores que interactúan dentro de ella; sin embargo, de entre dichos

actores, los profesores, aquellos individuos encargados de entregar los conocimientos y actitudes necesarios para la vida futura de los alumnos, plantean que pese a la transversalidad del tema de la calidad en la educación, las opiniones al respecto se han ido monopolizando por las autoridades, quienes atribuyen los malos resultados a las deficiencias en la administración de los establecimientos educacionales y a la carencia de competencias básicas por parte de los docentes en el ejercicio de su profesión, amparándose en los resultados de la Evaluación Docente y a la prueba Inicia, realizada a los profesores recién titulados (González, 2011). Las mismas autoridades plantean que si se pretende mejorar la calidad de la educación, es menester mejorar la formación inicial de los profesores, otorgar mayores atribuciones a los directores de los establecimientos, y también, despedir a los malos docentes (Colegio de Profesores, 2011). Esto conlleva un aumento de las evaluaciones de desempeño, mientras se intenta modificar el Estatuto Docente, que en estos días hace casi imposible la desvinculación de los profesores (González, 2011).

Dentro de estos parámetros, un estudio realizado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, expone que en nuestro país se ha experimentado un aumento considerable en el número de docentes por el crecimiento de la oferta educativa a partir del año 2000. En el año 1998, se contaba con 134.000 profesores, y en el año 2007, el número se acercaba a los 175.000, es decir, creció un 30% en diez años. Esto puede obedecer a la implementación de la jornada escolar completa, lo que obligó a la contratación de profesores dentro de las escuelas. Según el género, 7 de cada 10 profesores chilenos son mujeres. Esta relación se ha mantenido constante a través del tiempo, y se ha observado una ligera reducción de profesores varones (De los Rios, Valenzuela, Ballei, & Sevilla, 2009). Según su función, una proporción mayoritaria (85%) de los profesores se desempeña como docente de aula, es decir, realizando su trabajo frente al alumno. Esta proporción se ha mantenido constante a lo largo de los años, al igual que la representación de otras funciones como las de apoyo técnico pedagógico y directiva. Un porcentaje que llega alrededor del 10%, realiza actividades directivas y un 4% trabaja en funciones de apoyo técnico pedagógico (De los Rios, Valenzuela, Ballei, & Sevilla, 2009).

Desde estos debates, y tomando como objeto de estudio al profesorado, la Sociología se hace cargo desde diferentes puntos de vista; desde la Sociología de la Educación, y particularmente de la Sociología del Profesorado, se hace un análisis de los enseñantes que abarca desde su carácter profesional, su trabajo en sí y también como grupo o categoría social.

Es así como desde la perspectiva funcionalista se hace hincapié en el estudio de la enseñanza como “profesión”, entendiendo la docencia como una ocupación que cumple una serie de condiciones y requisitos, tanto de formación, organización y también de ejercicio práctico (Guerrero Serón, 2007). Desde el punto de vista del neomarxismo, se pone el énfasis en el análisis del proceso laboral del profesorado y en la posición que ocupan los docentes dentro de la estructura de clases de la sociedad. Por su parte, el enfoque neweberiano pone su atención en el análisis del profesorado en tanto grupo de estatus, es decir, de un conjunto de personas que comparten un mismo prestigio o valoración social (Guerrero Serón, 2007).

Sin embargo, es desde la Sociología de las Profesiones donde podemos encontrar un cuerpo analítico y conceptual que nos permite entender y analizar al profesorado en cuanto al desarrollo de su labor, partiendo desde la premisa que el docente es un trabajador, el cual desarrolla su trabajo en un contexto específico donde existen lineamientos que definen, especifican, regulan y limitan su campo de acción. Además de lo anterior, se hace cargo del debate sobre la profesionalidad, un punto central que está en juego hoy a propósito de las reformas al sistema educacional que se están llevando adelante y que implican al cuerpo docente en su conjunto.

Desde los diferentes paradigmas sociológicos que abordan la profesión como objeto de estudio, a saber, las teorías funcionalistas, interaccionistas y también en cierta medida las neweberianas, nos entregan a través de sus análisis una representación parcial de lo que es la profesión, centrándose en el profesional o en la profesión (Urteaga, 2008), o dicho de otro modo, se concentran en la discusión agente- estructura, relevando la importancia de uno por sobre el otro, privilegiando “la unidad o la diversidad dando una imagen unificada de la organización profesional y reducida a un sistema de integración, de interdependencia,

de representación, de dominación o, al contrario, fragmentada donde la profesión se difumina en una infinidad de particularidades” (Urteaga, 2008, pág. 171).

En este sentido, nos enfrentamos a un escenario complejo, puesto que estamos hablando de los educadores de nuestro país quienes son los encargados de formar a las nuevas generaciones, y son precisamente ellos los que se han visto envueltos en una vorágine de cambios a lo largo de las últimas décadas que les ha llevado a convertirse en una de las profesiones con menor prestigio (Cabezas & Claro, 2011) y de las peores pagadas en nuestro país (Radic, 2015). Todo esto ha traído como consecuencia que los docentes chilenos se les haya ido despojando del estatus social del que gozaban, a la par de estar sometidos a ejercer una labor cada vez más desprofesionalizante (Radic, 2015).

Diversos estudios muestran (UNESCO, 2005) (Cornejo, 2009) que pese a que los profesores chilenos trabajan en promedio una cantidad normal de horas a la semana, ese trabajo corresponde en su mayoría a horas lectivas frente al alumno, es decir, que las labores no lectivas como la preparación del material, elaboración y revisión de instrumentos de evaluación, planificación de clases, entre otras, tienen que hacerlas fuera del horario de trabajo remunerado, lo que trae consigo una sobrecarga de trabajo. Este aspecto fundamental ha sido dejado de lado en las sucesivas reformas educacionales (LGE, Ley de Calidad y Equidad) que se han hecho en los últimos años, dando prioridad a aspectos relacionados con la gestión escolar, infraestructura, equipamiento, y aspectos que tienen que ver con la mejora del currículum educacional, por lo que las condiciones de trabajo del profesorado han sido relegadas a segundo plano, y sin perjuicio de aquello, se sigue poniendo énfasis en el proceso de Evaluación Docente, que por lo demás, mide la competencia de los profesores en el desempeño de sus funciones, y tampoco considera el tiempo en que ellos deben realizar dicha evaluación. Se espera que esto cambie a partir de las nuevas políticas impulsadas en el último tiempo, sobre todo con la aprobación de la Ley de Carrera Docente, en donde se plantea realizar mejoras a las condiciones de trabajos de los profesores y también a sus remuneraciones a medida que se empiece a implementar gradualmente.

Pese a las condiciones de trabajo en la que se desempeñan los profesores, que sin duda se podría inferir que afectan a su desempeño, los resultados de la Evaluación Docente, realizada en el año 2013 a los profesores, nos muestran que un 82,3% de los docentes tienen un desempeño entre competente y destacado, siendo estas dos las categorías más altas de dicha evaluación, mientras que un 17% se encuentra en un nivel básico y solo un 0,7% en un nivel insatisfactorio (Ministerio de Educación, 2014).

Sin embargo, los resultados de la prueba Inicia, no son tan auspiciosos como los de la Evaluación Docente, puesto que menos de un tercio de los egresados alcanza niveles de logro superiores al 75% de respuestas correctas, concentrando su rendimiento entre el 50% y 74% de respuestas correctas en la medición (Ministerio de Educación, 2015). Esto nos revela la existencia de un problema más profundo, que nace a partir de la lógica de mercado que ha imperado hace varios años en nuestro país en torno a la educación superior, motivo por el cual se ha expandido la oferta de universidades que imparten las carreras de pedagogía, con bajos requisitos de ingreso, muchas sin estar acreditadas, lo que deja de manifiesto un estado de desregulación del sistema que ha permitido la proliferación de programas de estudio de dudosa calidad como se evidencia con los resultados anteriormente expuestos (Cox, Meckes, & Bascopé, 2011).

A partir del escenario expuesto y como forma de dar respuesta a las problemáticas a las que se enfrentan actualmente los docentes en nuestro país, y luego de un amplio debate que convocó a diversos líderes de opinión, “expertos” en educación, autoridades, parlamentarios y a los profesores chilenos, tanto colegiados como no colegiados, se promulgó en el 2016 la Ley que crea el sistema de desarrollo profesional docente, o más conocida como “Ley de Carrera Docente”, la cual busca resolver algunos de los problemas referidos con la calidad de la educación que se imparte en nuestro país. En opinión de los denominados “expertos” en educación, la Ley de Carrera Docente es la pieza clave de una reforma al sistema educativo más estructural, puesto que “no hay país con buenos resultados educativos en que el profesor, así como la educadora de párvulos y los directivos no estén entre las profesiones más exigentes, respetadas y mejor remuneradas” (CEPPE , 2012, pág. 5). En este sentido, esta ley pone el foco en cuatro pilares que considera fundamentales para el desarrollo de una carrera docente, como lo son 1) el

aumento de exigencias a estudiantes y universidades que impartan la carrera de pedagogía; 2) la instauración un proceso de inducción y acompañamiento, o mentoría, para los profesores recién egresados; 3) la mejora paulatina, a través de un sistema de evaluación de desempeño, de las remuneraciones de los docentes; y 4) el incremento de las horas no lectivas para el desarrollo de labores de planificación, preparación de material, entre otras labores (Gobierno de Chile, 2016).

En este sentido, entendiendo el estado de la cuestión actual acerca del profesorado en nuestro país respecto al desarrollo y ejercicio de la labor docente, es que surgen interrogantes como ¿de qué manera afectan las reformas educacionales a los docentes en cuanto “profesionales” de la educación?, ¿están trabajando en un contexto y bajo reglas del juego que propician la “desprofesionalización” del ejercicio docente? O, por otra parte, ¿podrá un profesor desarrollar su labor de forma “profesional” sin sucumbir ante aquellas condiciones desprofesionalizantes? A partir de éstas y otras interrogantes respecto al análisis del profesorado en tanto profesionales, se plantea para efectos de esta investigación un análisis complejo de la profesión docente, el cual permite abordarla integrando los aportes conceptuales, analíticos y explicativos de los diferentes enfoques o paradigmas teóricos, partiendo de la premisa que ninguno de ellos por sí solo es capaz de dar cuenta de la complejidad de la acción profesional. Abordar el tema de la acción profesional desde un enfoque complejo, significa entender que “la profesión produce los profesionales que la producen simultáneamente” (Urteaga, 2008, pág. 185), por lo que se hace necesario un análisis que dé cuenta de que la acción profesional es reflexiva, plural, intersubjetiva y situada (Urteaga, 2008), y entendiendo también, que en caso de los profesores, el desarrollo profesional depende “mucho de los contextos escolares en que trabajan los docentes” (Ávalos, 2007).

El telón de fondo de esta investigación es la educación pública, toda vez que ésta ofrece un cuerpo de condiciones similares para todos, tanto para los profesores como también para los alumnos que son parte de ella, teniendo en cuenta que la educación privada o particular subvencionada tienen un carácter mucho más diverso, con condiciones laborales diferentes y un alumnado diferente. Por este motivo, la educación pública cobra relevancia porque permitirá comprender el desarrollo de la profesión integrando los

elementos estructurales, es decir, las mismas reglas del juego para todos, y las particularidades y subjetividades de los y las docentes que van a influir en la construcción de su profesionalidad.

En resumen, teniendo un contexto determinado, la educación pública, una serie de acciones profesionales concordantes con la profesión docente, y dentro de ellas, formas de desenvolverse, es que se plantea la siguiente pregunta de investigación:

1.3 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Cómo se construye la profesionalidad en el marco de la educación pública en profesores de educación básica que trabajan en Valparaíso en la actualidad?

1.4 OBJETIVO GENERAL

Analizar la construcción de la profesionalidad en el marco de la educación pública en profesores de educación básica que trabajan en Valparaíso en la actualidad.

1.5 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Caracterizar el estado actual del trabajo docente en el contexto de la educación pública.
- Describir y analizar la acción profesional de los docentes de enseñanza básica.
- Identificar las lógicas de acción profesional docente en el desempeño de sus funciones en la educación básica.

1.6 RELEVANCIAS

1.6.1 RELEVANCIA PRÁCTICA

No cabe duda de que la educación es una de las aristas más importantes en la sociedad actual, comprendiendo una serie de debates en términos sociales y legislativos en Chile; es por esto que esta investigación recoge los principales aspectos que inciden en la configuración del perfil profesional de los docentes, uno de los mayores protagonistas del proceso educativo, así como también el dilucidar cómo ciertas dimensiones y características

propias de un contexto laboral pueden afectar de manera negativa o positiva el proceso educativo; es por esto que la presente investigación cobra relevancia práctica, ya que pone de manifiesto la necesidad de una radiografía del estado de la profesión de quienes son los encargados de entregar los conocimientos y herramientas que serán útiles en la vida futura de los educandos, y de esta forma, poder gestionar mejoras y establecer políticas públicas que sean de utilidad para la optimización de las condiciones laborales de los docentes de educación general básica.

Finalmente, la información empírica recopilada y analizada en esta memoria de grado, podrá servir de punto de partida para quienes deseen profundizar en el estudio de la profesión docente desde el punto de vista complejo, es decir, que englobe todas las características inherentes a una profesión y que tome como referencia imperante el contexto en el cual se lleva a cabo la labor.

1.6.2 RELEVANCIA SOCIOLOGICA

Esta investigación pretende ser una contribución en el campo de la Sociología de las Profesiones y de la Sociología del Profesorado, donde en ambos, aparentemente, no se encuentran indagaciones relacionadas al análisis complejo de la profesión docente, por lo que los resultados obtenidos quedan a disposición de los científicos sociales que requieran conocer desde un punto de vista holístico el perfil profesional del profesor. El estudio de la acción profesional y las lógicas profesionales dentro de esta misma acción representan, por su parte, un marco de referencia conceptual para la disciplina sociológica, puesto que se articulan una serie de teorías sociales de la profesión docente con una realidad empírica, centrando dichas teorías en el punto de vista de los mismos docentes, cuyas características en términos profesionales se construyen por medio de su discurso.

También, la investigación comprende relevancia dentro de la disciplina sociológica ya que existe una deuda en torno a la realización de estudios cualitativos y cuantitativos enmarcados fuera de los paradigmas comunes de estudio en nuestra disciplina, y que logren reflejar de manera fidedigna las condiciones en que los profesores están llevando a cabo su labor, considerando todas aquellas dimensiones que puedan o no influir en el pleno desarrollo profesional.

CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN CHILE

El tema de la Educación ha estado en la palestra de los medios y de los movimientos ciudadanos dentro de los últimos años en nuestro país. Se han ido incorporando una gran cantidad de modificaciones, obedeciendo a las necesidades de los estudiantes dentro de un periodo de tiempo específico, ya que los alcances de la globalización y el fácil acceso a la información han obligado a entrar en un proceso de adaptación, puesto que los estudiantes hoy en día poseen mayores exigencias en términos de enseñanza a diferencia de años anteriores. Es por esto que el estado, por medio del Ministerio de educación, ha implementado un plan de mejora de la educación en todos sus niveles.

La educación es reconocida mundialmente como una herramienta fundamental que propicia las bases para alcanzar el desarrollo inclusivo y sustentable (Mineduc, 2015). Es por esto que el rol del Ministerio de Educación es asegurar que todos los ciudadanos y ciudadanas tengan a su alcance las oportunidades para su inserción y participación dentro de los espacios sociales. Lo anterior se ha convertido en uno de los objetivos principales de los gobiernos desde el retorno a la democracia en Chile, velando además por el permanente desarrollo y adecuado funcionamiento del sistema educacional, garantizando que la enseñanza sea un derecho de todo ciudadano de este país (Mineduc, 2015). La Reforma Educacional ha representado un gran desafío, puesto que es un proceso sistémico que engloba a todos los sectores de la educación; para acotar su funcionalidad en dichos sectores, el Ministerio de Educación (2015) ha puesto en marcha cuatro ejes de acción de la Reforma Educacional:

- 1) Hacer de la educación un verdadero derecho y bien social
- 2) Asegurar una educación pública de calidad en todos sus niveles
- 3) Diseño y puesta en marcha de una nueva política nacional docente
- 4) Desarrollar una educación superior para la era del conocimiento

Más allá de estos cuatro desafíos, el Ministerio de Educación ha incorporado políticas y acciones que tienen como objetivo fortalecer la calidad del sistema educativo, así como también asegurar la integración con equidad de todos quienes son partícipes del proceso. Es por lo anterior que “se deben revisar las definiciones de calidad educacional y los modelos de evaluación con que actualmente opera el sistema educativo nacional, las que han derivado en prácticas como la selección por rendimiento, la segregación y el entrenamiento de pruebas (Mineduc, 2015, pág. 281)

En Chile, el sistema educativo se divide en cuatro niveles: parvularia, básica, media y superior, donde los tres primeros son de carácter obligatorio (Ministerio de Educación, 2010) Para efectos de esta investigación, el enfoque principal estará centrado en la **Educación Básica**, ya que presenta una homogeneidad mayor en el campo (...). Este nivel, conocido con la sigla de EGB, es el segundo de los niveles de estudios escolares, después del parvulario y anterior al medio. La obligatoriedad de este nivel se impone en el año 1965, luego de que en 1920 los años escolares obligatorios eran de 4 años, para que luego en 1929 se incrementaran a 6 años (Ministerio de Educación, 2016)

Tiene una duración de ocho años y está dividida en dos ciclos: la EGB ciclo I, que corresponde a 1°. 2°, 3° y 4° año o grado de escolarización, mientras que la EGB ciclo II incumbe 5°, 6°, 7° y 8° año o grado es escolarización. Al término de este periodo, los estudiantes ingresan a los cuatro años correspondientes a Enseñanza Media, dividida en científico- humanista (EMCH) y técnica- profesional (EMTP), las cuales permiten el ingreso a la Educación Superior (Ministerio de Educación, 2016).

Los años de estudio en este nivel tienen como meta que los estudiantes reciban una formación integral, ya que pretende abarcar todos los aspectos del desarrollo humano: afectivo, cognitivo y ético, de orientación del proceso de crecimiento y autoafirmación personal, y de guía para la manera en que el futuro ciudadano se relaciona con sus pares y con la sociedad. Para esto, la enseñanza se enfoca en la promoción de aprendizajes y conocimientos de las áreas humanistas, científicas y artísticas; además, se le conoce como básica puesto que corresponde a los conocimientos mínimos de la educación formal, según el plan de estudios (Ministerio de Educación, 2016).

El ejercicio de la función docente está regido por las disposiciones de los decretos leyes N°678 de 1974 y 1.477 de 1976; DFL N°29 de 1981, del Ministerio de Educación, DFL N°1 de 1996, también del Ministerio de Educación y las normas del reglamento de Función Docente (Ministerio de Educación, 2010). Quienes realicen clases en EGB deben estar titulados como Profesores o Normalistas en universidades, institutos profesionales o escuelas normales reconocidas oficialmente. También, quienes hayan cursado estudios en el extranjero de acuerdo a los tratados vigentes en Chile. Sin embargo, para ciertas áreas de enseñanza no es necesario un título en docencia. Este es el caso de colegios donde no existiese el número suficiente de profesores para satisfacer las necesidades pedagógicas, o para materias determinadas como capacitaciones, actividades artesanales, entre otros. Tampoco se requiere de formación en docencia mientras se trate de asignaturas vocacionales (Ministerio de Educación, 2010). La autorización para ejercer la docencia se otorga, en EGB, según los siguientes criterios establecidos por el Decreto 352 (2010):

TABLA 1: CRITERIOS ESTABLECIDOS EN CHILE PARA EJERCER LA DOCENCIA EN EGB

Criterios para ejercer la docencia en EGB		
NB1 (1° Y 2° Básico)	NB2 (3° y 4° Básico)	NB3, NB4, NB5, NB6 (5°, 6°, 7° Y 8° Básico)
1.- Ser profesor titulado de Enseñanza Media en Idioma Extranjero, Artes o Educación Física para ejercer en el Subsector de aprendizaje correspondiente a la mención o especialidad de su título	1.- Ser profesor titulado de Enseñanza Media en Idioma Extranjero, Artes o Educación Física para ejercer en el Subsector de aprendizaje correspondiente a la mención o especialidad de su título	1.- Ser profesor titulado de Enseñanza Media
2.- Ser educador de párvulos titulado	2.- Ser egresado de Pedagogía en Enseñanza Básica	2.- Ser egresado de pedagogía en Enseñanza Básica
3.- Ser egresado de Pedagogía en Enseñanza Básica	3.- Ser educador de párvulos titulado	3.- Ser egresado de pedagogía en Enseñanza Media para ejercer en el Subsector de aprendizaje correspondiente a su carrera
4.- Ser profesor titulado en Educación Especial o Diferencial	4.- Ser profesor titulado en Educación Básica Especial o Diferencial	4.- Ser profesor titulado de Educación Especial o Diferencial
5.- Ser egresado de Educación Parvularia	5.- Ser egresado de Educación Parvularia	5.- Estar cursando estudios regulares de pedagogía en Enseñanza Básica en universidades o institutos profesionales estatales o particulares reconocidos oficialmente, con cuatro semestres aprobados a lo menos
6.- Estar cursando estudios regulares de Pedagogía en Enseñanza Básica en universidades o institutos profesionales estatales o particulares reconocidos oficialmente, con cuatro	6.- Estar cursando estudios regulares de pedagogía en Enseñanza Básica en universidades o institutos profesionales estatales o particulares reconocidos oficialmente, con cuatro	

semestres aprobados a lo menos	semestres aprobados a lo menos.	6.- Tener un título profesional afín al subsector de aprendizaje de que se trate.
--------------------------------	---------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia, a partir de las Normas del Reglamento de Función Docente (2010).

2.2 ENFOQUES SOCIOLOGICOS DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Concebir al profesorado desde una perspectiva sociológica permite abrir una reflexión teórica en torno a la noción del docente como el agente social encargado de los procesos educativos. Esta perspectiva es capaz, además, de explicar el estado actual de la profesión docente y sus funciones dentro del entramado social.

El profesorado debe ser reconocido como una categoría social, ya que los profesores comparten una misma posición en la estructura social. El que esa categoría sea una profesión o semiprofesión, una clase o fracción de clase o un grupo de status conlleva un análisis exhaustivo del tipo de relaciones y de las posiciones de los agentes. Los estudios referentes al profesorado en la disciplina sociológica delimitan su morfología y tipología social por medio de marcos teóricos situados dentro de los grandes paradigmas de la Sociología (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007). Estos enfoques son los siguientes:

2.2.1 ENFOQUE ESTRUCTURAL- FUNCIONALISTA

Este enfoque, deriva de la Teoría de las Profesiones de Talcott Parsons (1954), la cual plantea que entre las actividades que se desarrollan en la sociedad, las profesiones presentan caracteres particulares, mostrándose como actividades necesarias para afrontar funciones especialmente valoradas que requieren de una dedicación exclusiva por parte de una serie de actores que han adquirido previamente una competencia técnica específica, , fundada en un corpus de conocimientos científicos, altamente generalizados y sistematizados teórica y empíricamente (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994).

Al realizar un estudio de la situación ocupacional del profesorado bajo este punto de vista, nos encontramos con un consenso respecto a la idea de que la docencia es una actividad en proceso de profesionalización, por ende, el status que adquiere es el de “semiprofesional” o “profesional”, desde una concepción flexible del término; también, el grupo profesional se entiende como fundamentalmente orientado en sus conductas y compromisos por la socialización profesional. La ocupación es la que determina la identidad docente como agente social, puesto que es acorde al cumplimiento de las funciones designadas por la sociedad (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994).

El docente considerado como “profesional” ha tenido una buena acogida bajo la mirada estructural funcionalista dentro de determinados contextos y situaciones, debido a que el enseñante orienta sus acciones individuales y colectivas hacia la adquisición de conocimientos específicos y al disfrutar del prestigio social, “acercándolos ilusoriamente al modelo de las profesiones clásicas (y distanciándolos –también ilusoriamente- de “los” trabajadores)” (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 37). Lo anterior se pone en tela de juicio en los paradigmas sociológicos que siguen a continuación.

2.2.2 ENFOQUE NEOWEBERIANO

Los estudios inspirados en este enfoque se caracterizan por ser:

“un conjunto de aportaciones que, partiendo también de la ‘profesión’ como categoría analítica, ponen en cuestión el debate en abstracto sobre los ‘rasgos’ para centrarse en los contenidos reales, sociales e históricos de las profesiones en las sociedades de capitalismo avanzado” (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 37).

En Weber encontramos algunos trabajos centrados en la burocratización como enunciado del proceso de racionalización en las sociedades modernas, y a partir de ellos, autores como Johnson (1972) o Larson (1977) ponen de manifiesto las dificultades que dicho proceso conlleva en la realización histórica de los rasgos definidos por el paradigma estructural- funcionalista. Con esto, se llega a la conclusión de que ciertas características de las profesiones, como lo son la autonomía y el autocontrol no son alcanzables dentro de ciertos grupos ocupacionales, en este caso, el profesorado, debido a que llevan a cabo su labor dentro de sistemas educativos que “han tomado forma de instituciones burocráticas y

jerarquizadas, donde el profesorado –asalariado y ‘funcionalizado’ generalmente- ocupa posiciones subordinadas en relación a formas diversas de controles burocráticos y administrativos” (Murphy, 1988; Ball, 1989, citado por Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 38).

Sin embargo, algunos grupos ocupacionales, cuando adoptan la noción de “profesionalismo”, se esfuerzan por dirigir sus acciones en pos de una “profesionalización”, que tiende a enmarcarse en estrategias de “cierre social”, que buscan ingresar a un “monopolio del saber”, sectores de poder y a privilegios de distinto orden (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994). Para esto, utilizan las herramientas que la misma sociedad les entrega, como por ejemplo, los títulos universitarios. De esta forma, pueden quedar posicionados en un buen lugar dentro de la sociedad, diferenciándose de las clases dominantes y de los trabajadores manuales (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994).

Los principales logros del enfoque neweberiano son de dos tipos: el primero pone en entredicho el enfoque estructural- funcionalista en su noción neutralista, y el segundo, propician y desarrollan investigaciones tanto históricas como empíricas sobre diferentes grupos profesionales, y sobre los distintos contextos donde llevan a cabo su trabajo. Pero también, el paradigma neweberiano posee limitaciones, tales como las que derivan de la centralidad que tienen algunas categorías como “las de ‘profesión’ y ‘socialización profesional’”, entendiéndose por tales procesos que, de forma determinante, dan lugar a las imágenes y autoimágenes del colectivo docente, por encima de cualquier otro condicionamiento ideológico, político o social” (Jarausch, 1990, citado por Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 39). Si se está indicando que lo más importante es la “socialización profesional”, no se puede inferir que los profesionales, a menos que sean obligados, trasciendan los delgados márgenes de sus propios intereses de monopolización excluyente en un mercado determinado, o que lleguen a conformar una identidad social y de clase mucho más amplia, y por ende, intenten realizar acciones transformadoras dentro del contexto educativo y en la sociedad (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994).

2.2.3 ENFOQUE NEOMARXISTA

Este paradigma tiene como génesis los estudios sobre racionalización del trabajo intelectual y sobre la reconceptualización de las clases sociales dentro de un contexto de capitalismo avanzado. Dichos estudios parten de la base conceptual de la clase obrera planteada por Marx, para poder observar el proceso de enseñanza como un proceso de trabajo sometido a

“la lógica racionalizadora del capital, por la implantación del modelo tecnocrático en educación, que abarca una serie de medidas metodológicas, psicológicas, didácticas, organizativas, etc., que desplazan al profesorado de la reflexión y toma de decisiones sobre los fines y contenidos de la enseñanza a la delimitación pura y exclusiva de los medios (cómo enseñar, pero no para qué)” (Morgerstern, 1986, citado por Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 38).

Según lo anterior, el enfoque neomarxista expone una devaluación de las condiciones de trabajo de los docentes, ya que tiene como consecuencia “la progresiva descualificación de estos agentes su separación de las funciones ‘conceptuales’ (...), y una creciente pérdida de control sobre su trabajo” (Jiménez, 1986: 1988, citado por Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994). Esto deja en evidencia que existe una aproximación objetiva del profesorado a la clase obrera, tendencia de trabajo similar a la que Marx identifica como consecuencia de la intervención del capital en la producción. Del mismo modo, las estrategias para poder establecer una oposición a dicha tendencia de trabajo, como las marchas por la ciudad, por ejemplo, constituyen una visión mucho más cercana a la clase obrera en el capitalismo (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994).

Sin embargo, esta mirada contempla un problema: apoyarse en un “análisis ‘analógico’ del trabajo docente respecto del trabajo manual en la producción y en débiles y simplistas explicaciones sobre la relación entre las actuaciones políticas, sociales y culturales del profesorado y su localización en la estructura de clases” (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 39). La anterior cita apunta a que el paradigma neomarxista del profesorado deja de lado las características de la profesión docente como trabajo intelectual, además de obviar el hecho de que se encuentra dentro de las relaciones sociales no económicas de la sociedad y por último, ignorando la importancia de las actuaciones del

colectivo docente nacidos de los procesos racionalizadores, que cuestionan la idea de su identificación con los intereses de otras clases (Derber, 1982, citado por Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994).

2.2.4 ENFOQUES ESTRUCTURAL- FUNCIONALISTA, WEBERIANO Y MARXISTA: APORTES Y DESVENTAJAS PARA EL ANÁLISIS DEL PROFESORADO

En vista de lo planteado por el paradigma estructural- funcionalista, respecto a las definiciones abstractas y sus modelos arquetípicos, nos enfrentamos a un gran avance por parte de los planteamientos de los enfoques neweberiano y neomarxista, puesto que abordan el análisis sociológico del profesorado a partir de la práctica y del contexto histórico, social y cultural de las diferentes sociedades. Entonces, para poder adentrarse en una comprensión del colectivo docente, a partir de estos dos puntos de vista, se debe enfocar el análisis “en el marco de la tendencia a la complejización tecnológica, organizativa, de control, etc., de los procesos de trabajo en el capitalismo tardío y específicamente del empleo en las superestructuras” (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 39), todo enmarcado en la salarización y burocratización del trabajo intelectual de los profesores.

No obstante, los avances que los enfoques neweberianos y marxistas aportan al estudio sociológico del profesorado, no resuelven de manera satisfactoria los lineamientos para un estudio acabado y explicativo en nuestra disciplina. Quienes son teóricos del neomarxismo, tienen algo de razón cuando exponen que se debe llevar a cabo un análisis en el contexto general de las relaciones de clase en el capitalismo, porque eso evita creer que por ejemplo, la burocratización, es un proceso inevitable. Sin embargo, el interés por ubicar al colectivo docente en la clase obrera, conlleva:

“Perder de vista las diferencias que mantienen por su situación específica en las relaciones sociales, en tanto que realizan un *trabajo improductivo* (que en la terminología marxista, significan que no producen directamente plusvalor) y se sitúan del lado del *trabajo intelectual*, con posiciones de dominio sobre el trabajo manual, por participar en un aparato del Estado y desarrollar funciones de

producción y difusión de ideas y cultura en esa sociedad” (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 40).

Algunas particularidades del análisis del profesorado han sido mucho mejor contempladas por el enfoque neoweberiano, ya que se esfuerza por destacar las implicancias no netamente económicas de las dinámicas profesionalizadoras; pese a lo anterior, el enfoque neomarxista es más conciso respecto al marco de las relaciones de explotación y de dominio/subordinación propias del capitalismo. En este sentido, algunos teóricos del neomarxismo han reelaborado la interpretación de clase obrera para entenderla de un modo más restrictivo, y caracterizan a los agentes del trabajo intelectual como integrantes de una clase social diferente (clase media, nueva pequeña burguesía) (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994).

También, cabe mencionar las desventajas de los tres enfoques: primero que todo, no se puede limitar el estudio del profesorado a modelos arquetípicos que no consideran la praxis en general, como lo hace el estructural- funcionalismo. Segundo, los teóricos neoweberianos y neomarxistas caen en el error de “prejuzgar que la categorización sociológica de los trabajadores intelectuales o de los grupos profesionales condiciona inexorablemente su actuación ideológica, política y social” (Cabrera, 1988, citado por Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 41). Las formas de actuar del profesorado no están condicionadas arbitrariamente por su posición en la estructura social. Los profesores no presentan, en contextos similares, posiciones políticas e ideológicas iguales, sino que muchas veces nos encontramos que tienen visiones contrapuestas. De todas formas, las acciones individuales y colectivas deben dar cuenta del carácter dialéctico y dinámico que reviste la relación entre la estructura y las prácticas de los agentes. En el caso de los profesores, no se debe remitir el análisis solo a las condiciones de trabajo, sino que por sobre todo a su “vinculación a la producción y difusión cultural e ideológica en la sociedad en el seno del aparato educativo” (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 41).

Finalmente, no podemos otorgar al colectivo docente el carácter de “uniforme”, ya que no se estaría considerando su importancia respecto al cambio social y educativo; esta noción está fuertemente presente en casi todas las perspectivas de estudio y de intervención en las escuelas; desde el enfoque estructural- funcionalista, puede que sea más

comprensible, ya que para este paradigma la escuela constituye un todo único y culturalmente integrado en la sociedad.

“Una visión uniforme del colectivo docente sugiere que los mecanismos de subordinación y control puestos en marcha por la Administración son universalmente efectivos. Los profesores y profesoras, en cuanto *intelectuales*, poseen concepciones del mundo elaboradas, desarrollan procesos de comprensión críticos y autónomos, se sitúan prácticamente de acuerdo a los mismos, a sus expectativas e ideales y a lo que interpretan como sus intereses en el conflicto económico y social, ideológico y político existente dentro de las instituciones educativas, pero también, y sobre todo, fuera de ellas” (Cabrera Montoya & Jiménez Jaén, 1994, pág. 42)

Los estudios del profesorado dentro de la sociología no pueden, por tanto, desvincularse de las luchas dentro de una sociedad de clases y también, deben tener en cuenta el carácter activo del docente como agente de cambio.

2.3 EL PROFESORADO: PRINCIPALES ELEMENTOS DE ESTUDIO SEGÚN LA DISCIPLINA SOCIOLÓGICA

2.3.1 POSICIÓN SOCIAL

Uno de los elementos más estudiados dentro de la sociología del profesorado es la movilidad social o la diferencia entre status adscrito y adquirido, entre el origen y la posición social. La Sociología, a diferencia de otras ciencias sociales, tiene como punto de partida en las investigaciones sobre el colectivo docente la ubicación de los grupos sociales en la estructura social, a nivel macro. La enseñanza, según Lortie (1975) es una ocupación de clase media, que dispone de una movilidad social ascendente a aquellos agentes que provienen de clases obreras o populares, es decir, es una vía de ingreso a este escalafón social (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007).

El mismo Guerrero Serón expone el trabajo realizado por Julia Varela y Félix Ortega, titulado El aprendiz de maestro, una aproximación genealógica al magisterio como profesión (1984), el cual aborda el estudio de estudiantes de las escuelas de magisterios como grupos social a través del modelo de grupo de status. Concluye que el género del

alumnado va unido a su origen social, a medio camino entre la clase baja y la media- baja, según sean hombres o mujeres. Por otro lado, el mismo autor muestra los resultados a los que llega Carmen Elejabeitia (1983) en su estudio sobre los profesores, donde constata que la procedencia social más alta de los estudiantes de magisterio con respecto a la población en general, aunque más baja que el resto de los estudiantes universitarios.

2.3.2 LA ELECCIÓN PROFESIONAL

Asher Tropp (1957) fue uno de los pioneros en establecer los factores que influyen en el reclutamiento del profesorado y su valoración social. Entre dichos factores, Tropp incluye al clero y a la iglesia anglicana, y especialmente, al surgimiento de las asociaciones de profesores y su proceso de sindicación. Lortie (1975) por su parte, expone que la enseñanza tiene una serie de atractivos y facilitadores que actúan de manera decisiva a la hora de reclutar el personal que la integra. Éstos son: el contacto con gente joven, el desempeño de una misión especial de servicio a la sociedad, la continuidad en una institución en la que se ingresa muy joven, la compatibilidad de tiempo y los beneficios materiales, dinero, prestigio y seguridad. Junto a estos atractivos, existen otros, como la identificación con la figura de maestro o maestra, especialmente en personas vulnerables y la continuidad familiar. Hoy en día, los estudios toman como base general estos factores antes mencionados, y tienden a establecer los motivos de elección de estudios a la dicotomía vocación- presión social, añadiendo la coerción académica de la selectividad, nacida a raíz de la masificación de las universidades (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007).

2.3.3 PROCESO DE SOCIALIZACIÓN PROFESIONAL

Lortie (1975) analiza los tres componentes básicos del proceso de socialización profesional: la escolarización formal (general y específica) antes referida; la ausencia de un ingreso progresivo y escalonado; y finalmente, la formación en ejercicio, que dando énfasis

en la experiencia personal e intercambio informal “lleva a un resultado de pragmatismo y a una concepción artística, antes que científica, del trabajo, por lo que la socialización en la enseñanza es principalmente auto- realización” (Lortie, 1975, pág. 78, citado por Guerrero Serón, 2007, pág. 10).

Durante la formación inicial del profesorado, los planes de estudio reciben un trato diferente desde la mirada sociológica, y se observa que representan “un indicador preciso entre currículum, hegemonía social y profesionalismo docente” (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007, pág. 11). Por otro lado, siguiendo lo anteriormente propuesto por Elejabertía (1983) los planes de estudio de las escuelas de magisterio pasan de ser “el maestro para todo” a “el maestro híbrido”. En sus años de estudio, los alumnos de aquellas escuelas, hoy convertidas en Facultades de Educación, deben implementar, además de nociones de psicología y pedagogía, el reforzamiento de la cultura general, aprender a enseñarla a los niños y especializarse en una rama del saber. En el terreno académico, para cada una de estas tareas, se emplea un mínimo de cinco años. Es por eso, que en este contexto, se ha criticado que los programas son recargados y superficiales (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007).

2.3.4 LA CARRERA DOCENTE

“La enseñanza es una ocupación relativamente sin carrera: la facilidad y el carácter masivo del acceso, el generalismo de su desempeño y la inmersión inmediata o ausencia de un proceso de aprendizaje y toma de responsabilidad gradual en el puesto de trabajo, hacen que la carrera docente sea plana y más difícil en sus inicios. En la enseñanza apenas existen escalas, peldaños o niveles por los que transitar a lo largo de la vida profesional y, si existen, son menos y de menor significación que los que se encuentran en otras profesiones” (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007, pág. 11)

Un profesor, por ejemplo, que esté recién ingresado al sistema posee la misma responsabilidad de alguien con muchos años de antigüedad en la profesión, y no obstante, recibe un sueldo donde lo único que los diferencia es precisamente la antigüedad.

Becker (1953) definió lo que es una carrera profesional como el conjunto de series regladas de ajustes que hace un individuo a la red de instituciones, en términos de jerarquía del tipo formal o informal, de prestigio, de influencia o renta. La profesión docente, a diferencia de otras profesiones, tiende a la horizontalidad, esto es, que en lo único que un profesor puede hacer para ascender en dichas jerarquías, es movilizarse entre un establecimiento y otro, en busca de una posición más satisfactoria en la que trabajar, la cual puede ser, por ejemplo, la proximidad del hogar con el lugar de trabajo, o al prestigio del sector sociourbano al cual pertenezca la escuela. Cuando se alcanza esta satisfacción, la carrera se estabiliza y las únicas variaciones se refieren a la antigüedad que se va adquiriendo. “Partiendo de la correlación entre la falta de promoción y el desarrollo de actitudes críticas y la articulación de respuestas colectivas, hace del profesorado un grupo con alto nivel de frustraciones profesionales” (Tipton, 1988, citado por Guerrero Serón, 2007, pág. 12).

2.3.5 LAS PRÁCTICAS DOCENTES Y EL PROCESO LABORAL

El trabajo docente es una temática que engloba distintos paradigmas de la disciplina sociológica, como el interaccionismo, el marxismo y otros en el sentido profesionalista. Willard Waller, en el año 1932, es uno de los pioneros en realizar investigaciones que incluían la práctica profesional de los profesores por medio de las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa, y la de los padres con el profesorado. El mismo autor no queda conforme con los resultados, ya que de ellos se extrae que los apoderados y los profesores viven en un conflicto constante. Con esto, plantea la necesidad de una profesionalización del profesorado, que puede ser lograda mediante la elaboración de un código profesional, la autonomía y una motivación moral positiva (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007).

En este sentido, los estudios también pueden poner de manifiesto la posición del profesor en el sistema de autoridad de la escuela pública, desde el punto de vista de sus relaciones con otros profesores, los directivos y los apoderados. El sentimiento de

compañerismo que se crea entre los profesores se refleja en la no intromisión de las actividades del compañero, resultando así en un “sistema secreto de defensas” frente a padres y alumnos en el sistema de autoridad (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007).

El contexto educacional es un espacio donde

“las recompensas extrínsecas, aquellas que tienen una cualidad objetiva e independiente del individuo que las disfruta (...), se caracterizan porque tienden a ser negadas y están, en todo caso, distribuidas de forma igualitaria. Las recompensas intrínsecas o psíquicas, claramente subjetivas y relativas a cada individuo particular, son las más favorecidas, existiendo una marcada tendencia de los profesores a conectar sus recompensas importantes con acontecimientos en el aula” (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007, pág. 12)

Otras recompensas que pueden identificarse son las subordinadas, como por ejemplo, las vacaciones, el ambiente laboral o el horario que deban cumplir, obtienen su valor en función de otras ocupaciones. Según Guerrero Serón, el sistema de recompensas funciona de modo mucho más satisfactorio para quienes están menos comprometidos y no favorece el compromiso con los mejores docentes, por lo que a veces, la profesión no posea grupos de elite; esto deriva en que se debilite la solidaridad de la profesión, y al restarle poder como un colectivo, favorece la subordinación al sistema (Guerrero Serón, El análisis sociológico del profesorado, 2007).

2.4 EL CARÁCTER PROFESIONAL DOCENTE

Los orígenes del carácter profesional docente se remontan a la primera mitad del siglo XX, cuando los profesores poco a poco comenzaron a ser considerados profesionales, ya que su actividad se asocia a poseer una base de conocimientos definidos adquiridos por medio de estudios, para posteriormente ser añadidos a la educación superior. Países como Francia, con la prestigiosa *Agrégation*, o Estados Unidos y Reino Unido, con la formación docente post- bachillerato, marcaron el carácter de los profesores secundarios. Luego, la formación docente de nivel primario adquiere su propia institucionalidad en Chile y otros países latinoamericanos. Aunque los egresados de estas instituciones aún no se comparaban

al nivel de un médico, jurista o arquitecto, tenían bien en claro que su desempeño era bien visto y valorado por la sociedad (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010).

Luego, en la segunda mitad del siglo pasado, más específicamente desde los años ochenta, la condición estable del carácter profesional docente comienza a mutar, debido a los cambios incurridos en el escenario económico y la masificación creciente de la educación primaria y secundaria; ante esto, los países desarrollados y en vías de desarrollo enfocan su atención hacia el sistema educacional en general y los docentes, de estos últimos, su formación. Francia modifica constantemente su sistema de formación y ha incorporado a las universidades los Institutos Universitarios de Formación Docente, tarea que ya habían llevado a cabo países como Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010).

“Latinoamérica vivió a partir de los ochenta un proceso de terciarización de la profesión docente de nivel primario y una mejora de la base de conocimientos de los profesores de este nivel. Actualmente, los países miembros de la Unión Europea están recomendando la adquisición de un grado de maestría como requisito para el ejercicio docente” (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010, pág. 236)

Sin perjuicio de lo anterior, no se puede proponer que una profesión solo está determinada por poseer una base de conocimientos adquiridos, ya que no podemos dejar de lado una serie de elementos que también inciden en la composición del carácter profesional docente.

Dentro de estos parámetros, la profesión consiste en:

“la particularidad de su campo de trabajo, y la capacidad de clasificar sus problemas, razonar acerca de ellos y poner en juego su saber abstracto y casuístico (práctico) reclamando al mismo tiempo y sobre esa base, el reconocimiento de los referentes sociales de su jurisdicción (la opinión pública, sistemas organizados y sistemas legales) (Abbott, 1988, citado por Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010, pág. 237)

Con esto, ponemos de manifiesto que el esfuerzo de los diferentes países por mejorar las bases de conocimientos para la formación docente debe ser llevado a cabo teniendo en consideración las condiciones necesarias para concretar las tareas relativas a la transmisión de conocimientos a los alumnos. Además, se debe considerar que el carácter

profesional conlleva “**cierta autonomía en el ejercicio, condiciones de trabajo acordes, como también respeto a la experiencia y al juicio profesional de los docentes en la toma de decisiones en relación a su trabajo e incluso a las políticas que le atañen**” (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010). Es por lo anterior que los estudios empíricos acerca del tema consideran las condiciones de trabajo, las reformas, la situación política y la formación de los docentes.

2.4.1 IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE

Esta investigación pretende analizar desde una perspectiva sociológica lo que se conoce como carácter profesional; para esto, se requiere conocer cómo se percibe el profesor respecto a su trabajo. Es por esto que abordaremos la **identidad profesional docente** y sus conceptos principales, para así poder crear un hilo conductor entre lo que los profesores saben, lo que creen, lo que interpretan y lo que sienten dentro de un contexto de trabajo específico.

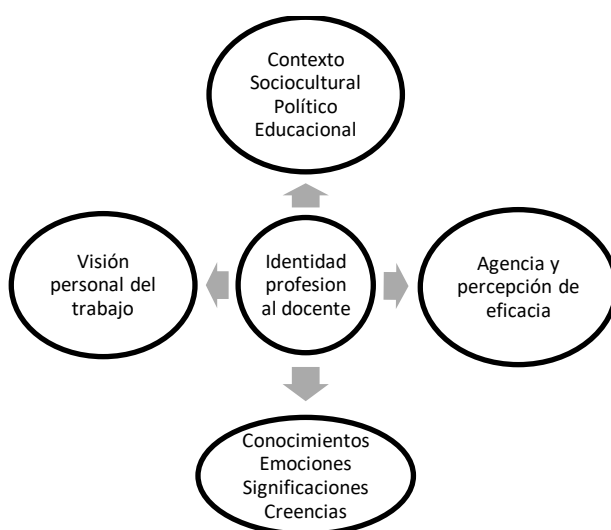
Desde el punto de vista social, la identidad profesional docente es definida por Castells (1997) como un proceso de construcción de significados, con base en atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales. Esto se traduce en que la identidad apunta a los diversos significados que una persona tiene de sí mismo, o también, los significados que otras personas les dan a ellos. El docente tiene como tarea, por sobre otras de índole social, el enseñar y educar; su identidad, por tanto, surge del modo en que internalizan esta visión y cómo construyen y reconstruyen significados en torno a ella a lo largo de su vida profesional (Ball & Goodson, 1985; Beijaard et al, 2004, citados en Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010). La construcción de identidad tiene un carácter dinámico ya que interpreta y reinterpreta las experiencias; esto se explica por medio de revisiones de estudios relacionados a la vida de los profesores (Ball & Goodson, 1989; López de Maturana, 2007) a entrevistas realizadas a los propios profesores (Nieto, 2005) y en estudios relacionados a la profesión docente (Day, Sammons 2007). Además, estas investigaciones concluyen que la identidad depende de

subidentidades relacionadas en mayor o menor grado, y que además se configuran según los contextos de trabajo y las relaciones interpersonales entre docentes. Castells (1997) también llega a la conclusión de que la identidad docente es afectada por las relaciones de poder existentes en determinados momentos históricos, tal cual como en cualquier otro tipo de agente social.

“La identidad puede ser *legitimante* con respecto a la identidad definida por las instituciones dominantes de la sociedad, puede ser una identidad que *resiste* en el caso de actores que están siendo estigmatizados y devaluados por los poderes dominantes y finalmente puede ser una identidad que se *proyecta*, reconstruye o redefine su posición en la sociedad” (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010, pág. 240).

En el caso de Chile se reflejan todas estas formas de identidad: por ejemplo, los profesores forjaron una identidad de resistencia cuando enfrentaron la persecución y el cambio de estatus de servidor público a empleado municipal durante el régimen militar (Lomnitz & Melnick, 1991; Núñez, 2007, citados en Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010). De esto, se puede extraer que la resiliencia que muestran los profesores en circunstancias desfavorables para llevar a cabo sus labores de manera óptima, es un indicador de que existe una identidad legitimante que se mantiene a pesar de las circunstancias, y a la vez, se transforma en identidad proyectada cuando cambian las condiciones históricas.

ILUSTRACIÓN 1: IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE



Fuente: Elaboración propia, a partir de Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010.

Agencia y percepción de eficacia: la noción de agencia es central a lo que se conoce como identidad y la entendemos, según Brandt y Russell (1996) como las acciones iniciadas intencionalmente por la persona con el fin de modificar el entorno según las necesidades y objetivos que espera lograr. Las maneras de comportarse del docente depende del sentido de capacidad o poder para actuar, como la estructura social sobre la que actúa; esto es, que la agencia está mediada por las interacciones entre el individuo y las estructuras de un contexto social determinado (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010). La percepción de eficacia, por su parte, se entiende como el componente de la identidad que le otorga sentido a la agencia del docente.

“Bandura (1977, 1993) (...) distingue entre expectativas de eficacia entendidas como creencias sobre la capacidad de ejecutar ciertas tareas (las tareas de enseñanza) y expectativas de resultados entendidas como creencias en que se pueden producir determinados resultados. Sin embargo, (...) la percepción de eficacia ha sido asociada principalmente a la capacidad para lograr resultados de aprendizaje marcando, en relación a los docentes, la línea de investigaciones conocida como *eficacia y autoeficacia docente*” (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010, pág. 241)

La cita anterior alude a que la eficacia docente es la creencia de los profesores sobre su capacidad para concretar resultados favorables para sus alumnos en función de sus propias acciones, siendo este el componente interno, acorde al contexto sociocultural del alumno, como componente externo. Algunos de los factores que pueden llegar a afectar la eficacia corresponden al nivel socioeconómico de los estudiantes, la cantidad de éstos dentro de la sala de clases, los logros de los alumnos referentes, la disciplina y la edad del profesor. El grado y el tipo de percepción de eficacia de los docentes puede llegar a tener distintos niveles de influencia dentro del contexto escolar; mientras más elevado el sentido de eficacia, más fácil resulta la implementación de nuevos métodos ya que motiva a los profesores a desarrollar nuevas estrategias para concretar nuevas capacidades. En el caso contrario, cuando existe una débil percepción de la eficacia, la clase se realiza bajo condiciones estrictas, caracterizadas por la vigilancia, utilizan sanciones para amenazar a los alumnos y la motivación estudiantil se ve con pesimismo (Van den Berg, 2002, citado por Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010).

Conocimientos, significaciones, creencias, emociones

- Conocimiento docente: Apunta, por un lado, a las formas de conocimiento tácito (creencias o posturas ideológicas) y el conocimiento de destrezas o habilidades, y por otro, a las principales áreas de contenido propias de la profesión docente, tales como los contenidos curriculares y pedagógicos. Algunos autores destacan el carácter sintético del conocimiento docente en la medida en que constituye un conocimiento científico dirigido o movilizado en la práctica; mientras el conocimiento formal es abstracto y se manifiesta en proposiciones, el conocimiento práctico se expresa en la experiencia y sabiduría acumulada de los docentes. Este último tipo de conocimiento está íntimamente ligado al contexto y a la persona, por lo tanto, varía según el colegio, los alumnos, el país, y la disciplina, por tanto, difícil de formalizar en proposiciones objetivas y universales; además, incluye elementos científicos o formalizados, así como también normas, valores y creencias (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010).
- Significaciones: Los significados que los docentes atribuyen a su trabajo y sus cambios afectan la forma de percibir la realidad y, por tanto, de relacionarse con ésta. Los significados docentes no sólo están determinados por factores psicológicos, sino que también están influidos por la estructura política y la cultura escolar. Así, los deseos y aspiraciones de ciertas políticas gubernamentales pueden entrar en conflicto con las formas como los docentes entienden o le dan significado a su trabajo (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010). En este sentido, diversos estudios muestran que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo, en términos de creencias, actitudes y emociones, son existenciales, altamente personales, resistentes a la persuasión y de carácter bastante evaluativo (Van den Berg, 1999).

- Creencias: Las creencias tienen un importante componente cognitivo y generalmente reflejan la opinión de los docentes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza. Constituyen un objeto de estudio que lleva tiempo, pero que ha retomado actualidad frente a la evidencia de que actúan como potente factor de influencia en las acciones docentes. Según Nespor (1987) las creencias se distinguen del conocimiento en la medida en que pueden tener una presunción existencial (verdades personales incontrovertibles), conllevar cargas evaluativas y afectivas, pueden referirse a conceptualizaciones de realidades utópicas o ideales (por ejemplo, el aprendiz que debería ser versus el que actualmente es), y suelen estar organizadas en torno a episodios o eventos basados en experiencias personales. (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010)
- Emociones: En las últimas dos décadas se han realizado diversos estudios que relevan el rol de las emociones en el proceso de construcción de la identidad profesional docente (Hargreaves, A., 2001; Zemblyas, 2003), en el proceso de enseñanza, en su reacción frente a las reformas y en relación a las implicancias para la formación docente y el desarrollo profesional (Nias, 1989; Boler, 1997; Little, 1996; Hargreaves, A., 1998 en Zemblyas, 2003). Estos estudios recogen no sólo los aspectos que se asocian con el contenido afectivo de la educación y que los profesores enfatizan, sino también el impacto emocional que producen las demandas del trabajo docente como el stress y “burnout” (Day, Sammons et al., 2007). Mediante la observación de interacciones de docentes con su entorno educativo (padres, alumnos, directivos) Andy Hargreaves (2001) acuñó el concepto de “geografías emocionales” a las que describió en términos del distanciamiento o acercamiento en las relaciones y de los soportes o amenazas a los vínculos emocionales básicos. A partir de un estudio sobre docentes, distinguió cinco de estas geografías: socioculturales, morales, profesionales, físicas y políticas, todas con una tendencia más al distanciamiento que al acercamiento en las relaciones (Avalos, Cavada, Pardo, & Sotomayor, 2010).

Contexto de trabajo: Es necesario centrarse en el contexto de trabajo de la enseñanza (al fin y al cabo, los profesores son trabajadores) y también en las relaciones sociales. Desde esta perspectiva, el currículum es un tema laboral central en un análisis del proceso del trabajo docente ya que define y marca el ritmo de aprendizaje del alumno y del trabajo del profesor. La carrera docente, por otro lado, no es sólo el curso de una vida individual, sino la consecuencia a nivel individual de las dinámicas del mercado de trabajo (Guerrero Serón, 2007).

2.4.2 AUTONOMÍA

Como nos hemos dado cuenta, el Ministerio de Educación ha implementado una reforma que exige a los docentes mayores competencias profesionales. Lo anterior implica que el discurso institucional enmascara la realidad de una creciente proletarización y descalificación profesional y laboral de los profesores (Martínez Bonafe, 1998), entendiendo que la reforma educacional conlleva una mayor responsabilidad por parte del profesorado. Dicha responsabilidad puede ser enmarcada en el concepto de **autonomía**. Martínez Bonafe (1998) plantea que este concepto debe ser analizado desde su construcción ideológica y estructural, en relación con el orden social y las relaciones de poder. Para poder realizar un primer acercamiento, se debe entender, según este autor, que:

- El profesor es un investigador: se enfrenta de modo reflexivo y analítico a los problemas que acarrea la enseñanza
- El profesor es un teórico: construye y sistematiza conocimientos por medio de su actividad investigadora
- El profesor es un práctico reflexivo: lleva a cabo su trabajo por medio de juicios bien informados a través de la reflexión sobre su práctica
- El profesor es un deliberador: busca informar críticamente su actividad a través del intercambio reflexivo con otros colegas o personas implicadas en la enseñanza

- El profesor es un estratega crítico: se enfrenta activa y conscientemente a las condiciones que le impiden ejercer su autonomía, y busca vías prácticas de superación de obstáculos
- El profesor es un artista creador: actúa en situaciones humanas imprevisibles que le impiden actuar bajo secuencias técnicas de conducta, debiendo recurrir a su creatividad en situaciones particulares
- El profesor es un político: toma decisiones y actúa bajo criterios éticos y morales en el interior de un contexto social

Lo anterior echa por tierra la noción de que el docente es un simple ejecutor técnico de instrucciones que vienen desde el Estado, ya que es un profesional comprometido con el currículum y como tal es capaz de tomar decisiones desde criterios profesionales autónomos. Por otro lado, la autonomía, según Martínez Bonafe (1998) puede ser cruzada con tres niveles de desarrollo curricular. El primero hace referencia a la selección y organización de la cultura impuesta por la política curricular. Las imágenes anteriores sobre el docente como investigador, teórico, práctico reflexivo, deliberador, estratega o artista, están enfrentadas a un “poder hacer”, esto es, intervenir en las decisiones sobre la entrega de conocimiento, y discernir entre la práctica y lo impuesto desde el contexto jurídico-político. También, se enfrenta a un “poder para querer hacer”, en otras palabras, un conocimiento con conciencia que escapa de las normativas institucionales; esto denota un carácter emancipatorio de la profesión, ya que sin una mentalidad profesional colectiva dirigida hacia la presencia o ausencia de toma de decisiones, la intervención técnico pedagógica pierde en el ejercicio práctico mucha de su autonomía.

El segundo nivel planteado por este autor remite a la presentación del currículum. Las imágenes del profesor planteadas anteriormente sugieren que el docente es competente para actuar autónomamente desde dos puntos de vista: el de la producción y el consumo del material curricular. El primero no quiere decir que el profesor produzca su propio currículum, sino que refiere a que es la capacidad que éste posee en el proceso de toma de decisiones sobre la manera en que el currículum básico se concreta dentro del aula. El segundo por su parte, es la capacidad del docente para “seleccionar, organizar, corregir,

modificar, adaptar, sustituir, aumentar, mejorar y criticar el material que la industria de la publicación de materiales pone a su disposición” (Martínez Bonafe, 1998, pág. 45)

El tercer nivel de desarrollo curricular apunta a lo que se conoce como “currículum en acción”, más precisamente en los términos de “currículum oculto” y “currículum nulo”. La autonomía profesional en este nivel refiere a que el profesor debe ser capaz de decidir los cursos de acción a partir de un conocimiento del contexto donde está realizando la labor educativa. La existencia de un currículum oculto quiere decir que en la actividad de enseñar actúan determinaciones simbólicas, ideológicas, culturales o estructurales no planificadas ni explícitas, mientras que el nulo infiere que hay aspectos de la vida social y cultural que no van a estar jamás en las salas de clases; es entonces que la autonomía, en ambos tipos de currículum, debe explicitarse y debe tomar forma en las determinaciones de la práctica, y a la vez, actuar coherentemente con ella.

Estos tres niveles de cruce entre la autonomía y el currículum –el discurso institucional- apuntan a que la primera depende más de la práctica que de formulaciones teóricas, y además, se logran delimitar las pautas de análisis de lo que ocurre dentro del aula.

Es como podemos dar cuenta de que no existe un modelo ideal de profesor dentro del contexto laboral, ya que no depende ni de la teoría ni de la práctica; en este escenario, lo más propicio para el análisis correspondería a la aplicación del currículum de enseñanza, como una manera de concretar una determinada práctica profesional. El currículum es la práctica teórica que permite sugerir con rigor la autonomía profesional docente. “Sólo es posible pensar y diseñar estrategias de autonomía profesional desde un planteo deliberativo y crítico del currículum. Es incoherente (...) edificar el discurso de la autonomía sin cuestionar el planteo tecnológico y eficientista del desarrollo práctico del currículum” (Martínez Bonafe, 1998, pág. 66).

2.4.3 LA PROLETARIZACIÓN DEL PROFESORADO

El discurso institucional de la autonomía profesional de los profesores se enfrenta, en la práctica, a los análisis de la proletarización docente, ya que no puede existir una autonomía profesional plena si es que los docentes carecen de poder de decisión frente a prácticas reguladas, ya sea desde el interior así como del exterior del sistema educativo; y por otro lado, en el proceso de control sobre la actividad profesional de los profesores, podemos encontrar claras contradicciones. La autonomía entonces debe ser reconocida como un proceso de conquista profesional que refiere a planteos críticos y deliberativos (Martínez Bonafe, 1998). En el contexto europeo sobre el debate respecto a la sociología del profesorado, resalta la tesis de la proletarización del profesorado que fue presentada por Martin Lawn y Jenny Ozga en la Conferencia de Sociología de la Educación de Westhill en 1981, con el título “¿Trabajador de la enseñanza? Una nueva valoración de los profesores”, donde expusieron una línea contraria tanto a la visión de la enseñanza como una profesión como al neomarxismo estructuralista ligado con la reproducción económica y cultural. Estas dos visiones comparten una hostilidad hacia los profesores. La primera identificando profesión y clase media, y la segunda por su visión estática de la clase, viendo a los docentes como agentes del estado en la reproducción o bien pagados con el excedente obtenido del trabajo productivo. En su lugar, los profesores deben analizarse en el marco del proceso de desarrollo del movimiento obrero (Guerrero Serón, 2007). Frente al concepto de profesionalismo, el análisis de clase del profesorado puede ser más fructífero; una clase que, entendida en sentido relacional, comprende, a la vez, factores económicos, políticos y sociales (Guerrero Serón, 2007). A partir de tales análisis y de la historia de las organizaciones del profesorado, se plantea la tesis de la proletarización del profesorado:

“Los trabajadores intelectuales encuadrados en el sector servicios están insertos en el proceso de proletarización que antaño experimentaron los trabajadores industriales. La proletarización es consecuencia de la eliminación de la cualificación para el trabajo, de la exclusión del trabajador de las funciones conceptuales del trabajo. Se socava la autonomía del trabajador, se rompe la relación entre patrón y empleado, se refuerzan los controles de gestión y la cualificación y la ética del oficio declinan” (Lawn & Ozga, 1988, pág. 201)

De acuerdo a lo que se plantea en dicha tesis, el profesorado se encontraría en un proceso de proletarización de la misma manera en la que se proletarizaron el resto de los trabajadores con la influencia del capitalismo. Así, estos autores plantean que entre los aspectos que destacan de esta descualificación, se destaca la modificación de la labor educativa debido a la racionalización del trabajo que experimenta, lo que se manifiesta en el creciente fortalecimiento de las tareas que tienen que ver con la organización de la escuela y también con la supervisión de los docentes, que se expresa en las “estructuras de carrera y escalones de promoción, jefaturas de estudio y de departamentos, reforzamiento de la figura del director como gerente y los efectos de los currículum preparados” (Guerrero Serón, 1992). Por otra parte, con la introducción de las TICs (Tecnologías de la información y comunicación) se produce también un impulso de este proceso, lo que genera a la vez, la reconfiguración, reorganización y recualificación de algunos puestos de trabajo dentro de los establecimientos educacionales y la consecuente descualificación de otros (Guerrero Serón, 1992).

En el caso de los profesores chilenos, están condicionados bajo leyes y políticas que los llevan a realizar un gran trabajo que implica llevar a cabo labores fuera de su horario dentro de las aulas, no siendo estas horas remuneradas. Sus contratos de trabajo establecen cierta cantidad de horas pedagógicas, pero no se consideran las tareas asociadas a la planificación, revisión de pruebas y preparación de material. Para los docentes que realizan funciones en el área técnica pedagógica el caso es similar, porque el horario de trabajo es insuficiente para llevar a cabo todas las obligaciones impuestas por el sistema educacional, por ejemplo, la coordinación para crear los horarios de clases según cada asignatura o la revisión de libros de clases.

Lo anterior conlleva una sobrecarga laboral no remunerada, que si no se realiza, simplemente el profesor es reemplazado por otro que acepte las condiciones. En resumidas cuentas, se le da más valor a la cantidad de trabajo en vez de la calidad, porque el profesor al sentirse obligado a cumplir con los programas que se les imponen, dejan de lado sus propios objetivos que proponen en las planificaciones, haciendo que la calidad de su trabajo sea de alguna manera mucho más precaria.

2.4.4 LA INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

En el contexto norteamericano, surge el concepto de intensificación, propuesto inicialmente por la socióloga americana Magali Safartu Larson (1980), en donde se basa principalmente en “El Capital” de Marx para referirse a lo que se denominaba “fuerza de trabajo educada”. A partir de esto, esta autora plantea que la fuerza de trabajo educada está sometida, en el contexto del capitalismo tardío, a una cada vez más fuerte presión por conseguir mayor productividad en el trabajo, motivo por el cual distingue tres tendencias que corresponden a las más importantes que afectan el proceso laboral de los trabajadores intelectuales con alta cualificación, donde en primer lugar, se daría un incremento de la división del trabajo, en segundo lugar, la intensificación del mismo, y en tercer lugar, la rutinización de las tareas de alto nivel (Larson, 1980).

Lo que planteaba Larson por intensificación del trabajo era la ya mencionada sobrecarga crónica de trabajo, la cual era entendida como una de las formas más poderosas de erosionar las libertades laborales de los trabajadores intelectuales, que se manifiesta en aspectos que van desde no tener tiempo para alimentarse, como a no tenerlo para perfeccionarse en su campo. También afecta de manera importante la sociabilidad entre los compañeros de trabajo, lo que se da en mucha mayor medida cuando las labores son de carácter individual, como el trabajo dentro de la sala de clases, lo que aumenta el riesgo de aislamiento (Guerrero Serón, 2003).

Por su parte, el sociólogo Michael Apple entra en el campo de la educación a través del estudio de la ideología del profesionalismo, que actúa también de forma contradictoria en el campo docente, inmerso como está en una dinámica de clase y género. Esto quiere decir que frente a los efectos controladores que siempre son buscados desde el Estado, el profesionalismo puede actuar como una poderosa barrera contra esa injerencia estatal, como una estrategia contra la proletarización (Guerrero Serón, 2007).

En este sentido, el principal concepto que desarrolla Apple (1989) en el estudio del proceso laboral de la enseñanza es el de intensificación del trabajo, tomado de Larson, o sobrecarga crónica de trabajo, que es “una de las formas más tangibles de erosión de las

condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza, destruyendo la sociabilidad de los trabajadores, al dificultar las reuniones y encuentros, y formar parte de la dinámica de descualificación intelectual” (Guerrero Serón, 1992, pág. 52). Esto se da en mayor medida en los establecimientos educacionales que son más proclives a aplicar textos o currículos pre-elaborados, lo que genera un aumento importante de las tareas que se deben realizar como las de carácter administrativo y el control sobre las labores del profesorado. De esta manera, la necesidad para el profesor o profesora de adquirir nuevas habilidades y destrezas que le permitan llevar a cabo estas nuevas labores trajo consigo una falsa sensación entre el profesorado de un creciente profesionalismo (Guerrero Serón, 2003).

Sin embargo, este autor nos plantea que en realidad, los docentes entienden erróneamente, y de forma inconsciente por supuesto, el proceso de intensificación como señal de profesionalización, siendo que en realidad es al contrario, ya que la intensificación de su trabajo va acompañada de una descualificación, y por lo tanto, de proletarización (Guerrero Serón, 2003). “Como resultado, se reduce la calidad del trabajo docente, dando más valor al “cuánto” y al “qué” se hace que al “cómo” se realiza el trabajo” (Guerrero Serón, 1992, pág. 52).

Apple advierte además que la mujer profesora, en su mayoría, está enfrentada a una doble jornada de trabajo, tanto en la escuela como en el hogar, por lo que se plantea la interrogante de cómo podría afectar esa intensificación del trabajo en los hogares de dichas mujeres, teniendo en consideración que están enfrentadas a un arduo trabajo dentro de su trabajo y fuera de él, lo que reduce su tiempo libre y por ende, disminuye considerablemente el tiempo disponible para la realización de las labores domésticas (Apple, 1989). A partir de eso entonces, “estas condiciones provocarían cambios, tensiones y conflictos fuera de la esfera donde las mujeres llevan a cabo su trabajo remunerado” (Apple, 1989, pág. 57), es decir, es probable que la sobrecarga laboral provoque problemas dentro de la familia.

2.4.5 FLEXIBILIZACIÓN Y PRECARIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

En el debate latinoamericano, la socióloga brasileña Dalila Andrade Oliveira, en el texto “La Reestructuración del Trabajo Docente: precarización y flexibilización” (2004) propone que la puesta en marcha de las reformas educativas tienen una repercusión en la organización escolar, con la consiguiente reestructuración del trabajo pedagógico. La autora expone que las discusiones sobre los procesos generales de flexibilización y precarización de las relaciones de trabajo y de empleo llegan también al área de la gestión escolar (Andrade Oliveira, 2004).

Las reformas conllevan nuevas regulaciones de las políticas educativas, evidenciadas en la centralización de la administración escolar, el sistema de financiamiento, las formas de evaluación, el avalúo institucional y los mecanismos de gestión escolar que presuponen la participación de la comunidad. Estas estrategias implican una sobrecarga en el docente, ya que sobre él recaerá la optimización del sistema educacional. Estas nuevas exigencias exponen que los profesores son considerados como los principales responsables del desempeño de los alumnos en la escuela. Su profesión no solo concentrará la actividad en la sala de clases, sino que también la gestión escolar, lo que incluye la planificación de contenidos, la elaboración de proyectos, la discusión colectiva del currículum y la evaluación (Andrade Oliveira, 2004).

En la sección “Los cambios en el trabajo y la precarización del trabajo docente”, se refiere a los cambios ocurridos en el trabajo en general, donde las relaciones de trabajo y relaciones de empleo se caracterizan por la amenaza de la precarización y la flexibilización. En relación a los cambios en el sistema educacional, propone que apuntan a una mayor flexibilidad en las estructuras curriculares y en los procesos de evaluación. Ergo, detecta un problema al provocarse un desfase entre los programas propuestos por la reforma educativa y lo que es realmente implementado en las escuelas, lo que hace que los docentes se vean en la obligación de dominar nuevas prácticas y nuevos saberes.

A partir de esto, se extrae que la nueva organización escolar, sin las condiciones necesarias, implican que la labor docente sufra una precarización de las condiciones de

trabajo y remuneración. El aumento de los contratos indefinidos, el ajuste salarial, la ausencia de piso salarial, la inadecuación o ausencia de planes de cargo y salarios, la pérdida de garantías laborales y previsionales, son las situaciones que determinan la precariedad y la inestabilidad en el sistema de enseñanza (Andrade Oliveira, 2004). Todo esto, dentro del contexto chileno, se puede aplicar de igual manera, ya que las condiciones laborales no son directamente proporcionales a las retribuciones que recibe el profesor, y circunstancialmente, podrían llegar a afectar la productividad del profesorado.

2.5 ACCIÓN PROFESIONAL DOCENTE

“La profesión produce los profesionales que la producen simultáneamente. Es una visión circular e integrada de la acción profesional donde sus dimensiones estructurantes son situadas antes de la acción, como sus condiciones, y después, como sus productos” (Urteaga, Sociología de las Profesiones: Una teoría de la complejidad, 2008, pág. 185). Lo anterior no se refiere a hacer una elección entre profesional y profesión, ni que el primero derive de la segunda, según lo plantea el funcionalismo. Realizar un análisis complejo desde el punto de vista sociológico confiere una integridad y una asociación entre las distintas visiones, ya que expone que la integración como la dominación de la profesión no son categóricas y permiten niveles de autonomía. Por ende, la acción profesional conlleva un estudio plural, reflexivo, intersubjetivo y situado. No podemos considerar la profesión como algo objetivo, porque quienes la ejercen no son reductibles a la versión subjetiva de la profesión, lo cual significa que “no existe una adecuación absoluta entre la subjetividad del actor y la objetividad del sistema” (Urteaga, Sociología de las Profesiones: Una teoría de la complejidad, 2008, pág. 185).

El análisis de la acción profesional, como se mencionó con anterioridad, debe ser llevado a cabo a través de un punto de vista complejo, integrador y vinculador. Como tal, podemos otorgarle las siguientes características, según lo expuesto por Urteaga (2008):

- La acción profesional es **plural**: Los profesionales se definen por su sexo, edad, aficiones o estado civil. Sus identidades son múltiples y no se pueden reducir a una

sola de estas dimensiones; no obstante, los actores pasan de un rol a otro sin que su experiencia sea amenazada. Esta multiplicidad también acarrea consecuencias negativas en la vida de los profesionales, como por ejemplo, esfuerzos por equilibrar la vida personal con la laboral que tienen las mujeres, ya que deben realizar otras tareas no concernientes a su especialización, como por ejemplo, el cuidado de niños. En estos casos, la vida privada incide en la profesional, ya que provoca cansancio y menor disponibilidad horaria, o también, puede darse el caso contrario, de que el trabajo interfiera con la vida privada, al no tener tiempo para dedicar a su familia, por lo tanto, el profesional tendría sentimientos de culpabilidad y frustración.

- La acción profesional es **reflexiva**: Los profesionales gozan de un alto grado de reflexividad, que les facilita poner su acción a distancia para someterlos a un análisis crítico. Un profesor por ejemplo, tiene que poner en práctica su reflexividad al establecer el cómo y qué enseñar, teniendo en cuenta las fuerzas sociales que puedan afectar de manera positiva o negativa la educación de los estudiantes, es decir, llevando a cabo un trabajo complejo que englobe todos los aspectos de la realidad y los analice en función de las motivaciones, inquietudes e intereses de los niños.
- La acción social es **intersubjetiva**: “Es explicable a partir del sentido apuntado subjetivamente” (Urteaga, Sociología de las Profesiones: Una teoría de la complejidad, 2008, pág. 187). Las relaciones de sentido son negociados con los demás. En ella, se encuentran las atribuciones del sentido y del valor intersubjetivamente vinculadas a partir de las cuales el colectivo profesional orienta su práctica. La acción se negocia recíprocamente y orientada según reglas.
- La acción social es **situada**: El profesional lleva a cabo su trabajo dentro de contextos y situaciones que van a delimitar su comportamiento. A cada actor le corresponde una época, formas de comportarse, de hablar o de vestirse; también, el actor pertenece a un grupo profesional, y socializa dentro de éste, estructurando su modo de pensar y sus prácticas.

2.6 LÓGICAS DE ACCIÓN PROFESIONAL

Los individuos, dentro de un contexto laboral, realizan sus prácticas bajo cuatro lógicas de acción, detalladas en el cuadro a continuación:

TABLA 2: LÓGICAS DE ACCIÓN

	Lógica de Integración	Lógica de Competición	Lógica de Subjetivación	Lógica de Dominación
<i>Qué es</i>	Vertiente subjetiva de la integración de la profesión. La persona interioriza los valores institucionalizados en los roles	La identidad profesional es un recurso dentro de una profesión con un sistema competitivo, y las relaciones profesionales se definen en la competición, según los intereses personales o colectivos	Aparece en la actividad crítica, en la distanciamiento y el compromiso. La persona ejerce una acción crítica que lo puede llevar a comprometerse en asociaciones profesionales.	La profesión se divide entre dominantes y dominados que tratan de mantener el status quo o modificar el status establecido, sabiendo que la distribución de bienes es desigual, ya que los dominantes poseen bienes superiores
<i>Características</i>	<ul style="list-style-type: none"> - La cultura es definida por los valores - Profesionales representan su profesión en un grupo con valores comunes - Identidad de las personas está directamente comprometida 	<ul style="list-style-type: none"> - Llevada por una racionalidad limitada - La profesión se regula por la necesidad de mantener las reglas para hacer posible el juego - El profesional persigue un objetivo según su interés que lo pone en competencia con otros iguales 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de los profesionales para ser sujetos - La definición cultural del sujeto es incompatible con la identificación total al grupo/ interés/ poder - Se concretiza en la crítica en la que el profesional se desprende de sí mismo para convertirse en un intelectual 	<ul style="list-style-type: none"> - Estigmatización, que impone representaciones negativas a un profesional - Puede conducir al profesional a la alienación, puesto que no es capaz de ser dueño de su propia vida - Pérdida de autonomía, dificultades de adaptación
<i>Consecuencias de su puesta en práctica</i>	Si no existiera una lógica de integración, los profesionales podrían caer en desviaciones tales como desorganizaciones o anomia, resultado de una baja socialización	Pertener a la profesión es una condición necesaria en la búsqueda de objetivos. Dicha búsqueda se logra a través de la competencia. A la vez, puede provocar malas prácticas por parte del actor que quisiera sobresalir	Permite al profesional hacer representaciones de libertad, igualdad, razón, la modernidad y la identidad para distanciarse de la realidad y ejercer una actividad crítica que favorece el compromiso con el grupo profesional	La dominación conduce a la desigualdad dentro de los contextos laborales, además de una progresiva pérdida de identidad

Fuente: Elaboración propia, a partir de Urteaga (2008).

Estas lógicas funcionan cruzándose constantemente y están delimitadas por el tipo de relaciones sociales que se van dando dentro de una misma lógica. Para analizarlas, se deben llevar a cabo tres procesos intelectuales: primero, aislar y describir las lógicas de la acción presentes en las experiencias concretas; segundo, comprender la actividad del actor y la forma en que combina las lógicas; y tercero, comprender cuáles son estas distintas lógicas del sistema social a partir de cómo los actores las sintetizan.

La combinación de estas lógicas supondría que los profesionales adoptan todos estos puntos de vista, comprometiéndose en una circularidad que diluye la idea clásica de que la sociedad encierra las diferentes lógicas en una sola. Mientras más comprometido está el actor con su experiencia profesional, más diversa será la cantidad de realidades y relaciones sociales.

CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación se enmarca dentro de un tipo de estudio *Descriptivo*, ya que estos “se centran en recolectar datos que muestran un evento, una comunidad, un fenómeno, hecho, contexto o situación que ocurre” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 120), y en este caso, se busca analizar y describir el modo en que los profesores configuran su acción profesional en el desarrollo de su trabajo diario en el contexto de la educación pública, la cual presenta condiciones laborales exigentes y desafíos importantes que los docentes deben sortear en su camino profesional. Para este caso, el conocimiento previo que requiere este tipo de estudio está explicitado en el marco teórico de esta investigación.

3.2 TIPO DE DISEÑO

Este estudio se desarrolla en el marco del paradigma *Cualitativo*, debido a que lo que se busca es conocer la forma en que los profesores configuran su acción profesional en el contexto de su trabajo en las escuelas del sector público. En este sentido, esta metodología es la más adecuada para poder indagar en el fenómeno y, en consecuencia, dar respuesta a la pregunta de investigación y para poder cumplir con los objetivos del estudio.

Por otro lado, el carácter cualitativo de esta investigación se la otorga el contexto en que desarrolla el fenómeno, es decir, éste se sitúa en un contexto cotidiano, esto es, en el desarrollo de la vida diaria de los profesores, por lo que hay que tener en cuenta que la vida del actor tiene un proceso y eso no se puede interrumpir ni manipular, siendo esto justamente lo que determina el carácter *no experimental* de esta investigación, ya que “en un estudio no experimental no se genera ninguna situación, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 121). En este sentido, de acuerdo a los objetivos de este estudio, no se justifica el hecho de

manipular el contexto para poder observar lo que se quiere, puesto que lo que nos interesa justamente es analizar cómo se están generando ciertas dinámicas, ciertas acciones profesionales en el desarrollo de su trabajo diario, para lo que nos basta con tomar en cuenta la realidad ya existente y que se da en la cotidianidad de la vida laboral de los profesores. En otras palabras, debido a que este estudio no pretende establecer una relación de causalidad entre variables, no se justifica llevar a cabo un diseño experimental que suponga la manipulación de variables.

Además, la investigación es de carácter *transversal* puesto que se “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, pág. 121). Así, se investigará el fenómeno y se recolectarán los datos, de acuerdo a la técnica de recolección que se explicitará más adelante, en un momento de tiempo y contexto específico.

Por último cabe señalar que este estudio responde a un diseño más bien *proyectado* que emergente, sin embargo, pese a poseer elementos de diseño tradicionales de investigación, puesto que no se está partiendo de cero, de igual forma se deja espacio para la flexibilidad en las decisiones del diseño con el fin de poder incorporar aspectos que surjan en el desarrollo de la investigación y que no hayan sido previstos con anticipación, ya que “la flexibilidad es, pues, básica en investigación cualitativa” (Fernández , 2005, pág. 50).

3.3 DISEÑO MUESTRAL

En el presente estudio se utilizará un diseño muestral *no probabilístico* debido a que no busca la representatividad de los datos ni tampoco la generalización de ellos. Más bien se busca profundizar en la forma en que los profesores construyen su profesionalidad teniendo en cuenta el contexto desafiante en el que desarrollaron su labor docente, como es el caso de la educación pública en nuestro país y más específicamente en la comuna de Valparaíso.

Para tales efectos, los profesores serán seleccionados operando con el criterio de *muestreo intencional*, escogiendo a los informantes estratégicamente teniendo en cuenta el conocimiento previo del problema a investigar, se contactará a las personas más idóneas o que puedan entregar la mayor riqueza de información respecto al tema y los objetivos de la investigación (Ruiz Olabuénaga, 2012). Una vez definida la matriz de la muestra, los casos serán seleccionados de acuerdo a los criterios de inclusión definidos por el investigador.

- *Universo*: Profesores y profesoras que trabajen en escuelas municipales de la comuna de Valparaíso.
- *Unidad de Análisis*: Profesores y profesoras.
- *Muestra de casos*: 6 profesores en total, siendo seleccionados de acuerdo a su disponibilidad en escuelas municipales de Valparaíso.
- *Muestra de unidades según técnica de producción*: 6 entrevistas en profundidad según los siguientes criterios de inclusión:

TABLA 3: CRITERIOS DE INCLUSIÓN

<i>Generales</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Hombres y mujeres. - Edades de entre 25 y 65 años. - Trabajar en la comuna de Valparaíso.
<i>Específicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Contar con el título profesional de profesor, otorgado por una institución certificada. - Trabajar en establecimientos educacionales de carácter público/municipal. - Desempeñar funciones en primer y segundo ciclo de educación general básica.

Fuente: Elaboración propia.

3.4 JUSTIFICACIÓN DE LOS CRITERIOS DE INCLUSIÓN

Con el fin de ilustrar los criterios de inclusión se ha construido una tabla que refleja, en primer lugar, los criterios generales de inclusión, y luego, los criterios específicos que deben cumplir los sujetos a ser entrevistados. Una vez expuesta precedentemente la tabla, se procede a justificar los criterios que en ella se señalan:

Siendo esta una investigación, que como ya se ha señalado, busca conocer el modo en que se construye la profesionalidad de los docentes en el contexto de la educación pública, entendiendo que la acción profesional debe ser entendida teniendo en consideración el lugar y ambiente en el que se desarrolla y, por lo tanto es plural y diversa, es que se ha incluido en la muestra tanto a hombres como a mujeres, con edades que fluctúen entre los 25 y los 60 años de edad. La edad mínima establecida se justifica por el hecho de que esa es la edad promedio en que los profesores ingresan al mercado laboral luego de haber terminado sus estudios superiores que acrediten su calidad de profesor. Por otra parte, la edad máxima está establecida bajo los parámetros de jubilación que actualmente rigen en nuestro país para las mujeres, aunque para los hombres la edad sea de 65 años, se prefiere establecer la edad de 60 años para igualar las condiciones.

Por otra parte, se establece que los profesores y profesoras trabajen en la comuna de Valparaíso, puesto que como se ha definido, se pretende estudiar cómo ocurre el fenómeno en los profesores de escuelas municipales de esa ciudad, como está explícito en el objetivo de la investigación.

En cuanto a los criterios específicos de inclusión, se precisa que los profesores y profesoras a ser estudiados cuenten con el título profesional de profesor, independiente de las especialidades propias de la profesión, puesto que lo que importa es que estén habilitados, previa certificación de alguna institución de educación superior y reconocido por el Ministerio de Educación para ejercer como profesores en el sistema educativo chileno. Establecer este criterio específico se justifica puesto que actualmente, las normativas vigentes del Ministerio de Educación permiten a profesionales de otras áreas ejercer labores de docencia en establecimientos educacionales de Educación Parvularia, Básica y Media, si es que en alguna localidad específica “no hubiere el número suficiente

de profesores titulados o habilitados para satisfacer las necesidades pedagógicas del lugar” (Decreto 352, 2010, pág. Art. 4º), sin embargo, de acuerdo a los objetivos de esta investigación, el interés está puesto en el estudio de la profesión docente y de quienes la ejercen permanentemente y no de quienes ejercen labores docentes como una opción de trabajo momentánea, como puede ser el caso de otros profesionales que cubren necesidades que presenta el sistema educativo en determinados lugares y momentos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es que se establece además que los profesores incluidos en la muestra deben trabajar en establecimientos educacionales de carácter público municipal. Esto se justifica puesto que los establecimientos educacionales del sistema público brindan condiciones similares para todos quienes trabajan en él, es decir, se pagan remuneraciones de acuerdo a la cantidad de horas de contrato que tenga cada profesor, habiendo establecido un valor hora común para todos los profesionales docentes. Además, el Estado entrega materiales de trabajo y recursos pedagógicos equitativamente para cada establecimiento, lo que brinda un contexto de igualdad para el desempeño de la labor docente, lo que permitirá analizar el desarrollo profesional de los profesores partiendo de un escenario más o menos parejo para todos. En este sentido, no es pertinente para esta investigación considerar otros establecimientos educacionales de carácter particular subvencionado o particular pagado, puesto que dentro de cada una de esas categorías existen una variedad muy diversa de realidades y de recursos comprometidos, lo que dificulta poder comparar el desarrollo profesional de los docentes incluso entre establecimientos del mismo tipo, ya sea entre particulares pagados, o entre particulares subvencionados, y estos a su vez con los públicos municipales.

Desprendido del anterior criterio, está el que los profesores tienen que estar desempeñando funciones en primer y segundo ciclo de Educación General Básica. Esto puesto que, como se explicita en el marco teórico de esta investigación, los profesores de educación básica son quienes presentarían un menor grado de autonomía en el quehacer profesional, mientras que los profesores y profesoras que trabajan en la educación media o universitaria, tienen especialidades dentro de la profesión que les otorgaría más autonomía en su labor, siendo la autonomía un rasgo fundamental en el desarrollo de la profesionalidad. Pese a lo anterior, de igual forma se considerará para esta investigación a

aquellos profesores y profesoras que aun contando con una especialidad desempeñen funciones en educación básica, puesto que a pesar de esa especialidad, tienen que desarrollar sus labores en igualdad de condiciones, tanto monetarias como en nivel de exigencias, con respecto a los profesores sin especialidad o, mejor dicho, los profesores de educación general básica.

3.4.1 MATRIZ PARA LA APLICACIÓN DE LA TÉCNICA

TABLA 4: CATEGORÍAS PARA ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

<i>Sexo</i>	Hombres	Mujeres
<i>Puesto</i>		
<i>Profesores especialistas</i>	1 EP	1 EP
<i>Profesores sin especialidad</i>	1 EP	1 EP
<i>Profesores directivos</i>	1 EP	1 EP

Fuente: Elaboración propia.

Para seleccionar a las personas a entrevistar en esta investigación, se consideraron los criterios de homogeneidad, heterogeneidad y compatibilidad (Valles, 2003).

En este sentido, se busca *homogeneidad interna*, considerando que los profesores y profesoras se encuentran en una misma situación, es decir, trabajan dentro del mismo sistema educativo, con las mismas reglas generales, lo que establece la *compatibilidad* entre los entrevistados. Sin embargo, los entrevistados comparten lo que se denomina *heterogeneidad interna*, puesto que cada uno de ellos tiene una experiencia diferente respecto al mismo objeto de estudio, es decir, frente a la construcción de su profesionalidad, por lo que cada uno representa una realidad diferente. Esta misma razón posibilita la existencia de *homogeneidad externa*, ya que es un solo tema a investigar y todos los entrevistados tienen gran familiaridad con él.

Para el diseño estructural de la muestra se utilizaron los criterios de sexo, por una parte, y los puestos o labores que desempeñan dentro del establecimiento en el que trabajan, a saber, como profesores especialistas, como profesores generales y directivos. Por lo tanto, se decide realizar un total de 6 entrevistas, con un entrevistado por cada una de ellas, es decir, para los docentes especialistas se harán dos entrevistas, una para hombre y otra para mujer, repitiendo el patrón en el resto de las categorías.

Finalmente cabe señalar que para establecer el contacto con los entrevistados se concurrirá directamente a sus lugares de trabajo, en este caso, a las escuelas municipales existentes en la comuna de Valparaíso.

3.5 TÉCNICA DE PRODUCCIÓN DE DATOS

Para cumplir con los objetivos del presente estudio, se utilizará la técnica de producción de datos de *Entrevista en Profundidad*, debido a que esta “expresa y da curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación” (Gaínza, 2006, pág. 220), por lo que es una técnica apta para indagar sobre el tema que estamos estudiando, teniendo en cuenta que pretendemos conocer el modo en que los profesores articulan sus relaciones familiares en función de la sobrecarga laboral que impone su trabajo.

Uno de los beneficios que tiene esta técnica es que permite recopilar información relevante para conocer los discursos personales de los entrevistados respecto al tema, otorgándonos información personal y de carácter íntimo que servirán para el posterior análisis del fenómeno, lo que no se podría obtener con otro tipo de técnica.

La riqueza de la información proporcionada por las entrevistas en profundidad está dada por su propia cualidad: estas ponen en relación de comunicación cara a cara al entrevistador y al entrevistado, creando una situación de conversación cotidiana pero de carácter científico.

En este sentido, ésta técnica nos permitirá ahondar en peculiaridades de la vida personal de cada entrevistado, para poder comprender desde su discurso, la forma en que transitan por la vida profesional dentro de un sistema exigente y desafiante como es el de la educación pública.

Por último, cabe señalar que para producir datos utilizando la técnica de EP no se ocupará un cuestionario semi-estructurado, es decir, no se utilizará un guion con preguntas que conduzcan el tema, evitando así la tendencia de pregunta-respuesta, ya que la idea es que se establezca un proceso de comunicación espontáneo y fluido, parecido a la conversación cotidiana.

3.6 TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos obtenidos se realizará, en mayor o menor medida, en tres niveles. En primer lugar, en términos prácticos, hay que señalar que las entrevistas que se le hagan a los profesores que participen del estudio serán grabadas, previo aviso, y posteriormente transcritas por el investigador, para a partir de eso, realizar un extenso análisis de contenido, “que se concentra en el contenido manifiesto, es decir, que consiste en analizar los contenidos expresados de forma directa e interpretar su significado” (Vásquez, 2006, pág. 99), donde se extraerán los códigos más importantes y recurrentes para así crear categorías y elaborar tipologías que servirán para responder a los objetivos planteados, y para ello se utilizará el soporte para análisis cualitativo de datos Atlas.ti, además de realizar mapas conceptuales, fichas y matrices que permitan organizar de mejor manera la información recogida.

En segundo lugar, en términos teóricos, se realizará el análisis en base a los postulados sociológicos que analizan la profesión docente, las cuales tienen que ver con la intensificación del trabajo, la proletarización y flexibilización laboral, todas expuestas con anterioridad en el marco teórico de esta investigación, con el fin de establecer las coincidencias entre lo que en ellas se propone y la experiencia personal de los profesores respecto al tema, es decir, se tratará de analizar de qué manera los postulados de esa tesis

tienen relación con la propia experiencia de los entrevistados, buscando para eso las coincidencias que nos permitan establecer el rendimiento empírico de la misma. También serán de importancia los desacuerdos que se encuentren en el discurso de los profesores, puesto que contrariamente a lo recién señalado, nos permitirá refutarla. Además de lo anterior, se hará también un análisis sobre la base de los planteamientos respecto a la acción profesional y sus lógicas, abordadas también en el marco teórico, con el objetivo de analizar el carácter profesional de los profesores y profesoras y la manera en que se va construyendo su profesionalidad enmarcada en el desafiante contexto de la educación pública. En este sentido, se analizará desde el punto de vista de la sociología de las profesiones y desde una mirada de la complejidad, la acción profesional que desarrollan los profesores y profesoras en su día a día de trabajo y cómo es capaz de influir el contexto de trabajo en la construcción de su propia profesionalidad. Sin embargo, pese a conducir el análisis bajo estos parámetros, también serán tomadas en consideración otras perspectivas que no hayan sido consideradas previamente y que aparezcan a la luz de la investigación a medida que se lleva a cabo el análisis.

Y en tercer lugar, se realizarán análisis singulares de cada uno de los casos entre los profesores entrevistados para establecer y definir los rasgos más importantes que sean hallados y que sean relevantes para la investigación, para posteriormente llevar a cabo un análisis transversal que nos permita encontrar diferencias, similitudes o particularidades entre todos los profesores que sean partícipes de la investigación.

3.7 CALIDAD DEL DISEÑO

Se intenta resguardar la calidad del diseño de investigación de acuerdo a los criterios postulados por Valles (2003):

- a) En primer lugar, se intenta preservar la *credibilidad* del diseño, en cuanto que los recursos técnicos que se utilizarán se aplicarán con el mayor resguardo posible, será el propio investigador quien realizará las entrevistas, además el mismo será quien documentará la información y analizará los datos. Esto para evitar posibles sesgos al

utilizar otras personas que pueden no guiarse por los objetivos de la investigación. Sin embargo, se acudirá a fuentes externas y especializadas que complementen el proceso de investigación.

- b) En segundo lugar, se intenta cumplir con el criterio de *transferibilidad*, sobre todo en los procedimientos de decisiones muestrales. Para elegir a los participantes de las entrevistas, se consideran los criterios de homogeneidad, heterogeneidad y accesibilidad de los participantes, resguardando cierto compromiso entre variación y tipicidad, que se especifican claramente los criterios de inclusión y exclusión. Estas decisiones muestrales claramente definidas permitirían trasladar los resultados a otros contextos.
- c) Y por último se resguarda el criterio de *dependibilidad* examinando y evaluando continuamente las opiniones y decisiones del investigador con respecto a la situación estudiada y la entrada metodológica del caso, para ello se pondrá a disposición todo el material con el cual se trabajará en la investigación, para poder facilitar el seguimiento del trabajo intelectual del investigador.

3.8 CONDICIONES ÉTICAS

- Se evitarán preguntas que puedan hacer sentir incómodos a los participantes de la investigación.
- Se resguarda la confidencialidad de la información, dejando en el anonimato a los participantes de las EP.
- Se les informará a los participantes que las entrevistas serán grabadas, por lo que se les dará la posibilidad de elegir si desean participar o no.
- Se les pedirá a las personas que deseen participar en la investigación que firmen un “consentimiento informado” permitiendo al investigador usar la información

recogida en la EP en el posterior análisis y redacción del informe final de la investigación.

- Se les informa a las participantes que la investigación es sin fines de lucro.

3.9 DESCRIPCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

TABLA 5: DESCRIPCIÓN DE LOS ENTREVISTADOS

Nombre	Descripción
<i>Patricia</i>	Es una Profesora de Estado en Educación General Básica, tiene 64 años de edad, está casada, tiene hijos, se desempeña como profesora de historia dentro de su establecimiento, donde lleva aproximadamente 40 años de trabajo.
<i>Daniela</i>	Es una Psicopedagoga que luego continuó estudios transformándose en Profesora de Educación Especial. Tiene 35 años, de los cuales lleva trabajando 12, desempeñándose en la actualidad como Coordinadora del Programa de Integración Escolar (PIE) de su establecimiento. Está soltera y tiene hijos.
<i>Rodrigo</i>	Es un Profesor de Inglés que trabaja en Educación Básica, tiene 25 años, está soltero, sin hijos y lleva dos años ejerciendo su profesión.
<i>Antonia</i>	Es una Profesora de Estado en Educación General Básica, tiene 59 años, de los cuales lleva trabajando 34, un periodo como profesora en el aula y actualmente desempeñándose como Jefa de Unidad Técnica Pedagógica (UTP) de una escuela. Está casada y tiene hijos.
<i>Carlos</i>	Es un Profesor de Estado en Educación General Básica, tiene 63 años, está casado y tiene hijos. Lleva 39 años desempeñándose como profesor en una escuela.
<i>Pedro</i>	Es un Profesor de Estado en Educación General Básica, tiene 48 años, está separado y tiene hijos. Lleva 23 años ejerciendo la profesión y actualmente se desempeña como Director de un establecimiento educacional.

Fuente: Elaboración propia.

3.10 PLAN DE ANÁLISIS

TABLA 6: PLAN DE ANÁLISIS

Objetivos	Dimensiones	Subdimensiones	Indicadores/códigos
<i>Caracterizar el estado actual del trabajo docente en el contexto de la educación pública.</i>	Estado actual de la profesión docente	Precarización	Evaluación, desfase curriculum-realidad, retribución económica.
		Proletarización	Descualificación, supervisión, directivos como gerentes.
		Intensificación	Rutinización de tareas, sobrecarga de trabajo, poca sociabilidad, poco perfeccionamiento, asilamiento, doble jornada de trabajo.
		Autonomía	Investigador, teórico, práctico reflexivo, deliberador, estratega crítico, artista creador, político.
<i>Describir y analizar la acción profesional de los docentes de enseñanza básica.</i>	Acción profesional	Pluralidad	Sexo, edad, estado civil, vocación, formación universitaria, gusto por la pedagogía, intereses, puesto de trabajo.
		Reflexividad	Autoevaluación, críticas, aspectos a mejorar, análisis institucional.
		Intersubjetividad	Relación con pares, relación con jefes, relación con apoderados, relación con alumnos.
		Contexto	Clima laboral, valores institucionales, carga laboral, condiciones de trabajo.
<i>Identificar las lógicas de acción profesional docente en el desempeño de sus funciones en la educación básica.</i>	Lógicas de acción profesional	Integración	Valores comunes, adaptación, identidad de grupo.
		Competición	Rivalidad, intereses personales sobre colectivos, poder, influencia, prestigio, reconocimiento.
		Subjetivación	Compromiso social, compromiso con el grupo profesional.
		Dominación	Cuestionamientos al poder, estrategias de superación.

Fuente: Elaboración propia.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS

A continuación, en este capítulo serán presentados los resultados obtenidos en esta investigación. El análisis se da a conocer en tres niveles, que confluyen para dar respuesta a la pregunta de investigación planteada.

En el primer nivel de análisis se presenta una caracterización del estado actual de la profesión docente en Chile, específicamente de quienes ejercen la docencia en el sistema de educación pública municipal, permitiéndonos de esta forma visualizar el marco general en el que se desarrolla la docencia, que funciona como dimensión estructurante de la acción profesional llevada a cabo por los profesores.

En el segundo nivel de análisis se describe y analiza la acción profesional de los docentes de educación básica, entendiendo que la acción profesional es llevada a cabo dentro de un contexto que la estructura, pero que a la vez es desarrollada y experimentada de diferentes formas por cada profesional, los cuales actúan de acuerdo a diferentes lógicas de acción a lo largo de su quehacer profesional.

En el tercer y último nivel de análisis se identifican las lógicas de acción profesional bajo las cuales actúan los docentes involucrados en esta investigación y mediante las que se puede comprender cómo transitan los docentes a lo largo de su trayectoria profesional.

Estos tres niveles de análisis nos permiten comprender finalmente cómo van construyendo su profesionalidad los docentes a lo largo de su trayectoria laboral en el marco de la educación pública chilena, lo que permite dar respuesta a la pregunta de investigación.

4.1 ESTADO ACTUAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE

El análisis respecto del profesorado es un tema que está presente desde hace mucho tiempo en los estudios de las ciencias sociales. Tanto en Chile como en el resto del mundo, existen diferentes tipos de estudios que ponen el foco en el profesorado como categoría analítica. A partir de los resultados de esas investigaciones se han planteado, desde diferentes puntos de vista explicativos y teóricos, que la profesión docente estaría inmersa en procesos poco favorables o indeseables para cualquier profesión, como la precarización laboral, la intensificación de labores, la pérdida de autonomía e incluso la proletarización. Todos estos procesos forman parte, en menor o mayor medida, del contexto en el que se desarrolla la docencia en Chile, mas puntualmente de quienes la ejercen en el sistema de educación pública municipal, como se verá a continuación.

4.1.1 ¿PRECARIZACIÓN Y FLEXIBILIZACIÓN DE LA LABOR DOCENTE?

A raíz de los análisis que se han hecho sobre el profesorado, se ha planteado que las reformas a los sistemas educativos realizadas en los últimos tiempos han traído consigo una serie de consecuencias para los docentes que se ven afectadas por ellas, puesto que se dota a los profesores de mayores responsabilidades que abarcan desde el trabajo en la sala de clases mismo, hasta el desarrollo de actividades administrativas, y sumado a lo anterior, se establecen sistemas de evaluación de desempeño orientados a monitorear el trabajo de los docentes bajo esas reglas del juego. Todo esto se da en un marco poco auspicioso, en donde la realidad vivida en los centros educativos se aleja de los ideales de funcionamiento que proponen las nuevas regulaciones, quedando de manifiesto en condiciones laborales en las que abundan los bajos salarios y las pérdidas de garantías laborales. En resumidas cuentas, lo anterior terminaría generando un proceso de precarización de la labor docente.

Como es de conocimiento, en nuestro país se establece en el año 2003 el sistema de Evaluación Docente (Colegio de Profesores, 2016), que tiene como objetivo monitorear el trabajo de los docentes que desempeñan sus funciones en el sistema de educación

municipal a través de la recolección de evidencias que permiten, en último término categorizar su desempeño en cuatro niveles, a saber, destacado, competente, básico e insatisfactorio.

Este proceso de **evaluación de desempeño** es percibido por los entrevistados como un proceso complejo y no exento de problemas, tanto en la forma como en fondo de lo que significa realizar dicho proceso evaluativo: *“no es que los profesores no se quieran evaluar, sino que es la forma, el sistema de evaluación es malo”* (Antonia, Jefa U.T.P.). En este sentido, dentro de los entrevistados, la Evaluación Docente tiene una valoración más bien negativa en cuanto a la forma en que se lleva a cabo, puesto que la realización de ese proceso evaluativo ni siquiera contempla los tiempos que el profesor que se está evaluando tiene que invertir en esa tarea, paralelamente a las funciones que debe cumplir en su quehacer diario como docente:

“considero que fue una evaluación que no te considera los tiempos que necesitas para eso, por lo tanto, en este minuto podríamos decir que muchos profesores que no les ha ido bien es porque no han tenido el espacio y las condiciones para hacerla, a mí me fue bien, (...) porque yo me encerré 3 meses en mi casa para poder hacerlo” (Daniela, Profesora especialista PIE).

Además de lo anterior, en palabras de los entrevistados se puede percibir una disconformidad en cuanto al desfase entre la realidad y lo que se presenta como medios de verificación en el proceso evaluativo. Esta realidad se manifiesta cuando no existe coherencia entre los resultados obtenidos en las evaluaciones con la realidad que experimentan los docentes en su práctica de trabajo cotidiana:

“Hay otros que han salido destacados y que realmente son buenos profesores, pero hay otros que la misma gente dice “ahhh”, o sea, los mismos pares descalifican la evaluación de otros, u otros que son buenos y que no les va bien, ahí te da pena, uno dice pero cómo si este profesor es bueno, y sale básico” (Pedro, Director).

Este desfase podría estar dado por diversos factores que escapan al control que puede ejercer la evaluación misma y que tienen que ver con la veracidad de las evidencias presentadas por algunos docentes, las cuales pueden distar de la realidad si es que no han

sido realizadas por el mismo evaluado, lo que al parecer emerge como una realidad que podría explicar los buenos resultados que de forma general tienen los procesos de evaluaciones docentes que se han llevado a cabo en el último tiempo en nuestro país. *“Porque es mucha ayuda, o sea, tienes todas esas posibilidades de inventar lo que estás haciendo ahí, no es real” (Pedro, Director)*. Sin embargo, decir que los buenos resultados se deben a la poca honestidad de los profesores es un tanto arriesgado y reduccionista, puesto que la misma evaluación contempla procesos en los cuales no pueden intervenir terceros, como en el caso de la evaluación de la clase filmada. Es en este punto en que desde los mismos profesores surge la crítica respecto del instrumento que se utiliza para evaluar, comúnmente llamado “portafolio” y que hace referencia al conjunto de evidencias del trabajo pedagógico que se deben presentar:

“a lo mejor no supo argumentar bien, no hizo bien la reflexión, no le apuntó como querían, porque no es bueno para eso a lo mejor, pero sí es efectivo en el aula, entonces es mucho más complejo que dar una respuesta sí, que el portafolio es bueno o malo, pero no es una negación de los profesores de evaluarse sino que es el cómo, cómo están evaluando a los profesores, ahí está el tema” (Antonia, Jefa U.T.P.)

El hecho de que existan profesores competentes en ciertas áreas del trabajo pedagógico en desmedro de otras es una situación previsible, puesto que todas las personas tenemos más desarrolladas ciertas habilidades por sobre otras, lo que se traduce en todo ámbito de la vida, lo que incluye, por supuesto, al profesional, por lo que la ayuda que puedan recibir los profesores en su proceso de evaluación puede incluso ser legítimo, toda vez que el docente, consciente de sus limitaciones en ciertas áreas, busca apoyo para compensar sus debilidades, lo que lejos de ser juzgado, debería ser visto como una virtud en función del aprendizaje que deviene en el docente que recibe el apoyo de un par más aventajado.

Lo que manifiestan los profesores respecto de la Evaluación Docente deja en claro que es un proceso que genera incomodidad y disconformidad que se manifiesta en las críticas generalizadas a dicho proceso instalado a partir de las reformas que ha vivido el país en términos educacionales en el último tiempo.

Como recordaremos, Andrade Oliveira (2004) plantea que una de las consecuencias de las reformas educacionales, aparte del establecimiento de procesos evaluativos como se vio anteriormente, es que generan una mayor flexibilidad en las estructuras curriculares y en los procesos de evaluación de aprendizaje de los estudiantes, lo que deviene en un **desfase curriculum – realidad**, a saber, entre lo que se estipula en los planes y programas educativos con lo que realmente se enseña y evalúa en las salas de clase. Esto se explica en parte por el hecho de que los profesores no cuentan con la preparación necesaria para aplicar ciertos contenidos o materias que han sido reestructuradas en los procesos de reforma, por lo que se ven obligados a tener que dominar nuevas prácticas y nuevos saberes. Esto se condice con la realidad que experimentan los entrevistados en sus lugares de trabajo, donde la flexibilización del currículum se presenta en mayor medida en las asignaturas que tienen un menor número de horas pedagógicas dentro del currículum, como es el caso de la asignatura de Orientación o Tecnología:

“En tecnología viene toda una preparación con el computador, con Word, con Excel, para que vayan conociendo, para que después vayan haciendo investigación, estudiar para que sirven los aparatos, las maquinas, pero hay que prepararlo, entonces el profesor hace un dibujo, un palito de helado, pero eso no viene en el programa, y por eso pone una nota, pero si tú vas a mirar, se va saliendo del curriculum en esas asignaturas, y eso suma, porque una clase de tecnología bien hecha ayuda a desarrollar el pensamiento, (...) eso es tecnología ahora, ya no es el trabajo manual, pero hay profesores que todavía hacen eso”
(Antonia, Jefa de U.T.P).

El porqué ocurre este desfase puede obedecer a diferentes motivos: como se mencionó anteriormente, los profesores se han tenido que ver expuestos a la exigencia de dominar nuevos contenidos, como en el caso de las asignaturas como tecnología. En este sentido, el desfase obedecería al hecho de que los profesores no dominan los nuevos contenidos que tienen que impartir en sus clases, motivo por el cual muchas veces optan por improvisar frente a sus alumnos. Sin embargo, a pesar de ser el motivo más obvio, no es del todo convincente toda vez que existen otros motivos que podrían explicar el porqué los profesores se alejan del curriculum en ciertas clases: *“generalmente se ve más improvisación en los cursos más chicos, porque la profesora le da prioridad a las materias*

en que la van a medir después en el SIMCE” (Pedro, Director). En otras palabras, más que obedecer a la falta de dominio de los contenidos que el profesor debe enseñar, la distanciamiento con el currículum se produce casi como una estrategia, en donde los docentes organizan su trabajo para dar prioridad a preparar y enseñar aquellas asignaturas que son susceptibles de evaluación, tanto interna como externa, como es el caso de la prueba SIMCE, que en los cursos de primer ciclo centra su medición Lenguaje y Matemática. El que esta situación se produzca más en los cursos de primer ciclo, o sea, de primero a cuarto básico, tiene que ver con el hecho de que generalmente es un solo profesor o profesora el que imparte todas las asignaturas a un mismo curso, lo que facilita que pueda realizar su propia organización de los contenidos y las estrategias que va a aplicar para enseñarlos, estableciendo así asignaturas prioritarias en función de las exigencias del mismo sistema educativo, como lo son las medidas en las pruebas estandarizadas. En los cursos de más avanzado nivel, en el segundo ciclo de enseñanza básica, puede generarse en menor medida esta situación de desfase toda vez que existe un profesor encargado de impartir asignaturas específicas en todos los cursos, disminuyendo así la posibilidad de improvisación en todas aquellas clases en donde exista un docente que esté encargado de impartir solo una materia específica. Llegado a este punto, a pesar de que se da en menor medida el desfase curricular en los cursos de mayor nivel, el hecho de que exista de todas formas podría obedecer a la misma lógica que impera en los docentes que enseñan en los cursos de primer ciclo, de forma tal que los profesores que no dictan clases en una sola materia específica en el segundo ciclo se tengan que ver enfrentados a la misma disyuntiva de dar prioridad en su trabajo a preparar los contenidos y materiales de aquellas clases susceptibles a evaluaciones externas como el SIMCE.

Otro punto importante a tener en cuenta y que podría ser el más clarificador respecto a esta situación es el tiempo que se requiere para preparar los contenidos y las clases que un profesor debe impartir.

“el profesor para eso tiene que prepararse, leer, preparar la actividad que sale ahí, porque sale una actividad en grupo, hay que pasarles un papelito con una situación problemática que el grupo lo trabaje, pero eso no se hace, porque el profesor tiene que prepararlo y no

tiene tiempo y cómo ve el horario y ve que le toca orientación, no lo toma en cuenta”
(Antonia, Jefa de U.T.P).

La aparición del factor “tiempo” podría funcionar como complemento para conspirar a favor del desfase curricular en ciertas asignaturas, puesto que si existe escasez de tiempo dentro del horario de trabajo de los profesores para preparar sus clases en general, cualquiera sea ésta, y si de todas formas el profesor actúa estableciendo prioridades con ciertas asignaturas, aumenta aún más la probabilidad de que le termine restando las horas que necesita para preparar las clases que él considera más prioritarias, a las horas que tiene para preparar las clases que considera menos prioritarias. De esta forma, el desfase curriculum – realidad se puede entender desde diferentes ángulos, que van mucho más allá de la falta de dominio de los contenidos a enseñar por parte de los y las docentes.

A todas luces, el escenario anterior lleva a pensar que la distanciamiento entre lo que se están enseñando en las salas de clases con lo que realmente se debiese enseñar a partir de lo que establecen los planes y programas de estudio, es parte de un problema más profundo que el solo hecho de culpar a la mala preparación de los profesores respecto de los contenidos que se deben enseñar, sino que obedece principalmente a estrategias que los docentes utilizan para sortear las exigencias que impone el propio sistema educativo en general.

Otro de los elementos presentes en el escenario de la precarización de la labor docente vistos en la teoría, es la pérdida de garantías laborales y la presencia de **remuneraciones poco satisfactorias** que percibirían los docentes en ejercicio. Sin lugar a dudas, este es uno de los puntos que genera mayores críticas dentro del cuerpo docente chileno, siendo de conocimiento público las luchas reivindicatorias que ha llevado adelante el magisterio en los últimos años, lo que se convirtió también en uno de los puntos centrales en las discusiones que se llevaron a cabo en el marco de la tramitación de la Ley de Carrera Docente aprobada el año 2016, que entre otras cosas, establece tramos de remuneración en los que se van a ubicar los profesores dependiendo de ciertos criterios como los resultados obtenidos en los procesos de Evaluación Docente. En este sentido, las bajas remuneraciones percibidas por los docentes en general es un hecho que se manifiesta también en los

entrevistados, los cuales interpretan este hecho como el resultado probable de la poca valoración que existe en la sociedad por la labor que desarrollan: *“yo creo que es poco lo que se gana en relación a la cantidad de trabajo que se tiene. Y aparte del trabajo, la responsabilidad que tiene el profesor en la sociedad, es formar niños, no es formar cualquier cosa”* (Patricia, Profesora básica).

Esta visión se repite dentro de los entrevistados, quienes dejan ver que no existe concordancia entre la gran cantidad de responsabilidades que les otorga el sistema educativo y la remuneración que se percibe por el cumplimiento de las mismas: *“Tienes que estar estudiando permanentemente, te evalúan, tienes una responsabilidad tremenda con respecto a los alumnos, al avance, porque te están exigiendo resultados, entonces por todos lados es mucho y por un sueldo que no se condice”* (Antonia, Jefa de U.T.P).

La percepción que existe es la de una poca valoración de la labor que realizan los docentes en nuestro país y que se manifiesta como una costumbre arraigada dentro del magisterio, sobre todo entre quienes llevan más años ejerciendo la profesión: *“Económicamente, yo no soy muy ambicioso, porque soy de esa generación en que era obligación, en que un profesor gana poco y tiene que hacer mucho, pero si uno mira como está el mercado, no estamos compensados económicamente, para nada”* (Pedro, Director).

Otro de los aspectos que genera críticas respecto a las remuneraciones es el hecho de la nula existencia de incentivos monetarios acorde al cumplimiento de responsabilidades y metas, lo que genera un estancamiento salarial sin mayores expectativas de incremento, más allá del que se genera por antigüedad en el sistema y por la cantidad de perfeccionamiento que los docentes tengan acreditados ante sus empleadores:

“yo ahora tengo un sueldo que podríamos decir que es muy bueno comparado con la mayoría de la gente en nuestro país, yo creo que un gran porcentaje de lo que yo gano no es por lo que yo hago en la sala de clases, no es por lo que yo hago en mi trabajo, sino que es por decirlo de alguna manera, por ser ya viejo en el sistema, con 40 años, lógico me reconocen, (...) mi sueldo se incrementa por eso, por la antigüedad y el perfeccionamiento, pero es más por la antigüedad, lo que no significa que me estén pagando lo que yo merezco por mi trabajo” (Carlos, Profesor básico).

Esta realidad se presenta de forma transversal en el cuerpo docente de nuestro país, lo que sin duda nos devela una concordancia con lo que se entiende por precarización de la situación laboral de los docentes en general.

4.1.2 INTENSIFICACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

De acuerdo a lo que han planteado los estudiosos de la materia (Lawn y Ozga, 1988; Larson, 1980; Apple, 1989), como se expuso con anterioridad en el marco teórico de esta investigación, los profesores estarían inmersos en un proceso de intensificación de su trabajo, lo que se traduce en la práctica en una sobrecarga crónica del mismo, que visto desde el punto de vista de algunos autores, podría comprenderse como un proceso de proletarización de la misma forma en que se proletarizaron ciertos trabajadores con la influencia del capitalismo. Este proceso de intensificación y sobrecarga se manifiesta (sobre todo en las escuelas que son más proclives a aplicar textos o currículos pre-elaborados) en aspectos como el fortalecimiento de las tareas organizativas dentro de la escuela, la supervisión o excesivo control sobre las labores del profesorado, el aumento del riesgo de aislamiento de los docentes al existir poco tiempo para la sociabilidad en el trabajo, y también la existencia de un bajo nivel de perfeccionamiento entre los profesores al tener poco o nada de tiempo para dedicarse a ello.

A partir del punto de vista de los entrevistados, es evidente que la **intensificación del trabajo** docente es un hecho que se manifiesta, muchas veces actuando como eje articulador del relato de los entrevistados respecto de su labor, los que como ya se ha podido observar con anterioridad, sienten que están expuestos a muchas responsabilidades en general, las que ni siquiera son susceptibles de una remuneración adecuada a dichas exigencias. *“Es mucha la exigencia, son muchos los proyectos, son muchos los reglamentos, son muchos los protocolos, son muchos los organismos internos, consejo escolar, centro de padres, comité de seguridad, un montón de no sé cómo llamarles”* (Carlos, Profesor básico). Este aumento de responsabilidades que recaen sobre los docentes va acompañada, además, de un **excesivo control sobre las labores** que les son

encomendadas: *“en esta escuela me pedían bitácora semanal con todo lo que yo hacía y a mano para que no fuera algo copiado” (Daniela, Profesora especialista PIE)*. En este sentido, es indiscutible que la realidad que están viviendo los profesores hoy en día en el sistema de educación público municipal es concordante con lo que plantea la tesis sobre la intensificación, puesto que a partir de las reformas al sistema de educación que se han realizado hasta la fecha en nuestro país, se ha visto un **incremento en el tiempo del nivel de exigencia** hacia el cuerpo docente, a los cuales se ha ido dotando no solo de mayores responsabilidades, sino que también han evidenciado un incremento en la cantidad de reglamentaciones, protocolos, documentación y otros tipos de evidencias que se les exige tener y presentar como medios de verificación del trabajo realizado en los procesos de **supervisión**, tanto del equipo directivo del establecimiento en el que trabajan, como también las que realiza el propio Ministerio de Educación, Agencia de la Calidad, entre otros organismos fiscalizadores: *“No era tan pesada la exigencia de antes con la de ahora” (Patricia, Profesora básica)*.

Es preciso señalar que en la visión de los entrevistados, más que existir un cuestionamiento a las labores propiamente tales que se les exigen realizar y por las cuales son monitoreados y supervisados en su cumplimiento, el problema mayor que se vislumbra es la **escasez de tiempo** que se tiene para poder cumplir con dichas exigencias, lo que cobra sentido toda vez que aquellas cosas que se les pide son documentación o medios de verificación que remiten a procedimientos que son indispensables para el desarrollo de su trabajo de forma efectiva en las salas de clases, como es el caso de la preparación y planificación de las clases, de material didáctico y la elaboración y corrección de pruebas, entre otras labores.

TABLA 7: ESCASEZ DE TIEMPO

<p><i>“La exigencia es mucho mayor ahora, y volvemos al tema de los tiempos, tiempo para trabajar, tiempo para cumplir con todo lo que te piden”</i></p> <p><i>“Tiempo es el que falta para cumplir bien con el trabajo”</i></p> <p><i>“Lo que no tenemos es tiempo, el tiempo es el que falla. No hay tiempo para preparar materias, no hay tiempos para preparar las clases”</i></p>	<p><i>Patricia, Profesora básica</i></p>
<p><i>“Aquí nadie me ha puesto la pistola en la cabeza de que yo tengo que trabajar en mi casa, yo eso lo asumo que es una costumbre mía pero sí el sistema te pide cierta rigurosidad hacia ciertas metas que es imposible</i></p>	

<p><i>cubrirlas con la jornada que te dan, como y te explicaba al principio, para poder tener un buen funcionamiento uno necesariamente tiene que invertir su tiempo personal y el sistema educativo está acostumbrado a eso”</i></p> <p><i>“En el caso del equipo directivo muchas veces se salta hasta el almuerzo con tal de avanzar”</i></p>	<p><i>Daniela, Profesora especialista PIE</i></p>
<p><i>“Hay profesores que están contratados por 44 horas y tienen 44 horas sin ningún respiro para trabajar en aula, sin tiempo libre para trabajar en horario no lectivo”</i></p>	<p><i>Rodrigo, Profesor especialista.</i></p>
<p><i>“El sistema no cuenta las horas de preparación del profesor, para que pueda estudiar, para que se pueda preparar, para preparar material o para que se vaya capacitando, el sistema no te contempla ninguna hora”</i></p> <p><i>“De repente te queda una hora libre y aprovechas ese ratito para corregir las pruebas, porque la labor de uno no es solo preparar las clases, porque haces la prueba, tienes que corregirla, tienes que poner notas, subir notas al sistema, tienes que hacer certificados, tienes que hacer reunión de apoderados, son múltiples funciones en dos horitas que te dan adicionales en la semana para hacer todo eso ¡imposible!”</i></p>	<p><i>Antonia, Jefa de U.T.P.</i></p>
<p><i>“Siendo profesor a cargo, es imposible porque hay que calcular que yo del tiempo efectivo en aula, el resto es trabajo administrativo, no tengo tiempo para nada mas en el trabajo, el resto lo tengo que hacer en la casa”</i></p>	<p><i>Carlos, Profesor básico</i></p>
<p><i>“Como yo tengo un trabajo más administrativo, trato de no llevarme tanto trabajo a la casa, pero ahora, que estoy más viejo, estoy más relajado en ese sentido, un poco más. O sea, hago lo que tengo que hacer, si es obligación lo hago, si no, no nomás, no lo tomo y trato de descansar el fin de semana, porque también físicamente estoy más agotado, con esa intensidad de trabajo que he tenido toda la vida estoy más cansado”</i></p> <p><i>“Con los colegas que yo converso, que los veo, y eso que ahora esta nueva generación, por así decir, tienen otras formas en que nosotros le podemos compensar los tiempos, que es con los recursos SEP, donde les damos horitas adicionales, que en mis tiempos, no existieron. Ahora nosotros en algo los compensamos, y así todo es insuficiente”</i></p>	<p><i>Pedro, Director</i></p>

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, la intensificación de las labores, en la visión de los entrevistados, es producto de la poca disponibilidad de tiempo que ofrece el sistema educativo en la actualidad, donde los profesores disponen de una gran cantidad de horas lectivas frente al alumno y muy pocas horas para destinar a las labores no lectivas. *“Es el sistema que no le está dando las mejores opciones para que pueda prepararse, para que haga una mejor labor. Y están dando el 70 – 30 ahora, el año 2017 recién, 2017, proporcionalmente 70% frente al alumno y el 30% no lectivo, pero eso en horas, significan dos horas, es ridículo”* (Antonia, Jefa de U.T.P.). Así se explica el porqué de las luchas del profesorado chileno por conseguir, en el marco de la nueva Ley de Carrera Docente, el aumento paulatino de las horas no lectivas en el transcurso de los años venideros, con el objetivo de avanzar hasta llegar a la equitativa proporción de contar con el 50% de horas lectivas y el 50% de horas no lectivas.

Como es de esperar, esta situación de falta de tiempo se traduce en la práctica en una **sobrecarga de trabajo**, la cual permea la vida privada de los docentes que se ven enfrentados a esta situación, toda vez que el tiempo que no les da el sistema educativo para la realización de las tareas que les exige, es compensada restando el tiempo libre que debiesen tener los profesores fuera de su horario de trabajo. De esta forma, los docentes terminan haciendo uso de su tiempo de ocio y destinándolo a realizar labores profesionales en desmedro de sus familias, lo que empeora aún más en el caso de las mujeres profesoras que se tienen que ver enfrentadas a dobles jornadas de trabajo si es que además de realizar sus labores profesionales, tiene que ocuparse de las labores domésticas y el cuidado de los hijos. Sin perjuicio de lo anterior, en voz de los entrevistados, se puede observar que la sobrecarga es un problema que termina afectando la vida privada y familiar de los docentes, sin distinción de género:

“Si podríamos decir que nos ha afectado el hecho de que como familia no tenemos espacios para salir, por ejemplo este mismo fin de semana mi papá quería ir a la playa, él había avanzado el sábado pero a mí me faltaba, entonces yo tenía que trabajar y no pudimos ir. En ese sentido nos ha afectado en el tema de hacer otras cosas” (Daniela, Profesora especialista PIE).

“Siempre me quedo muy poco tiempo para los hijos, para disfrutar, soy de los profesores que no entiende que el fin de semana es para descansar. En la vida privada los costos familiares, han sido grandes en comparación con los beneficios recibidos en el desarrollo de la carrera” (Carlos, Profesor básico).

“Toda la vida he estado recargada de trabajo, el marido con las pruebas en la cama, los niños entre juegos y haciendo las tareas, o sea, doble jornada adicional en la casa” (Antonia, Jefa de U.T.P).

La sobrecarga de trabajo generada a partir de la intensificación de las labores del profesorado es un hecho constatable que se expresa en la experiencia vivida de manera transversal por los entrevistados, en quienes se puede advertir que han interiorizado de tal manera esta realidad, que la ven como algo inherente a sus carreras profesionales, sin perjuicio de que tengan, a la vez, una mirada crítica al respecto, a pesar de vivir esta situación como una costumbre arraigada: *“Es una realidad que lo vengo viviendo desde el*

día uno que vengo trabajando como profesor” (Pedro, Director). O, en otras palabras, se puede decir que “históricamente el profesor ha dado tiempo de su casa” (Daniela, Profesora especialista PIE).

Otras de las consecuencias que traería consigo la intensificación del trabajo con su consecuente sobrecarga del mismo, según se plantea en la teoría, es que, al existir una escasez de tiempo en el cuerpo docente para realizar sus labores, esto se traduciría, a la vez, en una **falta de tiempo para poder perfeccionarse** profesionalmente. Sin embargo, la realidad experimentada por los entrevistados dista de este planteamiento, puesto que manifiestan estar constantemente adquiriendo nuevos conocimientos, ya sea de manera formal, a través de instituciones que brindan cursos de capacitación, o de manera informal, a través de su propia cuenta al investigar y leer información relevante para su profesión:

“Siempre, toda la vida, año a año, siempre, y ahora este año no lo he hecho, pero sigo estudiando por mi cuenta, sigo leyendo, sigo interiorizándome” (Antonia, Jefa de U.T.P).

“Yo voy a todas las capacitaciones, eso sí, se va a todas las capacitaciones, cursos, todo lo que se haga, cursos por internet” (Patricia, Profesora básica).

“Siempre, siempre en todo, cursos que ha habido, me he metido. Por eso te digo, ahora estos últimos años (...) no he asistido, pero sigo estudiando yo” (Pedro, Director).

El hecho de que los docentes manifiesten mantenerse actualizados profesionalmente, es un hecho que llama la atención considerando los antecedentes expuestos con anterioridad, porque a pesar de no siempre estar recibiendo capacitaciones de manera formal por parte de alguna institución certificada para eso, lo hacen de manera independiente y como parte de las labores que realizan de forma adicional en sus tiempos libres, lo que podría entenderse en parte como una necesidad autoimpuesta toda vez que se ven en la obligación de ir dominando nuevos saberes y conocimientos con el devenir de los cambios y exigencias nuevas que cada vez y de manera exponencial va imponiéndoles el sistema educativo que obedece a estas reformas intensificadoras.

4.1.3 AUTONOMÍA PROFESIONAL

Con el correr de los años los profesores chilenos se han visto enfrentados a la exigencia de mayores competencias profesionales en el marco de las nuevas regulaciones y reformas implementadas en el sistema educacional, las que afectan en mayor medida a quienes se desempeñan en el sector educativo público municipal. Según lo que plantea Martínez Bonafe (1998), los discursos institucionales en los que se dota de mayores responsabilidades a los docentes bajo la idea de un escenario de profesionalización, en realidad enmascaran una realidad que tienden a la descualificación profesional y laboral de los docentes. En ese escenario, aparecen los discursos sobre la autonomía profesional de los docentes, la cual cobra significado toda vez que un profesor es en la práctica un investigador, un teórico, un deliberador, un estratega crítico, un artista creador, un práctico reflexivo, un político.

De esta forma, un profesor es un **investigador** cuando se enfrenta de manera reflexiva y analítica a los problemas relacionados con la enseñanza, lo que se puede observar en el relato de los entrevistados sobre su práctica en este sentido, en donde plantean que la actividad investigadora es un hecho habitual en el ejercicio de su profesión:

“Todos los días es un auto perfeccionamiento. Leo en internet, analizo cosas, si surge algún problema, busco orientación en páginas personalizadas” (Carlos, Profesor básico).

“Uno va detectando las necesidades que uno tiene, uno no se las puede saber todas, aparte que siempre hay cambios de política, de miradas de donde hay que poner el foco, entonces frente a eso me gusta saber con anticipación a lo que me tengo que enfrentar, (...) no me gusta esperar a que llegue la información de las autoridades o del ministerio, si veo que hay algo nuevo me interiorizo de inmediato” (Daniela, Profesora especialista PIE).

En este sentido, la práctica investigadora de los docentes aparece como una necesidad dentro del desarrollo de sus labores profesionales, toda vez que son capaces de reflexionar acerca de los problemas de índole educativo a los cuales se enfrentan día a día en las salas de clases y determinar a través del análisis de información obtenida de la búsqueda independiente, las posibles respuestas o aclaraciones a las dudas surgidas en el ejercicio práctico de la enseñanza.

Siguiendo a Martínez Bonafe (1998), la autonomía también remite a que el profesor actúa como un **teórico** al momento en que es capaz de construir y sistematizar conocimientos por medio de su actividad investigadora, lo que en el caso de los entrevistados no se evidencia, puesto que su práctica investigativa se remite al aprendizaje de nuevos saberes que incumben a su profesión, más no a la producción de conocimientos formales que puedan ser susceptibles de ser publicados en sitios o revistas especializadas en temas de educacionales, como *papers*, por ejemplo. Sin embargo, a pesar de no encontrar evidencia de esta práctica como algo habitual entre los docentes, la producción de investigaciones en el marco del perfeccionamiento formal, en el caso de los docentes que cursan o han cursado diplomados, magister o doctorados, por ejemplo, podría ser considerado como parte del ejercicio teórico toda vez que es capaz de construir conocimientos en el desarrollo de sus tesis tendientes a la obtención del grado.

Otro de los aspectos que se encuentran presentes en los discursos de autonomía del profesorado, es que los docentes son **prácticos reflexivos**, puesto que son capaces de desarrollar su trabajo a partir de juicios bien informados producto de la reflexión que realizan de su práctica. En palabras de los entrevistados, la reflexión acerca de su práctica es un hecho habitual que se hace cada vez que enfrentan una clase:

“De hecho con la profesora que trabajamos juntos cada clase que terminamos, conversamos de la clase ¿Qué funciono? ¿Qué no funciono? ¿Cómo estuvieron los niños? ¿Si fue aburrida? ¿En qué pregunta a lo mejor se detuvieron? ¿Fue por error nuestro? Pero eso lo hacemos así como permanentemente” (Daniela, Profesora especialista PIE).

“Cuando tengo, por ejemplo, los mismo niveles, los dos cursos de tercero básico, hago la primera clase de la semana y digo no, no resulto mucho, entonces la mejoro en el siguiente curso, y así eso me sirve para mejorar la siguiente semana, para utilizar otras metodologías, para utilizar otros recursos que puedan motivar más a los alumnos y que puedan adquirir el aprendizaje de una mejor manera, pero si hago mi autocrítica y mi reflexión cuando hago mi clase, cuando termino mi clase, en todas las clases” (Rodrigo, Profesor especialista).

De esta forma, los profesores ejercen parte de su autonomía profesional, al momento que son capaces de reflexionar sobre su propia práctica con el objetivo de ir

mejorando el proceso de enseñanza- aprendizaje de sus alumnos, tomando en consideración los resultados que han obtenido dentro de las salas de clases al momento en que desarrollan ciertas actividades o implementan nuevas metodologías de trabajo.

Relacionado a esto, la autonomía implica además que el profesor debe ser un **deliberador**, es decir, el docente debiese orientar su actividad crítica en la búsqueda de información obtenida del intercambio reflexivo de experiencias con otros docentes o personas implicadas en el proceso de enseñanza dentro de los establecimientos educacionales, lo que se ve reflejado en el discurso de los entrevistados, quienes manifiestan no solo reflexionar sobre su propia práctica de manera personal, sino que también lo hacen con sus pares e incluso recogiendo las opiniones de sus propios alumnos: *“Yo me someto a la crítica de mis pares, incluso de los niños, y analizo, y asumo o no asumo después del análisis” (Carlos, Profesor básico)*. En este sentido, se puede observar que los docentes efectivamente ejercen su capacidad deliberativa en el desarrollo de sus labores cotidianas de enseñanza en el contexto de su trabajo, recogiendo experiencias, críticas y opiniones del resto de los actores involucrados en los procesos educativos, lo que se manifiesta de manera transversal en los entrevistados. Esta actividad deliberativa no solo se observa en el intercambio de experiencias con los pares, sino que también se puede ver que ocurre entre docentes y directivos, en el marco de procesos de acompañamiento y supervisión directa que realizan los equipos directivos como parte de las nuevas políticas y normativas que se han ido implementando, como ocurre en el caso de las “visitas al aula”, en donde los directivos o miembros de los equipos de gestión ingresan al aula con el fin de poder observar las clases que realizan los profesores, para poder después retroalimentarlos y hacerles saber sus observaciones, críticas o comentarios respecto de la experiencia vivida dentro de la clase: *“Reflexionan ellos, y los dejo, les doy ese espacio para que ellos comenten. Y curiosamente, me encuentro con que lo que ellos han reflexionado coincide con lo que yo he observado [en las visitas al aula]” (Antonia, Jefa de U.T.P)*.

En general, los docentes se manifiestan abiertos a mantener diálogos profesionales que les permitan mejorar sus prácticas, puesto que son conscientes de que es imprescindible escuchar a los demás para poder aprender, lo que se puede entender desde la conciencia que tienen los docentes en tanto docentes, o en otras palabras, los docentes son quienes ejercen

la labor de la enseñanza de forma profesional, por lo que es una condición indispensable el que estén abiertos a aprender, de la misma forma que esperan que sus alumnos aprendan tanto de ellos como del resto de los actores involucrados en el proceso educativo de los niños, como los mismo compañeros, los padres, la comunidad en general.

“Por muchos estudios o capacitaciones o todo lo que tu tengas, siempre hay algo nuevo que rescatar, siempre hay una experiencia, siempre hay uno que tiene una idea que aportar, entonces yo creo que para uno creer profesionalmente tiene que estar atento a eso, al aporte que te pueden hacer los demás, uno aprende incluso de los alumnos, con toda la experiencia que uno tiene, siempre uno aprende, de los niños, de los alumnos, de los apoderados, de los colegas” (Pedro, Director).

Siguiendo a Martínez Bonafe (1998) otro de los aspectos en que se manifestaría la autonomía sería en la capacidad de los docentes de actuar como un **estratega crítico**, el cual es capaz de enfrentarse de forma consciente y activa a cualquier condición que le impida ejercer su autonomía profesional en el ejercicio de su labor, aspecto que se refleja en la voz de los entrevistados al momento en que manifiestan que son capaces de defender sus puntos de vista profesionales o sus decisiones respecto a la forma en que llevan a cabo su trabajo ante quienes los cuestionan, principalmente referido a los equipos directivos, quienes son los encargados directos de supervisar sus labores:

“Discusiones profesionales, claro, tampoco era porque yo me creía el cuento, yo discutía pero con argumentos profesionales, porque yo sabía qué era lo que quería lograr, por qué estaba preguntando así, entonces como defendía esa postura profesional me decían: bueno, si tú crees que es así, hazlo así” (Antonia, Jefa de U.T.P).

“Me impongo profesionalmente, tengo eso no sé si es una virtud o un defecto, cuando hay algo que no me parece lo manifiesto directamente cuando no me parece y por qué no me parece” (Daniela, Profesora especialista PIE).

“Cuando recién empezó esto de las visitas al aula, yo recuerdo que la jefa de UTP en esos tiempos quería revisarme las pruebas, yo le mostraba las pruebas; y después venía con sugerencias, por ejemplo: ‘es que sabes que aquí podrías cambiar este numerito por este otro’, y yo defendía mi postura: ‘no, es que yo lo puse así por esto y por esto” (Pedro, Director).

En general, los entrevistados manifiestan que se enfrentan activamente a cualquier forma de coerción que les implique ver afectada su autonomía en la toma de decisiones respecto de cómo desarrollan su trabajo, lo que refleja un empoderamiento por parte de los docentes de su propia labor, toda vez que se sienten con las capacidades y competencias profesionales necesarias y suficientes como para argumentar, defender y tomar determinaciones respecto a lo que deben o no deben hacer con sus alumnos en el contexto de sus clases. Esto se puede entender, como se vio con anterioridad, porque los profesores reflexionan sobre sus prácticas, tanto individual como colectivamente, lo que les permite ir dándose cuenta de los errores cometidos e ir aprendiendo y modificando sus metodologías en función de esos aprendizajes, por lo tanto, son capaces de acoger críticas pero a la vez de defender sus decisiones profesionales toda vez que ellos mismos han ido aprendiendo y dándose cuenta en el ejercicio de su trabajo práctico qué cosas son las que no les resultan de mejor manera y cuáles sí dentro de los salones de clases, generando así fundamentos en los que luego se sustentan para tomar decisiones profesionalmente hablando.

Sumado a lo anterior, según Martínez Bonafe (1998), se debe entender también que los docentes tienen la capacidad de actuar como **artista creador**, puesto que se desenvuelven en situaciones humanas imprevisibles, las cuales le impiden actuar bajo secuencias técnicas de conducta, motivo por el cual están obligados a recurrir a su creatividad para sobrellevar situaciones particulares. En términos más simples, esta capacidad de actuar como artista creador remite a la adaptación, modificación, y/o enriquecimiento del curriculum y creación de material didáctico pedagógico contextualizado a la realidad de los cursos en lo que se imparten clases.

TABLA 8: DOCENTE COMO ARTISTA CREADOR

<p><i>“Porque tú la puedes adaptar o cambiar según el criterio personal o a la formación de cada curso, porque no todo te sirve para todos, entonces tú las puedes ir adaptando”</i></p> <p><i>“El diseño de las clases tiene que ser en base a las diferencias de los niños. No todos aprenden igual, hay que ir adecuando de acuerdo a las capacidades de la mayoría de los niños”</i></p>	<p><i>Patricia, Profesora básica</i></p>
<p><i>“Mi área es según las características de los niños, obviamente el curriculum lo voy a enriquecer en función de esas características y ese es como el método establecido que tengo que podría decirse que es más propio y me integro mucho dentro del plan de trabajo las distintas áreas en que los niños han sido evaluados y se han encontrado algunas necesidades y trato de incorporar todo eso, considero mucho la realidad familiar para saber hasta dónde cuento con ellos y hasta donde no”</i></p>	<p><i>Daniela, Profesora especialista PIE</i></p>

<p><i>“Me gusta mucho crear las guías, por ejemplo, yo como hace 3 años tuve 1° básico, apoye en 1° básico pero este año que tuvimos nuevamente primero no ocupamos absolutamente nada de ese curso porque eso era distinto por lo tanto todo lo que diseñamos con la profesora se diseño en función de ese curso, de esas características”</i></p>	
<p><i>“Yo creo mis propias guías, creo mi propio material, audiovisual también, entonces es un complemento, al final yo uso los textos como apoyo, pero no como lo principal dentro de mi clase”</i></p> <p><i>“En mi caso, como yo abarco desde pre-kinder hasta tercero básico, porque el cuarto básico lo toma otra colega, tratamos de considerar lo más importante, lo que pueda ser relevante para el aprendizaje de los alumnos, vamos creando nuestros propios planes y programas pero en base a los que ya existen”</i></p>	<p>Rodrigo, Profesor especialista.</p>
<p><i>“Nunca una clase igual a la otra, jamás, aunque tuviera los mismos cursos, los mismos años, jamás me sirvió una planificación de un año para otro. Siempre el trabajo renovado”</i></p> <p><i>“Hay que estar siempre pensando en cómo se plantea, cómo los entusiasmos, como dinamizamos el trabajo, porque es tedioso las reflexiones todas las semana, poner un tema, los colegas están cansados, entonces hay que buscar las formas para que ellos trabajen en forma más activa, buscamos que las reflexiones sean más amenas, con un sistema de compartir un rato, a través de servirse algo, cosa que podamos distender un poco el ambiente, que se relajen un poco, porque a esa hora están muy agotados, entonces que uno a esa hora empiece a darle una charla y todos escuchando, o sea, no es lo más adecuado”</i></p>	<p>Antonia, Jefa de U.T.P.</p>
<p><i>“Yo creo que si uno no innova, se transforma en un robot, y dice siempre lo mismo, hay que innovar, porque los niños cambian todos los días, lo cual nos obliga a ser creativos”</i></p> <p><i>“Tengo que adaptarlo, a los ritmos y estilos de aprendizaje de cada niño, y a cómo llega el niño el día lunes, ya que puede ser diferente el día martes”</i></p>	<p>Carlos, Profesor básico</p>
<p><i>“Porque cómo todos los años hacer la misma guía, tienes ocho generaciones, las ocho generaciones pasar la misma guía, ¡qué fome!, cuando esos niños son distintos, te piden otro tipo de cosas, las características de los alumnos hay que tomarlas en cuenta, entonces si tienen otras características esa guía fome no te sirve”</i></p> <p><i>“Siempre el profesor que está trabajando, realmente siempre va innovando, te vas actualizando, te vas reinventando, vas cambiando el libro, vas cambiando las formas, dependiendo de la lógica del curso”</i></p>	<p>Pedro, Director</p>

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, los entrevistados manifiestan en su totalidad que la adaptación curricular es una práctica permanente dentro de sus labores, puesto que se dan cuenta que uno de los aspectos más importantes a considerar para poder desempeñar una buena labor de enseñanza es tomar en cuenta las distintas realidades que tiene cada curso al que se enfrentan, de manera tal que no es lo mismo enseñar o impartir clases en un curso u otro, independiente que sean paralelos del mismo nivel, o del mismo nivel de un año para otro. Esto obedece a que los docentes son conscientes de aspectos relevantes del proceso de enseñanza que hay que tener en consideración, como el capital cultural con el que cuentan sus estudiantes, el apoyo de los padres en el proceso educativo y también los ritmos y estilos de aprendizaje que tiene cada alumno, motivo por el cual se ven en la necesidad de ir

adaptando sus metodologías y materiales de trabajo de acuerdo a esas realidades particulares y que van cambiando constantemente, de alumno en alumno, de curso en curso y de generación en generación. “Lo que la idea de autonomía profesional significa, (...) es la capacidad para intervenir en el proceso de decisiones sobre el modo en que el curriculum básico se concreta en artefactos o herramientas para la actividad en las aulas” (Martínez Bonafe, 1998, pág. 45).

Esta capacidad de ser artistas creadores no solo se da en el sentido estricto del curriculum por parte de los docentes que imparten clases en las aulas, sino que también se observa en la capacidad de innovar en los procesos por parte de los equipos directivo, los cuales buscan estrategias de trabajo que les permita ir dinamizando el trabajo colaborativo y reflexivo entre los pares en las reuniones de coordinación o de reflexiones pedagógicas, toda vez que entienden que el trabajo se puede volver monótono y, por lo tanto, poco productivo si es que se transforma en un proceso rutinario.

Además, resalta la idea de que el curriculum, en este sentido, es visto como una guía que organiza el trabajo de los docentes al momento en que a través de él se estipulan los objetivos de aprendizajes que tienen que lograr los alumnos en todas las asignaturas que cursan y que son encargados de lograr los profesores con cada alumno al final de los periodos escolares. De esta forma, el curriculum es una hoja de ruta para los docentes, quienes a partir de los contenidos propuestos y los objetivos que se tienen que alcanzar, planifican sus clases y preparan el material con el que van a abordar cada contenido de acuerdo a la realidad que está presente en los cursos en lo que tienen que intervenir, buscando las estrategias de enseñanza más idóneas para el tipo de alumno, a la dinámica del curso, al nivel de conocimientos previos que tienen los estudiantes, entre otros factores relevantes que influyen en la labor educativa.

De esta manera, se puede poner en entredicho la visión que se tiene del profesor como un mero transmisor de conocimientos prescritos curricularmente, como se desprende de la tesis sobre la proletarización del profesorado (Lawn & Ozga, 1988), cuya principal hipótesis es que los docentes ven socavada su autonomía profesional como consecuencia de

la eliminación de la cualificación de su trabajo y la exclusión del trabajador de las funciones intrínsecas de su labor.

En base a lo anterior, es posible observar en voz de los entrevistados que la autonomía profesional es un aspecto importante dentro de la práctica profesional de los docentes, la cual ejercen activamente en sus lugares de trabajo, a pesar de enfrentar condiciones poco favorables dadas a partir de las reformas curriculares que provocan la intensificación de sus labores y el aumento de los procesos de supervisión, seguimiento y, muchas veces, cuestionamiento de sus quehaceres profesionales.

4.2 ACCIÓN PROFESIONAL DOCENTE

A partir del análisis anterior respecto del estado actual de la profesión docente, se pudo establecer las dimensiones estructurales que se sitúan previas a la acción de los profesores que trabajan en el sistema de educación público municipal de modo general, quienes como se pudo mostrar, se ven afectados por una serie de imposiciones derivadas de los cambios en las políticas educativas y las reformas curriculares. Teniendo esto en consideración, se hace posible entrar más en detalle en análisis de la acción profesional docente dentro de los marcos normativos que estructuran y condicionan la misma.

En palabras de Urteaga (2008), para poder estudiar la acción profesional es indispensable entender que “la profesión produce a los profesionales que la producen simultáneamente” (pág. 185), lo que hace referencia a una visión integrada y circular de la acción profesional, en donde las condiciones que estructuran dicha acción están dadas de antemano a modo de condicionantes de la misma, y luego como productos de la misma.

En palabras más simples, a lo que Urteaga (2008) se refiere, es al hecho de que el análisis sociológico de la acción profesional debe ser llevado adelante integrando las distintas visiones teóricas y explicativas de la misma, puesto que la estructura no es cien por ciento determinante de la acción profesional, ni la independencia del actor es tan categórica como para poder comprender la acción profesional en sí, toda vez que existen niveles de autonomía que le permiten al actor jugar dentro de las reglas del juego

establecidas y orientando su acción en función de su independencia en la toma de decisiones profesionales.

En este sentido, es necesario tener presente que la acción profesional tiene un carácter plural, reflexivo, intersubjetivo y situado, como se verá a continuación.

4.2.1 PLURALIDAD DE LA ACCIÓN PROFESIONAL

A partir de lo planteado por Urteaga (2008), se debe entender que la **acción profesional es plural** toda vez que los profesionales pueden definirse desde distintos ámbitos como el sexo, la edad, sus motivaciones, intereses, formación universitaria, estado civil, entre otros varios aspectos a tener en consideración, lo que deviene en identidades múltiples irreductibles a una sola dimensión. Además, los agentes son capaces de pasar de un rol a otro sin que necesariamente su experiencia se vea amenazada.

En este sentido, la acción profesional de los docentes se va configurando a partir de las particularidades individuales, lo que fue tomado en cuenta en los criterios de elección de los entrevistados para esta investigación como se observa en el siguiente cuadro:

TABLA 9: CARACTERÍSTICAS DE LOS ENTREVISTADOS

	Daniela	Pedro	Patricia	Rodrigo	Antonia	Carlos
<i>Sexo</i>	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
<i>Edad</i>	35	48	64	25	59	63
<i>Estado civil</i>	Soltera	Separado	Casada	Soltero	Casada	Casado
<i>Hijos</i>	Sí	Sí	Sí	No	Sí	Sí
<i>Grado de formación</i>	Post grado	Post grado	Pregrado	Pregrado	Post grado	Pregrado
<i>Años de trabajo</i>	12	23	40	2	34	39
<i>Puesto de trabajo</i>	Coordinadora Programa de Integración	Director de escuela	Profesora de aula	Profesor de aula	Jefa de Unidad Técnica Pedagógica	Profesor de aula
<i>Lugar de estudio</i>	Instituto privado	Universidad privada	Universidad estatal	Universidad estatal	Universidad estatal	Universidad estatal

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla anterior, se puede observar que los entrevistados presentan características particulares que, a pesar de ser algo obvio en cualquier contexto encontrar multiplicidad de actores con múltiples características, se hacen relevantes en el estudio de la acción profesional toda vez que esa infinidad de particularidades puede ser un factor explicativo, condicionante y determinante de la acción misma.

Tomando en cuenta este punto, es que surgen varios aspectos a tener en consideración a la luz de la experiencia de los entrevistados, como es el caso del género de los entrevistados, el estado civil y los hijos, factores que pertenecen a la vida privada de los docentes pero que sin lugar a dudas se vinculan con la vida laboral de los profesores, ya que se evidencia transversalmente en todos los entrevistados una sobrecarga de trabajo que los obliga a restar tiempo de su vida personal y familiar para destinarlo a la realización de labores propias de la profesión docente. Este hecho, como ya ha sido advertido por Apple (1989), termina perjudicado en mayor medida a las mujeres profesoras, quienes se ven enfrentadas a dobles jornadas de trabajo si se suma a la jornada laboral normal de trabajo con las labores domésticas y el cuidado de los hijos en el ámbito privado, lo que sin duda está presente en el relato de las docentes entrevistadas, argumentado que muchas veces se ven sobrepasadas de trabajo al tener tantas responsabilidades que cumplir, tanto dentro como fuera de su trabajo, lo que termina afectando su vida privada y familiar en mayor o menor medida.

“Espero que negativamente no, pero sí ha afectado, ha afectado porque me he perdido de muchas cosas, muchos tiempos, de disfrutar, de estar relajada, de hacer lo que uno quiera, de tiempo de ocio, de cuando los niños están más chicos, de haber paseado más, de haber salido, sino que a veces no podía, porque había que hacer una prueba, porque había que corregir, entonces como que me castigué y castigué a los que me rodeaban” (Antonia, Jefa de U.T.P).

“Hasta el minuto esto no ha quebrantado por ahora relaciones familiares, al contrario, tengo la garantía de que a mí me facilitan mucho en la casa poder hacer todo lo que tengo que hacer con respecto al trabajo y mi hija hasta el momento no me ha reprochado nada, por eso yo digo ‘hasta ahora’” (Daniela, Profesora especialista PIE).

A pesar de esto, las mujeres profesoras manifiestan que han podido compatibilizar todos sus roles, en tanto profesionales, madres, esposas, a pesar de las condiciones a las que se ven enfrentadas laboralmente hablando. En el relato de las entrevistadas se puede ver que este hecho de vivir sobrecargadas de trabajo es algo naturalizado, como parte de las consecuencias que trae el ser docente, o, en otras palabras, es visto como una característica intrínseca de la profesión, por lo que se ven en la obligación de buscar estrategias que posibiliten hacer compatible su vida laboral con su vida privada y familiar sin que ninguna se vea afectada negativamente.

Sin embargo, las consecuencias a nivel familiar no es patrimonio solo de las mujeres, sino que también afectan de igual medida a los hombres profesores, quienes a pesar de no manifestar abiertamente la realización de labores domésticas a parte de las labores profesionales, como en el caso de las mujeres, de igual forma ven afectada su vida familiar al momento en que le tienen que restar tiempo a compartir con sus parejas o hijos por destinarlo a la realización de tareas inherentes a su profesión: *“Siempre me quedo muy poco tiempo para los hijos” (Carlos, Profesor básico)*. En este sentido, la vida privada tanto de los profesores como de las profesoras es un aspecto que se ve afectado por su trabajo, a pesar de que las familias, en sus propias palabras, terminan siempre adaptándose y comprendiendo que son los costos que tienen que asumir por el hecho de ejercer la profesión docente.

“Mi trabajo ha afectado mi vida personal, mi vida privada, porque me demanda mucho tiempo, entonces al final los perjudicados son los que están a mi alrededor, mis amigos, mi familia, mi novia, que en varias ocasiones hemos tenido un par de roces por lo mismo, por el mismo tema, pero al final siempre ellos se adaptan y terminan cediendo, porque entienden que mi profesión es así” (Rodrigo, Profesor especialista).

Otro aspecto que dota de pluralidad a la acción profesional es la edad, o más bien, las **diferencias generacionales** que existen entre quienes ejercen la docencia, lo que dota al cuerpo docente de una diversidad sin duda enriquecedora, toda vez que las distintas generaciones se mezclan con sus visiones de mundo, sus valores, sus creencias, sus formas de actuar, sus miedos, sus virtudes, sus defectos, todos aglutinados en el ejercicio de la misma profesión y actuando en un mismo contexto, a saber, la educación pública

municipal, como es el caso de los entrevistados. En este sentido, se puede evidenciar que entre los entrevistados de más edad tienen una visión más crítica respecto de sus pares más jóvenes, quienes son vistos como una generación con una formación totalmente diferente a la que los más antiguos tuvieron, sobre todo en lo que respecta a la abnegación por el trabajo, puesto que los jóvenes anteponen su bienestar personal antes que su trabajo: *“Desgraciadamente para nosotros, que somos más viejos, los jóvenes no tienen la misma formación. Hay jóvenes más despreocupados, si se enferman se van”* (Patricia, Profesora básica). En este sentido, es claro que las diferencias generacionales son un elemento importante a tener en cuenta, puesto que como es sabido, las generaciones van cambiando, van evolucionando y se van transformando a medida que pasa el tiempo y van nutriéndose también de los avances de la tecnología, la ciencia, las artes, entre otros avances, lo que va generando nuevas prácticas, nuevas costumbres que hacen que la acción profesional de los profesores se vaya enriqueciendo y diversificando, haciéndose así cada vez más plural.

Cabe mencionar que esto sin duda no es una virtud que solo tienen los profesores en tanto cuerpo profesional, sino que ocurre en todo ámbito de la vida, donde cada generación es encargada de ir formando a las siguientes, o en términos estrictamente sociológicos, todos los seres humanos en sociedad estamos sujetos a ser socializados por las generaciones anteriores a la nuestra. Pero más allá de la edad de los entrevistados, resalta como punto importante a tener en consideración, el tiempo en años de trabajo, o **años de ejercicio**, que en caso de los entrevistados fluctúa entre dos años y cuarenta años de trabajo, lo que en términos profesionales es significativo al momento en que cada año de ejercicio que tiene un profesor o profesora, o cualquier profesional, son años de experiencia que se van acumulando con el pasar de los años y que van moldeando, perfeccionando y enriqueciendo la acción profesional, como también van ampliando la visión crítica de los profesionales respecto de ellos mismos en el pasado, a la par que agudizan la mirada hacia sus propios pares con menos experiencia que ellos: *“Algunos se rebelan, la mayoría, o sea, los más viejos hacemos más que nada... que somos hartos en la escuela todavía de más de edad, de más de 50 años, entonces como que los más viejos llegamos a esos acuerdos, los más jóvenes no, de repente se rebelan”* (Patricia, Profesora básica). Al contrario de lo que pasa entre los profesores más antiguos que tienen una visión más crítica respecto de sus pares

jóvenes, éstos últimos no manifiestan críticas hacia sus pares de más experiencia, sino más bien entre los entrevistados se aprecia una visión positiva hacia quienes llevan más tiempo enfrentados al ejercicio de la profesión, lo que probablemente obedece al respeto ganado por estos últimos y la valoración que realizan los menos experimentados de su labor.

Siguiendo adelante con el análisis de la pluralidad de la acción profesional, es necesario destacar que un factor que enriquece y diversifica la misma son los grados de formación, académicamente hablando, y el **lugar de estudio** de la carrera de pedagogía. En el caso de los entrevistados, como se aprecia en la tabla anterior, es diverso puesto que los lugares de estudio remiten tanto a universidades, privadas y públicas, como también a institutos profesionales. Esto es un punto importante a tener en cuenta sobre todo si nos remitimos a la discusión sobre la mala formación de los profesores que se argumenta a partir de los pocos auspiciosos resultados de la prueba Inicia (Ministerio de Educación, 2015), la cual mide el nivel de conocimientos de los profesores recién egresados. En este sentido, es importante considerar la opinión de los entrevistados sobre sus casas de estudio y los motivos que los llevaron a elegir las, y como se puede apreciar, el principal motivo que los llevo a elegir las casas de estudio para cursar la carrera de pedagogía fue el prestigio y las buenas referencias que tenían sobre ellas:

“Básicamente porque era una universidad estatal (...) siempre pensando en que las universidades estatales, aun con todos los problemas que tienen siempre tienen un prestigio porque siento que el campo laboral va a requerir profesionales que vengan de universidades tradicionales” (Rodrigo, Profesor especialista).

“Entre la Técnica y la Chile, dije ‘la Chile es mejor’, mejor prestigio, y como tenía las tres opciones, me quedé con la Universidad de Chile y ahí estudié (Antonia, Jefa de U.T.P).

“Esa institución tenía muy buenas referencias a lo que es en la cuarta región en términos de la empleabilidad, la imagen que tenían de los profesionales que salían de ahí” (Daniela, Profesora especialista PIE).

De esta forma se puede entender que los docentes escogieron sus lugares de estudios superiores teniendo presente factores importantes como el ya referido prestigio, pero también proyectándose en el futuro, pensando en que una buena elección iba a significar

después una mejor o más rápida inserción en el campo laboral. En este sentido, los entrevistados sienten que sus elecciones fueron las correctas, en la medida que en su discurso se deja de manifiesto que las universidades en las que estudiaron les entregaron las herramientas suficientes para poder desempeñar una buena labor una vez insertos en el campo laboral. *“Bueno, los profesores, de partida ellos aparte de enseñarnos ellos lo practicaban. Ellos nos enseñaban con su práctica en las clases cómo debíamos ser nosotros, no solamente en teoría, sino que también en práctica” (Patricia, Profesora básica).*

Los motivos de elección, por tanto, aparecen como parte de una estrategia de los, en ese entonces, estudiantes, para poder insertarse a futuro de mejor manera en mercado del trabajo y con eso lograr desempeñarse profesionalmente en el campo de la pedagogía, tratando de buscar las mejores condiciones para ello dependiendo de las posibilidades que se les ofrecen a partir del prestigio conseguido por las universidades o institutos de las que provienen y de la calidad profesional que hayan demostrado las generaciones anteriores de profesores egresados de las mismas instituciones y que ya ejercen la profesión de forma activa.

En cuanto a los **grados de formación universitaria**, pese a que los entrevistados manifiestan estar siempre actualizando sus conocimientos, como se pudo ver con anterioridad en el análisis respecto de la autonomía profesional, no siempre lo hacen de forma institucionalizada que les permita obtener grados superiores de estudio, más allá de ciertos cursos de perfeccionamiento, motivo por el cual se entiende que no todos los participantes de esta investigación tengan post grado, además de tener en consideración otros factores importantes como son los recursos asociados que se tienen que desembolsar para poder estudiar en Chile tal y como están las cosas en la actualidad, como es de público conocimiento, los altos costos que significa cursar estudios superiores. Surge en este punto un factor importante a tener en consideración al momento de analizar la construcción de la profesionalidad, toda vez que los grados superiores de estudio están directamente vinculados, por un lado a la mejora salarial de los profesores, y por otro, a la posibilidad que se les abre a los docentes con más estudios de poder ascender laboralmente y ocupar puestos de mayor responsabilidad y de mejor remuneración, en lo que se refiere a la

dirección, gestión y administración de establecimientos educacionales. De esta manera se entiende, a partir de lo referido por los propios entrevistados, que quienes tienen estudios de post grado son precisamente los que ostentan puestos de trabajo o cargos de mayor responsabilidad dentro de los establecimientos en los que trabajan, como es el caso de la Coordinación del Programa de Integración Escolar, la Dirección y la Jefatura de Unidad Técnica Pedagógica., mientras que quienes solo tienen estudios de pregrado coincidentemente realizan labores como docentes de aula.

Si se toma en cuenta todo lo anterior, y teniendo en consideración que los profesores dejan en claro que el ejercer la profesión docente acarrea consigo un costo personal, ya sea en términos de tiempo y/o de relaciones familiares, cual surge la interrogante sobre los **motivos de elección de la profesión** docente que tuvieron los entrevistados, en donde se encuentran dos realidades que tienen que ver con la aparición de la vocación como factor explicativo y, por otra parte, en encanto por la profesión a medida que se fueron adentrando en ella.

TABLA 10: MOTIVOS DE ELECCIÓN DE LA PROFESIÓN

<i>“Mi primera opción fue Enfermería en la universidad, y la segunda opción fue pedagogía (...) y estude eso porque fue a lo que postulé y porque me gustaba, siempre me ha gustado”</i>	<i>Patricia, Profesora básica</i>
<i>“Cuando me di cuenta fue cuando empecé a ejercer la sicopedagogía, ahí me pude percatar que efectivamente era el área más de docencia la que me interesaba, sin desmerecer que también me gustaba la sicopedagogía, por eso después saqué el segundo título y obviamente también por los requerimientos que el mismo ministerio te pone, pero ahí fue como que empezó a nacer el interés”</i>	<i>Daniela, Profesora especialista PIE</i>
<i>“La verdad es que no sabía si quería ser o no profesor, postule a varias carreras y una de ella fue pedagogía en inglés, pero al estar en la carrera me di cuenta que era lo mío, antes no lo sabía. Después me di cuenta y supe que era mi vocación, que no servía para otra cosa”</i>	<i>Rodrigo, Profesor especialista.</i>
<i>“En realidad, siempre quise ser profesora, desde que tengo uso de razón, aunque suene curioso, desde que tengo uso de razón siempre quise ser profesora, mis juegos favoritos de niña era ser profesora, esos fueron mis juegos siempre, profesora, mamá, y crecí jugando a la profesora, crecí imitando a mi profesora de básica, la señorita Marta era mi referente”</i>	<i>Antonia, Jefa de U.T.P.</i>
<i>“Tiene que haber sido porque me interesaba, pero de haberme decidido, no tengo noción de que dijera voy a ser profesor, pero empecé a estudiar y me gustó, y me empezó a gustar más todavía”</i>	<i>Carlos, Profesor básico</i>
<i>“Estudí siempre pensando que iba a ser profesor, pese a que tenía la oposición de muchas personas que me rodeaban, convenciéndome de que podía estudiar otras profesiones que eran mejores, pero a mí me encantaba el enseñar, el ayudar, siempre he tenido eso de poder servir y encontraba que era hermoso de poder hacer que los niños aprendieran, que avanzaran, de verles esa sonrisa cuando aprendían algo, y siempre soñé con eso, y quería ser profesora de escuela de niños vulnerables, de niños que no tuvieran otra posibilidad, ese era mi sueño”</i>	<i>Pedro, Director</i>

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede apreciar, los motivos que llevaron a los profesores a elegir estudiar pedagogía son diversos, algunos por vocación, a partir de sus propios intereses, motivaciones y las experiencias vividas durante su vida, aunado con la existencia de referentes y modelos a seguir de su propia experiencia estudiantil, mientras que otros porque ingresaron a estudiar pedagogía pensando en que sería un área en la que se podían desempeñar, y en el camino se fueron encantando con la profesión, o en palabras de ellos, se dieron cuenta que la docencia era su verdadera vocación, lo que ha llevado a los entrevistados a expresar su gusto por la pedagogía, a pesar de todo lo que tienen que enfrentar en el ejercicio de la misma en su contexto de trabajo en la educación pública municipal.

Lo anterior demuestra la diversidad que tienen los docentes en tanto grupo profesional, lo que sin dudas dinamiza y enriquece la acción profesional de los profesores al encontrarse con diferentes realidades personales, diferentes niveles de formación, intereses dispares, motivaciones, creencias, formas de ser, de actuar, que se entremezclan en el ejercicio de la misma profesión y que terminan generando identidad en tanto grupo o categoría social, ya que como ha se ha planteado con anterioridad, la identidad de los docentes como grupo depende en mayor o menor grado de las identidades personales, de los contextos en los que trabajan y de las relaciones interpersonales que construyen en el ejercicio de sus labores profesionales.

4.2.2 INTERSUBJETIVIDAD DE LA ACCIÓN PROFESIONAL DOCENTE

A partir de lo que nos plantea Urteaga (2008), se debe entender que la acción profesional es intersubjetiva al momento en que ésta es explicable a partir del sentido subjetivamente apuntado en donde las relaciones de sentido son negociadas con los demás miembros del grupo profesional. De esta forma la acción profesional se nutre de sentido y valor, adquiridos intersubjetivamente a través de la relación de los profesionales con su entorno, y a partir de lo cual el colectivo profesional orienta el ejercicio de su práctica. En términos simples, la acción profesional se lleva a cabo a partir de la negociación recíproca

del sentido y valor de la misma acción que realiza el profesional con todas aquellas personas involucradas en el ejercicio de su trabajo, es decir, en el caso de los profesores, los propios pares, los jefes, los padres y apoderados y los alumnos.

De esta manera, se hace necesario entender la manera en que se establece la **relación con los pares** entre los profesores, toda vez que esas relaciones van dotando de sentido la acción profesional que llevan a cabo día a día. En el caso de los entrevistados, se encuentran dos realidades susceptibles de ser analizadas en su contexto, las que tienen que ver con las relaciones que establecen los profesores que desarrollan sus funciones en el aula con otros pares que cumplen las mismas funciones, y las relaciones que establecen los profesores que cumplen funciones directivas con el resto de los miembros de sus equipos de gestión. En este sentido, hecha esta distinción, es posible extraer del relato de los entrevistados que las relaciones que establecen con sus pares por lo general buenas, tanto en la cordialidad como en la retroalimentación propia de los quehaceres profesionales. Como se pudo ver con anterioridad, los profesores manifestaron actuar deliberativamente a través del análisis reflexivo de sus prácticas con el resto de sus pares, lo que los lleva a caracterizar su trabajo como de equipo, en donde todos van aportando desde sus distintas áreas de especialidad y desde las fortalezas profesionales de cada uno de los que participan en los equipos de trabajo.

En el caso de los profesores de aula, queda de manifiesto que la forma en la que se relacionan con sus pares es a través del trabajo colaborativo y de equipo, en donde se aprecia la existencia de objetivos comunes bajo los que se alinea el cuerpo docente a la hora de orientar sus acciones.

“Con mis colegas también tengo una muy buena relación porque todos reman para el mismo lado. Son contados con los dedos los colegas que son, entre comillas, flojos, o que les gusta sacar la vuelta, porque todos están remando para el mismo lado, para seguir manteniendo el prestigio que tiene este colegio. Entonces, todos están en la misma dirección y eso yo creo que se nota en los resultados, y también en la convivencia que tenemos todos, entonces es muy muy positivo” (Rodrigo, Profesor especialista).

“Después que fui teniendo otros compañeros de trabajo, logré formar equipo, logramos formar equipo de trabajo” (Carlos, Profesor básico).

En este punto, como se observa, la existencia de equipos de trabajos alineados bajo las mismas metas resulta determinante para la existencia de un buen clima laboral, puesto que la integración de valores y objetivos comunes ayudan a fortalecer las relaciones entre los pares al momento en que son capaces de ponerse de acuerdo en aspectos claves que les van a permitir desarrollar sus labores sintiéndose apoyados y validados por otros profesionales que entienden en carne propia las dificultades y gratificaciones que conlleva el ejercicio de la docencia, sumándole el hecho no menos importante de que los profesores que se sienten parte de un equipo de trabajo, se sienten también participes de los logros de sus otros colegas y de los logros alcanzados a nivel institucional, dejando en un segundo plano la concepción del trabajo muchas veces solitario que deben realizar los docentes dentro de sus salas de clases, sin perjuicio de que en determinados casos se sientan solos al ser los únicos docentes a cargo de impartir ciertas materias específicas, lo que genera que no puedan desarrollar con otros pares un trabajo colaborativo mucho más intenso relacionado con ciertos contenidos dentro del currículum: *“En cuanto a relación con los demás, sí, se conversa, se intercambian ideas, pero en cuanto al trabajo en sí mismo como asignatura, no, porque es una escuela no tan grande, por lo tanto, soy la única que hace historia” (Patricia, Profesora básica).*

En el caso de los docentes entrevistados que cumplen funciones directivas o de coordinación dentro de sus establecimientos educacionales, de igual forma se puede ver la existencia de un trabajo colaborativo de equipo, orientado por metas y valores comunes, los cuales favorecen el trabajo al momento en que se torna más efectivo que el trabajo en solitario, para lo cual se buscan estrategias con el fin de avanzar en la concreción de objetivos planteados a nivel institucional.

“Trabajamos en equipo, pero una forma de equipo que nosotros nos entendemos, lo que nos permiten nuestros horarios, nuestros tiempos y nuestra dinámica de trabajo que se da en la escuela, pero lo hacemos, estamos absolutamente comunicadas, no hay nada que una de la otra no sepa, y hablo de equipo, nos vamos integrando, trabajamos bastante bien, la llegada con los colegas es igual buena, por lo menos tengo recepción de respeto, de confianza para plantear las cosas, no tengo problemas que me hayan manifestado o que yo sepa, nunca he tenido problemas con la gente” (Antonia, Jefa de U.T.P).

“Siempre la idea es construir, por lo menos esa es la mirada que tenemos y coincidimos con el equipo directivo en eso, de cómo mejoramos pero siempre con un espíritu de construir, de avanzar, siempre mirando positivo, mirando las cosas buenas que hace cada uno, mirando las fortalezas de cada uno, más que en las debilidades, porque si nos detenemos en las debilidades entonces ahí nos vamos a estar amargando siempre, entonces siempre mirando las fortalezas y desde ahí construimos, y eso yo creo que la gente lo agradece, se siente cómoda, se siente valorada, entonces todas esas cositas van sumando”
(Pedro, Director).

En este sentido, los profesores entrevistados orientan su acción profesional en función del cumplimiento de objetivos comunes consensuados a través del intercambio de experiencias con el resto de los profesionales implicados en la labor de los docentes, dotando de esa manera de sentido a la acción toda vez que lo adquiere dentro de ese contexto específico de trabajo, porque lo que puede ser una buena práctica en un determinado colegio, puede ser carente de sentido en otro colegio u otro contexto de trabajo.

Otro aspecto que subyace de lo anterior es la **relación con los jefes** o directivos que tienen los entrevistados, como también la relación que tienen los propios directivos con el resto de los profesionales que están bajo su supervisión. Esta es una arista importante a tener en consideración puesto que las relaciones de poder al interior de los lugares de trabajo sin duda alguna influyen sobre las dinámicas de funcionamiento de los mismos, de manera tal que al existir malas relaciones entre quienes ejercen el poder y quienes están subordinados a él, se puede ver afectado negativamente el clima laboral, lo que podría favorecer, además, la rebeldía de algunos a seguir ciertas reglas determinadas arbitrariamente por los directivos, sin contar con el debido consenso y validación por parte de todos los profesionales involucrados, como también podría aumentar el riesgo de aislamiento entre quienes trabajan al existir pocas instancias de cooperación, reflexión y socialización profesional. En este sentido, del relato de los entrevistados se extrae que al igual que en el caso de la relación que establecen con sus pares, las relaciones entre directivos y dirigidos son de trabajo en equipo, en donde cada miembro cumple una función determinada y se lleva adelante la acción profesional en concordancia con los objetivos

institucionales de cada escuela y las formas de llevarlos a cabo es discutida, analizada y negociada entre los docentes y los directivos que son encargados de llevar el liderazgo: “*Mi jefa (...) no es una jefa, es una líder, es una muy buena profesional. Siento que lidera un grupo y lo lleva por muy buen camino*” (Rodrigo, Profesor especialista). En este sentido, la validación profesional que hacen los docentes de aula sobre sus directivos resalta como un punto importante toda vez que ese respeto ganado por los líderes se transforma en un capital importante para los mismos toda vez que les permite hacer uso de esa validación para llevar adelante procesos sin encontrar mayores obstáculos o puntos de vista muy dispares o contrapuestos entre quienes deben dejarse liderar, disminuyendo con eso la posibilidad de enfrentar la rebeldía del grupo profesional con el que trabajan. De esta forma, al existir esta validación profesional de los docentes hacia sus directivos trae consigo también que los docentes de aula busquen apoyo en sus directivos y que estos a la vez sean capaces de ayudarlos, resolviendo sus dudas o los problemas específicos a los que se enfrentan día a día en el ejercicio de sus funciones.

“Ellos, por ejemplo, te dicen si estás flaqueando en alguna cosa, te apoyan en todo”
(Patricia, Profesora básica).

“La parte técnica claramente la ve UTP y sí resuelven dudas, y sí te ayudan cuando tienes algún problema de carácter pedagógico” (Rodrigo, Profesor especialista).

Sin embargo, también se puede ver a través del discurso de los entrevistados que existe una visión crítica respecto de algunos líderes con los que les ha tocado trabajar a lo largo de su experiencia laboral, manifestando que muchas veces estos últimos no comprenden la realidad que se vive en las salas de clases, motivo por el cual ponen metas o exigencias no negociadas ni consensuadas con el resto de los equipos de trabajo, generando así el sentimiento de disconformidad hacia lo que se les está imponiendo, como también el sentimiento de poca comprensión sobre su labor.

“A veces uno igual tiene jefes técnicos que se olvidan en una semana lo que cuesta trabajar en una sala de clases, y empiezan con exigencias que no van acorde a lo que él vivió hace poco tiempo atrás en la sala, yo creo que es un componente muy significativo el que jefe o líder que tengamos (...) tenga esa experiencia de haber trabajado en una sala de clases, que es fundamental” (Carlos, Profesor básico).

Todo lo anterior se expresa desde la visión que tienen los docentes de aula respecto de su relación con sus equipos de liderazgo, lo que hace necesaria una revisión de lo que dicen los directivos respecto de las relaciones que establecen con los docentes que deben liderar dentro de sus establecimientos educacionales. En este caso, los entrevistados que ejercen cargos de dirección y coordinación manifiestan que su principal forma de trabajar es a través de la toma de decisiones en conjunto, toda vez que a partir de la experiencia profesional que han ido adquiriendo, se han dado cuenta que obtienen mejores resultado al momento en que trabajan verdaderamente en equipo, primando relaciones de horizontalidad en lo que tiene que ver con el trabajo estrictamente pedagógico de los profesores, donde se hace necesario construir en base a la experiencia de todos los profesionales que intervienen en el proceso educativo de los estudiantes:

“Buscamos una forma de trabajar bien colaborativa, para que sientan parte, siempre buscando las dinámicas de trabajo en que ellos sean parte de la solución y para eso en todo ellos toman decisiones” (Antonia, Jefa de U.T.P).

“Logro tener buenos vínculos con el equipo del programa de integración el cual en este minuto tengo que estar a cargo, sí también porque consultan bastante, se acercan frente a cualquier duda y siempre han hecho muy buenas referencias a lo que es el equipo del Programa de Integración, por lo tanto, asumo que hay una buena gestión en eso” (Daniela, Profesora especialista PIE).

“Ahora mejor que ellos hagan el grupo de trabajo y lo trabajen y de ahí hagan la propuesta: “esto es lo que nosotros queremos proponer para mejorar el vocabulario” y ellos mismo monitorean y evalúan. Ya está bueno de darles todo hecho, porque no resulta” (Pedro, Director).

En este sentido, la experiencia de los directivos los ha llevado a buscar las mejores instancias para generar un trabajo en conjunto con sus equipos de trabajo, orientando sus acciones en busca de avanzar hacia la mejora de los procesos de enseñanza a través de la participación de todos los profesionales en la toma de decisiones respecto de las formas de llevar adelante ciertas tareas o estableciendo metas conjuntas a nivel institucional.

Además de lo anterior, otra arista a tener en cuenta de la intersubjetividad de la acción profesional es la **relación que establecen los docentes con los padres y**

apoderados y también la **relación con los alumnos**. En estos casos, la visión que tienen tanto padres como alumnos resulta importante en la medida que la valoración que hagan estos últimos del trabajo que realizan los profesores le otorga sentido a la acción profesional de los docentes, toda vez que una buena percepción del trabajo realizado le da validez al mismo, lo que genera un clima de respeto hacia la labor profesional y la confianza en los docentes de que tienen el respaldo de los principales implicados en tanto sujetos del proceso de enseñanza- aprendizaje.

“los niños también, valoran mucho, más que el trabajo que hace uno con ellos, es la cercanía que uno tiene con ellos, el a veces ponerse a la misma altura con ellos, me permite a mí sentir que soy valorado por los niños también en cuanto al trabajo que hago con ellos” (Carlos, Profesor básico).

“Cuando fui docente sí, siempre, tuve mucho apoyo de mis apoderados, de mis alumnos, hasta el día de hoy, que me recuerdan como buena profesora, los apoderados, y de colegas también que me elegían, o la directora, ahí como que siempre tuve ese reconocimiento, por decir algo” (Antonia, Jefa de U.T.P).

Sin embargo, a pesar de que en general tanto apoderados como alumnos parecieran valorar el trabajo que realizan los profesores, salta a la vista una arista que no se puede dejar pasar, la cual tiene que ver con el poco compromiso que perciben los docentes por parte de los padres y apoderados en el proceso educativo de sus hijos, lo que deviene en que todo el peso de la labor educativa caiga sobre los hombros de los profesores, siendo esta una realidad extendida en lo que refiere a la educación municipal, como lo evidencian los entrevistados.

“Antiguamente se comprometían mucho más, a pesar de que los apoderados tenían mucha menos educación, eran más preocupados de que el niño aprendiera, de que respetara, de que cumpliera, de que fuera más responsable, ahora no, ahora hay muchos de los apoderados que nos preocupan mayormente, y te reclaman porque les das tareas, te reclaman porque hay mucho trabajo, que es mucho estudio” (Patricia, Profesora básica).

En este sentido, se podría decir que los docentes terminan asumiendo todas las responsabilidades de los resultados que obtienen los estudiantes, ya sea en las evaluaciones internas como en las externas como los resultados de la prueba SIMCE, con los cuales en

algún momento hasta se hicieron “semáforos de calidad educativa” distinguiendo a los colegios que los que tenían buenos y malos resultados en las mediciones. En este contexto, los profesores parecen estar resignados a la idea de que la labor educativa se tiene que llevar adelante y ojalá de manera exitosa, con o sin la ayuda o apoyo de los padres y apoderados: *“Nosotros ya no podemos estar dependiendo del apoderado, que el apoderado no viene nunca, no importa, nosotros no somos profesores de los apoderados, nosotros tenemos que ver cómo este niño aprende”* (Pedro, Director). Así, la labor educativa de los docentes, en cuanto acción profesional, vuelve a adquirir sentido y valor, lo que se traduce en la toma de conciencia por parte de los docentes de la importancia que tiene su trabajo a partir de las expectativas que se tiene de ellos por parte del resto de la sociedad. Esta toma de conciencia que se aprecia en el discurso de los entrevistados tiene relación también con su capacidad reflexiva aplicada en tanto trabajadores intelectuales.

4.2.3 REFLEXIVIDAD Y CONTEXTO DE LA ACCIÓN PROFESIONAL DOCENTE

A partir de lo que plantea Urteaga (2008), se debe entender que la acción profesional es reflexiva puesto que los profesionales ponen sus acciones a distancia para someterlas a un análisis crítico con el fin de ir perfeccionando su práctica. Como se pudo ver anterioridad en el análisis sobre la autonomía profesional de los docentes, se deja en claro que los profesores están constantemente reflexionando sobre sus prácticas con el fin de ir mejorando los procesos de enseñanza- aprendizaje, sin embargo, teniendo en cuenta eso, en este punto el análisis se centra en otras aristas de la reflexividad profesional que tienen que ver con la visión que tienen los profesionales sobre su propia labor, el análisis institucional que son capaces de hacer respecto de sus entornos de trabajo, así como las críticas que tienen respecto del sistema educativo y los aspectos que consideran que debiesen mejorar a partir del propio análisis realizado respecto de la labor docente que llevan a cabo.

De esta manera, a través del discurso de los entrevistados se puede extraer que cuando hablan respecto de una **autoevaluación** de lo han hecho en su trayectoria de trabajo, los docentes tienen en general una percepción positiva su labor, a la par que siguen

manifestando que existen aspectos en los que les gustaría mejorar o perfeccionarse, al momento en que se denota que son conscientes de sus debilidades a propósito de la práctica reflexiva que llevan a cabo en su día a día de trabajo en los establecimientos educacionales.

“No lo voy a evaluar con lo máximo, siempre hay que seguir aprendiendo, todos los días, pero según mi apreciación, podría evaluarlo entre bueno y muy bueno” (Carlos, Profesor básico).

“No me quiero quedar estancado en mi especialidad, sino que quiero seguir avanzando, sin embargo, siento que soy bueno en lo que hago, porque así también lo han manifestado otras personas como te decía, mis alumnos, mis apoderados, los colegas, los directivos y eso también te brinda la seguridad de que uno está haciendo bien las cosas, entonces yo, personalmente, siento que estoy haciendo un buen trabajo, siento que soy un buen profesional” (Rodrigo, Profesor especialista).

En este sentido, el sentimiento que prima entre los docentes es el de orgullo de la labor realizada a lo largo de sus años de trabajo en las escuelas del sector público municipal, lo que viene dado también a partir de lo que se vio anteriormente sobre el sentido que le otorgan a su práctica toda vez que intersubjetivamente se reconoce y aprecia el valor a su trabajo:

“Sinceramente, tengo alta mi autoestima, yo sumo y resto y me siento orgullosa de lo que he logrado, de cómo he trabajado, con el amor que he trabajado, siempre lo he dicho, me siento orgullosa de ser profesora, más que jefa técnica, profesora, de los logros que tuve con mis estudiantes, del empeño que le puse, de haber sacado tantos niños adelante, de lograr lo que uno se propone, por eso uno es profesora, si me siento orgullosa de eso, de verdad, de todo lo que logrado” (Antonia, Jefa de U.T.P).

Así, los docentes entrevistados manifiestan estar contentos con los logros que han tenido en su carrera profesional, sin embargo, existe también una autocrítica respecto a algunos aspectos que les gustaría cambiar o mejorar en función de realizar un mejor trabajo, sobre todo en lo que se refiere a cuestiones organizativas: *“Eso, así en general, me gustaría ponerle más ritmo a la cosa. Y en lo personal, ser un poco más metódico, todavía” (Pedro, Director).* De esta forma, la autocrítica que hacen los docentes entrevistados también se hace a partir de un **análisis a nivel institucional** que realizan toda vez que

mucho de los problemas que enfrentan en el desarrollo de su práctica tienen que ver con limitaciones u obstáculos que derivan directamente de su entorno de trabajo dentro de las escuelas. Es por esto que se debe entender que la acción profesional no solo es reflexiva, sino que también es **situada**, puesto que los profesionales, en este caso los profesores, llevan a cabo su trabajo dentro de contextos y situaciones que sin duda van a moldear y delimitar su comportamiento y sus prácticas (Urteaga, 2008).

De este análisis institucional realizado por los entrevistados respecto de sus entornos de trabajo se pueden identificar dos aspectos fundamentales que nacen a partir de la reflexión, a saber, las **críticas** que tienen los docentes y/o los **aspectos que les gustaría mejorar**, institucionalmente hablando.

TABLA 11: CRÍTICAS Y/O ASPECTOS A MEJORAR

Críticas - Aspectos a mejorar	
<i>“La escuela es como poco exigente, encuentro que para mi gusto es poco exigente”</i>	<i>“la otra es como problema familiar, tiene mucho que ver, como no hay respeto dentro de la familia, entonces para el niño no existe el respeto, la disciplina”</i>
Patricia, Profesora básica	
<i>“A mi juicio que te exijan algún tipo de resultado sin condiciones vulnera totalmente al profesional y la calidad de vida de ese profesional”</i>	<i>“Lo otro que no hace falta mucho también que no hemos llegado a eso, esperemos llegar en unos años más, es empezar a evaluar el impacto de nuestras prácticas en los estudiantes”</i>
Daniela, Profesora especialista PIE	
<i>“Según mi criterio me gustaría que hubiese otro tipo de materiales. Esta es una cuestión generalizada entre los profesores de inglés, porque consideramos que los textos que entrega el ministerio no son adecuados, tienen muchos errores, errores garrafales, enormes”</i>	<i>“Sería muy muy bueno, muy positivo para nuestros niños y para nosotros como profesores el poder trabajar con otros textos de estudios porque estos, si bien apoyan, no son una gran ayuda”</i>
Rodrigo, Profesor especialista	
<i>“No está la cantidad de horas suficiente para hacer un buen trabajo, entonces te siguen exigiendo resultados con tu trabajo en la casa”</i>	<i>Con las características de nuestros alumnos y con las condiciones en que nosotros trabajamos, yo creo que se requiere (...) que algunos realmente entiendan y se sumen y yo creo que con eso, porque yo creo que el elemento humano esta. Falta eso todavía, que lo tomen en serio, que esta no es una pega más, no es como ir a una oficina, porque no son papeles”</i>
Antonia, Jefa Unidad Técnica Pedagógica	
<i>“Es que si no hay tiempo, todo se pierde, no tenemos tiempo para empoderarnos de lo que nos corresponde, planificación, y análisis pedagógico, por ende para lo gremial menos hay”</i>	<i>“Uno no puede creer que tiene el 100% logrado, siempre hay un poco que mejorar, en cuanto a la metodología, en plantear ideas frente a los demás”</i>
Carlos, Profesor básico	

<p><i>“A nosotros nos hace falta tener conversaciones aquí y ahora, y diálogos valientes, reconocer por ejemplo, que acá los niños tuvieron malos resultados, ¿en qué falle yo? O sea, mirarme yo primero, cómo estoy haciendo la pega”</i></p>	<p><i>“Los profesores se comprometen, pero en el hacer se quedan al debe, en el decir, lo hacen, pero en el hacer quedan un poco al debe, entonces yo creo que logrando eso, la escuela podría tener grandes resultados en realidad”</i></p>
<p>Pedro, Director</p>	

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo relatado por los docentes entrevistados, existen una serie de críticas o problemas susceptibles de mejora dentro de las realidades en las que trabajan, las que van desde la ya mencionada falta de tiempo para la realización de las tareas que conlleva la labor docente, hasta la falta de diálogos profesionales en profundidad, lo que deja ver que a pesar de que se ha podido ver que los docentes ponen en práctica su capacidad reflexiva, al parecer, a los ojos de los directivos, faltaría más autocrítica por parte de los docentes, sobre todo en lo que tiene que ver con el asumir la responsabilidad que les cabe a los docentes en los buenos o en los malos resultados que obtienen sus estudiantes en los procesos de evaluaciones, ya sea internas como externas. A la vez, existen también críticas hacia el material curricular, más precisamente, los textos escolares con el que deben trabajar los docentes, puesto que según el criterio profesional de quienes los deben ocupar, no son los más adecuados toda vez que presentan errores que terminan dificultando la labor pedagógica de los docentes que tienen que verse en la necesidad de ocuparlos en caso de no existir otro tipo de material o texto escolar de mejores características con el que se le pueda reemplazar.

Dentro de los aspectos que sin duda forma parte de las dinámicas de los establecimientos educacionales de manera generalizada, es la falta de disciplina o mal comportamiento que tienen muchas veces los estudiantes, lo que genera quejas por parte de los docentes, pero es necesario entender que éste es un factor que puede ir variando de un curso a otro, y que depende de aspectos que escapan del control de los docentes, como la propia personalidad de los niños, el tamaño de los cursos, el capital cultural con el que cuenta cada uno de los estudiantes, las dinámicas de funcionamiento del curso, la existencia de líderes positivos o negativos, entre otros aspectos, por lo que, en ese sentido, va a ser variable y se puede intervenir en la medida en que se busquen las estrategias para superar

esos inconvenientes, como los mismos entrevistados manifiestan hacer sobre este tema en específico.

Llama la atención, más allá de lo expuesto, que existen dos visiones que se contraponen entre los entrevistados, y curiosamente se da entre los directivos y los docentes de aula, de manera tal que los primeros manifiestan que a los docentes en general, pese a que lo tiene, les falta aún más compromiso con su trabajo, mientras que desde los docentes se aprecia que una de las críticas a nivel institucional es que se les exige mucho y no se les brinda las condiciones necesarias para realizar su trabajo. En este sentido, se entiende que los directivos tengan altas expectativas con sus profesores toda vez que esperan lograr las metas establecidas institucionalmente, para lo cual se hace necesario el compromiso irrestricto de los docentes, teniendo en consideración que para que éstos puedan llevar adelante una buena labor tienen que necesariamente verse sobrecargados de trabajo, debiendo hacer uso de su tiempo libre para poder cumplir con todas las metas que se han establecido en sus establecimientos educacionales.

Sin embargo, dentro del análisis a nivel institucional que se desprende del discurso de los entrevistados, se puede observar que existen aspectos positivos y rescatables de los contextos en los que desarrollas sus funciones en tanto docentes, o dicho de otra forma, se aprecia la existencia de **valores institucionales** que rescatan los profesores, los que tienen que ver con, por ejemplo, con el reconocimiento a la labor que realizan otros actores importantes dentro del contexto de las escuela como en el caso de los asistentes de la educación: *“Uno valora la proactividad de los asistentes, y la identidad y el sentido de pertenencia que tienen con la escuela” (Carlos, Profesor básico).*

Además, salta a la vista la existencia del ya mencionado trabajo colaborativo que se desarrolla en las escuelas, lo que genera una percepción en los docentes de un buen ambiente para trabajar, toda vez que se sienten parte de un equipo de trabajo que se articula en torno de la obtención de metas comunes a nivel institucional: *“Todos están remando para el mismo lado, para seguir manteniendo el prestigio que tiene este colegio” (Rodrigo, Profesor especialista).* En este sentido, queda de manifiesto que transversalmente los entrevistados valoran positivamente la existencia de un trabajo colaborativo donde todos

los actores del proceso educativo se sientan partícipes, hecho que, como se explicó con anterioridad, termina dotando de sentido a la práctica que realiza el profesorado al momento en que sus acciones individuales se enmarcan dentro de un propósito más amplio que sus propios objetivos personales.

Otro aspecto importante a tener en cuenta dentro del análisis de los aspectos institucionales, es la existencia de un buen clima laboral, en el sentido del respeto y las buenas relaciones que se puede apreciar que existen dentro del relato de los entrevistados, lo que favorece sin duda que los procesos de enseñanza se lleven a cabo de mejor manera, lo que viene dado también por la actitud que manifiestan tener los directivos, los que son encargados de mantener el buen funcionamiento de las escuelas, en ese sentido: *“Se trabaja con apoyo, con dialogo, con una jerarquía pero con un dialogo abierto, transparente, y eso ayuda mucho a mantener las buenas relaciones” (Pedro, Director).*

En este sentido, de las palabras de quienes cumplen funciones directivas dentro de los entrevistados, se evidencian la búsqueda de estrategias por parte de estos para poder llevar de buena manera el liderazgo dentro de sus establecimientos, para lo cual resulta imprescindible la existencia de buenas relaciones lealtad entre los mismos directivos toda vez que ellos deben ser la cara visible de la institución y los que tienen que lograr que sus equipos de trabajo se sumen para aportar al trabajo colaborativo tendiente a la consecución de las metas que como institución se han establecido.

“Yo creo que tiene que ver con la cohesión y la coherencia que existe en el equipo directivo y yo soy parte del equipo directivo, y yo creo que es súper importante esa confianza, respeto, ideales en común que tenemos, lealtad entre nosotros como equipo directivo, la buena comunicación y eso fluye, eso se transparenta, entonces somos un solo cuerpo, las cosas que tenemos que conversar las conversamos entre nosotros, pero frente a los docentes siempre tenemos una sola mirada, un mismo objetivo común” (Antonia, Jefa de U.T.P).

De esta manera, se evidencia que los equipos directivos actúan de manera tal que su acción profesional les permita llevar adelante sus funciones con éxito dentro del contexto en el que están trabajando, poniendo en práctica su autonomía en tanto que deliberan y

reflexionan sobre el funcionamiento de sus establecimientos y buscan llegar a consensos entre los miembros del equipo de liderazgo, para luego dar los lineamientos hacia el resto de los profesionales bajo su cargo, encargados de las labores directas de enseñanza en las aulas.

Llegados a este punto, es preciso mencionar que los docentes entrevistados demuestran en general tener una visión positiva respecto de las instituciones en las que trabajan, lo que no quiere decir que estén conscientes de todas las dificultades y problemas con lo que tiene que lidiar en su quehacer diario. En este sentido, se desprende de este análisis que los profesores ponen en práctica su capacidad reflexiva, tanto de su propia acción en tanto profesionales, como también son capaces de reflexionar acerca de los problemas estructurales que les impone el sistema educativo de nuestro país.

4.3 LÓGICAS DE ACCIÓN PROFESIONAL DOCENTE

En este punto, es preciso señalar que la acción profesional no tiene unidad puesto que la misma depende de muchos factores contextuales como se vio con anterioridad, los profesionales actúan dentro de su campo laboral siguiendo simultáneamente varias lógicas de acción, las cuales coexisten sin necesariamente haber centralidad o jerarquización entre ellas, lo que provoca tensiones entre los profesionales, según Urteaga (2008), los cuales tratan de gestionar para poder mantener un cierto equilibrio dentro del grupo profesional y en sus contextos de trabajo. En otras palabras, lo que se plantea aquí es que los profesionales orientan su accionar dentro de su campo profesional a partir de cuatro lógicas, a saber, la de integración, la de competición, como también la de subjetivación y dominación, las cuales se presentan en mayor o menor medida dentro de la práctica que llevan a delante los profesionales al ejercer su profesión. De esta forma, a través del análisis discursivo de lo planteado por los entrevistados, se puede observar la presencia existencia de estas lógicas, como se podrá observar en adelante.

4.3.1 LÓGICA DE INTEGRACIÓN

De acuerdo a lo planteado por Urteaga (2008), la lógica de integración hace referencia a un profesional que se define como la variante subjetiva de la integración a la profesión, al momento en que la persona o el profesional que recién ingresa al campo laboral, interioriza los valores institucionalizados en roles.

En este sentido, la lógica de integración permite a los profesionales hacer suyas las expectativas de los demás durante el proceso de socialización, haciendo de esa forma que la identidad de grupo se convierta en algo propio, toda vez que los profesionales integran los códigos sociales básicos de la profesión que ejercen, lo que les permite distanciarse y diferenciarse del resto, de otras profesiones, por medio de sus prácticas y ritos que definen su identidad personal, la cual tiene sentido en referencia a los grupos y a la comunidad profesional a la que pertenecen y que termina estructurando su personalidad. Así, la existencia de valores compartidos entre la mayoría de los miembros del grupo profesional termina definiendo la cultura profesional.

A partir de esto, se puede extraer de la experiencia de los entrevistados que los procesos de **adaptación** que vivieron en el contexto de su primer trabajo al que llegaron a insertarse una vez que salieron de la universidad y, por lo tanto, la primera experiencia de integración a la profesión, fue diversa, obedeciendo a las diferentes realidades con que se encontraron, en algunos casos más adversa, como también favorable a partir de la experiencia previa de los entrevistados, que usada estratégicamente por estos, les permitió integrarse de mejor manera a sus nuevos trabajos, en el caso de quienes habiendo ejercido la profesión, se integraron a otro contexto en el marco de un nuevo trabajo.

TABLA 12: ADAPTACIÓN

<p><i>“La primera vez que llegué me recibieron muy bien, (...) tuve muy buena aceptación cuando llegué, sobretodo de la directora. Con el resto de los colegas no tanto, porque era como desconocida, costaba que aceptaran a personas nuevas” (Patricia, Profesora básica).</i></p>	<p><i>Patricia, Profesora básica</i></p>
<p><i>“No me costó porque tengo una garantía, donde comentaba recién como mis papas son profesores muchas de las actitudes o cosas que uno podía esperar de la profesión ya las sabía de antemano, sabía también que requerimientos había, como había que instalarse, que actitud había que tener, ellos me orientaron mucho en eso, entonces eso me jugó a favor de manera que el primer año me fue bastante bien en términos de como de evaluación en los colegios que estuve, así que no me costó mayormente adaptarme” (Daniela,</i></p>	<p><i>Daniela, Profesora especialista PIE</i></p>

<i>Profesora especialista PIE).</i>	
<i>“En mi trabajo actual entre en marzo de este año 2016, y es espectacular, (...) encajo muy bien y además soy participe de la misión, de la visión, del sello institucional que tiene el colegio, entonces yo me siento muy cómodo ahí, porque probablemente es lo que quería, entonces sí me siento comprometido con el sello institucional que propone este colegio” (Rodrigo, Profesor especialista).</i>	<i>Rodrigo, Profesor especialista.</i>
<i>“Bien, en realidad llegue y siempre me sentí bien recepcionada, (...) me sentía bien preparada, segura, porque nos entregaron muchas herramientas pedagógicas, curriculares, pedagógicas, didácticas, entonces teníamos como todos los elementos, entonces (...) cuando llegué sentí que fui un aporte para la gente que ya estaba, porque uno venía con cosas nuevas, modernas, que pudo ir trabajando con las colegas, entonces uno aprende de la colega antigua pero uno también pudo aportar, no así como que uno llegara como un pajarito, sino que también me sentí un aporte” (Antonia, Jefa de U.T.P.).</i>	<i>Antonia, Jefa de U.T.P.</i>
<i>“No tuve orientación directa, aunque las pidiera no me las daban, pareciera que entré a un círculo cerrado, no hubo una afinidad porque a mí me mandaron a cargo de la escuela, entonces el otro profesor era más antiguo, y por supuesto que se sintió un poquito mal por eso, y por eso no me apoyó en lo que teníamos que hacer” (Carlos, Profesor básico).</i>	<i>Carlos, Profesor básico</i>
<i>“Tuve el cuidado de cómo iba a entrar en este nuevo trabajo, a insertarme en esta comunidad educativa, llegue con respeto, pensando en que yo tenía que primero involucrarme en el proyecto educativo de ese establecimiento, que ese establecimiento no se podía adaptar a mi mirada, porque yo venía de otro establecimiento, sino que con el respeto de lo que ya había ahí, cuál era el proyecto educativo y cómo yo me iba posicionando de cuál era el proyecto que había en esa escuela para yo ir trabajando, entonces como fui dando pasos lentos, seguros, con respeto hacia la comunidad que existía, se me hizo fácil, no tuve problemas de llegada, de avance, de construir relaciones humanas, laborales, pedagógicas, entonces siento que sí, no tuve mayores problemas” (Pedro, Director).</i>	<i>Pedro, Director</i>

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en el cuadro anterior y como ya se mencionó, las realidades con las que tuvieron que lidiar los profesores entrevistados al momento de insertarse en sus trabajos fue distinta en cada uno de los casos, motivo por el cual resalta un componente importante que jugó a favor de algunos, que fue la socialización profesional previa con la que contaban algunos, la que les permitió insertarse de mejor manera en el campo, en términos de Bourdieu, toda vez que contaban con un mayor volumen de capital producto de sus conocimientos previos, su experiencia de trabajo previa, y el propio *habitus* de quienes han internalizado la profesión docente a partir de sus vivencias en el ámbito personal y familiar. Sin embargo, también la actitud con la que cada profesional llegó a enfrentar el contexto de trabajo al momento de su inserción fue determinante, de manera tal, que este componente subjetivo de la integración resulta un aspecto determinante a la hora de interiorizar los valores y prácticas comunes de la profesión docente, como también puede dificultar la cohesión del grupo al cual se espera que los profesionales lleguen para sumarse

a las tareas y metas comunes que se han socializado y estipulado de antemano en cada institución educativa.

En este sentido, la experiencia vivida por los docentes entrevistados tiene que ver con los **valores comunes** compartidos por el grupo profesional en el contexto de su trabajo, los cuales tienen relación con los valores institucionales que se explicitaron en el apartado anterior, a saber, la existencia de un trabajo colaborativo que les permite a los docentes hacerse parte del trabajo profesional de sus pares, tomando cursos de acción comunes y coherentes a la misión y los objetivos que han sido consensuados institucionalmente en el desarrollo de actividades reflexivas, donde los docentes pueden intercambiar experiencias y aportar cada uno desde sus diversos grados de experticia o de acuerdo a sus criterios profesionales, generando de esta forma una identidad de grupo en tanto miembros de una institución y un cuerpo de profesionales que articulan sus acciones a partir de los valores comunes interiorizados.

Otro aspecto que se rescata de lo planteado por los entrevistados es la existencia de reticencia por parte de los pares al momento en que llegaron a trabajar por primera vez a sus trabajos, lo que puede obedecer a otros factores que tienen que ver con la lógica de competición que existe entre los propios profesionales, como se explicará a continuación.

4.3.2 LÓGICA DE COMPETICIÓN

Siguiendo con los planteamientos de Urteaga (2008), la identidad profesional aparece como un recurso, en la lógica de competición, que es usado dentro de una profesión que se enmarca dentro de un sistema competencial devenido de la figura del mercado que está presente en todas las esferas de actividad. En este sentido, los profesionales se definen a sí mismos por su estatus, o en otras palabras, se define por su posición relativa en el campo, la cual determina, a la vez, su capacidad de influir sobre el resto gracias a los recursos que dispone al ocupar determinada posición.

La actuación bajo la lógica de competición por parte de los docentes puede explicar el hecho de que algunos de los entrevistados hayan manifestado haber tenido un proceso de

adaptación más complejo toda vez que no se sintieron bien recepcionados por sus pares, quienes haciendo uso de su posición de ventaja frente a los recién llegados, no facilitaron la integración al grupo de los nuevos profesionales, probablemente por sentirse amenazados, puesto que cada profesional nuevo que ingresa al campo significa una competencia directa para los que ya llevan tiempo trabajando, lo que se podría ver incrementado incluso si los docentes recién llegados tienen más garantías, más responsabilidades o un mejor sueldo que los antiguos.

En este sentido, la acción profesional de los docentes obedece a estrategias que implican una racionalidad instrumental, en términos weberianos, tendientes a la consecución de ciertos objetivos a la luz de los medios disponibles dependiendo de la situación a la que se enfrenten los profesionales. De esta forma, la profesión es entendida como un sistema de intercambios competenciales a partir de la competencia entre los profesionales por conseguir bienes preciados como el poder, el prestigio, el reconocimiento y el dinero (Urteaga, 2008).

En el caso de los entrevistados, se puede decir que no se evidencia la interposición de intereses personales por sobre los colectivos, puesto que como ya se ha mencionado, los docentes una vez que se han integrado a las comunidades educativas en las que trabajan, han hecho suyos los valores institucionales y han adquirido prácticas que tienen que ver más con la cooperación y el trabajo en equipo aunado bajo metas y expectativas comunes a nivel institucional, más que orientar sus acciones en base a intereses particulares que pierden sentido si no se enmarcan en un objetivo común, profesionalmente hablando.

“En ningún caso se trata de ser mejor o peor que los otros, sino que de ser mejor uno mismo cada día, y eso indudablemente se proyecta en los niños que tenemos y vamos todos creciendo, pero para competir, creo que no lo tomamos así, porque una cosa es que no es sano, y la otra es que uno tiene que crecer interiormente para poder servir a los otros de mejor manera” (Carlos, Profesor básico).

De la cita anterior se puede extraer que los docentes no sienten que su trabajo sea competitivo en función de compararse con los demás profesionales con los que les toca trabajar, sino que más bien la competencia pareciese ser consigo mismo, de manera tal que

los profesores van buscando estrategias que les permitan ir perfeccionando su labor y mejorando en el tiempo en post de su propio crecimiento profesional y personal, lo que sin duda termina afectando positivamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje que llevan a cabo en el ejercicio de su acción profesional. Por este motivo, la lógica de competición es un elemento siempre presente dentro del actuar del cuerpo docente que se manifiesta en la voz de los entrevistados, quienes van perfilando sus carreras profesionales a partir de los desafíos autoimpuestos que se vienen a sumar a los desafíos adquiridos institucionalmente: *“Alineadas con eso, en lo personal, porque yo en lo personal permanentemente puedo tener metas, pero eso es para mí no más, entonces alineado completamente con la institución, y eso me va dando satisfacción personal”* (Antonia, Jefa de U.T.P).

Dentro de las metas que manifiestan tener los docentes y por las cuales luchan por conseguir a modo personal, es el crecimiento profesional a través del aprendizaje constante que pueden hacer, lo que se entiende bajo la lógica competitiva que tienen los docentes por no quedarse atrás en los conocimientos de su propio campo, como también por no quedar en desmedro de sus pares, a la vez que entienden que mientras más preparación o perfeccionamiento tengan, más pueden contribuir a lograr sus propios objetivos como también los objetivos institucionales de los establecimientos en los que trabajan: *“Siempre estoy tratando de perfeccionarme”* (Rodrigo, Profesor especialista).

En otras palabras, un alto grado de perfeccionamiento les va a otorgar un mayor volumen de capital que les va a permitir ubicarse en una mejor posición dentro del campo en el que se desenvuelven, ya sea frente a sus pares como frente a sus superiores, a la par que les abre las posibilidades de ascender profesionalmente y de poder ocupar cargos más altos como la coordinación de ciertas áreas o la dirección o gestión de las propias escuelas: *“Trato de cumplir las metas profesionales, en función de las metas institucionales, porque yo me podría poner mi meta de que quiero ser jefe, pero eso a quién le sirve, yo trato de cumplir mis metas en función de lo institucional”* (Pedro, Director).

En este sentido, la lógica de competición es algo presente dentro de la acción profesional que llevan a delante los docentes entrevistados, sin embargo, la alineación frente a causas y valores comunes puede derivar de las mismas características del sistema

educativo en el que trabajan, a saber, el sector público municipal de Valparaíso, puesto que al estar insertos dentro del sector improductivo de la sociedad, en términos económicos, se ven debilitadas también las lógicas de competición que priman en los sectores productivos, sobre todo en lo privado, en donde los profesionales están en constante competencia por mantener sus puestos de trabajo y asegurar sus posiciones dentro del campo en el que se desempeñan, motivo por el cual se pueden ver aumentadas las malas experiencias de integración que puedan tener los nuevos profesionales que ingresan a trabajar, los que son vistos como una amenaza potencial.

4.3.3 LÓGICA DE SUBJETIVACIÓN Y DOMINACIÓN

Siguiendo con el análisis de las lógicas de acción del profesorado, es preciso señalar, como ya se especificó en el marco teórico de esta investigación, que los profesionales además de articular sus prácticas en función de la integración y la competición, también lo hacen siguiendo las lógicas de subjetivación y de dominación.

En este sentido, la **lógica de subjetivación** debe entenderse al momento en que aparece la actividad crítica por parte del profesional, como también en la distanciaci3n que hace 3ste entre los ideales propios y con los ajenos, toda vez que la definici3n cultural del sujeto, en tanto profesional, es incompatible con la identificaci3n total del sujeto consigo mismo, con el grupo, con el poder, entre otros aspectos. Esta actividad crítica lleva tambi3n al compromiso del profesional para ser sujeto, aumentando las posibilidades de que los profesionales se asocien en agrupaciones profesionales. De esta forma, la l3gica de subjetivaci3n se concretiza en la cr3tica en la que el profesional se desprende de su mismo para convertirse en un intelectual, el cual se compromete en tanto sujeto a actuar en concordancia a su criterio y buscando agruparse con sus pares en la b3squeda de superar problemas de car3cter com3n.

TABLA 13: PARTICIPACIÓN EN AGRUPACIÓN PROFESIONAL

	Miembro del Colegio de Profesores	Nivel de Participación
<i>Patricia, Profesora básica</i>	Sí	Bajo
<i>Daniela, Profesora especialista PIE</i>	Sí	Alto
<i>Rodrigo, Profesor especialista</i>	No	Nulo
<i>Antonia, Jefa de U.T.P.</i>	Sí	Medio
<i>Carlos, Profesor básico</i>	Sí	Alto
<i>Pedro, Director</i>	No	Nulo

Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, como ha quedado de manifiesto en las páginas anteriores, los docentes entrevistados ejercen constantemente la actividad crítica y reflexiva, demostrando tener claro los problemas estructurales o sistémicos que intervienen y afectan el desarrollo de la acción profesional en el contexto de su trabajo, como es el caso de la sobrecarga de trabajo que tienen y la poca valoración en términos económicos que tiene su trabajo, entre otras muchas críticas que se desprenden de su discurso. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los entrevistados manifestó ser parte de la agrupación profesional, a saber, el Colegio de Profesores de Chile, demostrando así el compromiso social de estos en tanto sujetos reflexivos que buscan la superación de problemas, no existe una evaluación positiva de lo que se ha hecho como agrupación profesional, dando paso a cuestionamientos que tienen que ver con la entrada en juego de la lógica de dominación presente en la agrupación profesional, como se verá más adelante.

“Encuentro que los profesores somos los que menos ponemos este tema en el tapete, lamentablemente el gremio, los dirigentes que hemos tenido, siempre la vuelta ha sido en la carrera profesional, en el sueldo, pero nosotros nunca ponemos estos temas pedagógicos como en primera línea” (Antonia, Jefa de U.T.P.).

Una de las críticas a nivel del grupo profesional que se desprende de los entrevistados, es que los profesionales de la educación encargados de liderar dicha organización profesional, no están a la altura de las expectativas que tienen los profesores que forman parte de las bases de la agrupación, motivo por el cual muchas veces no se

sienten representados por las decisiones que se toman o los acuerdos a los que se llega en las negociaciones que se llevan a delante al momento de discutir proyectos o iniciativas que involucran directamente los intereses de los profesores a nivel general, como en el caso de las discusiones en el marco del proyecto de Ley de Carrera Docente.

En esta parte es donde entra en juego la **lógica de dominación**, la que siguiendo a Urteaga (2008), se puede entender al momento en que la profesión se ve dividida entre dominantes y dominados, en donde se produce el juego entre quienes intentan mantener el statu quo y quienes quieren modificar el orden establecido. De esta forma, los dominados están conscientes de que los dominantes cuentan con medios superiores, los cuales utilizan en función de intereses que no siempre representan a la mayoría a la que representan. Así, los medios de los que disponen los profesionales que se sitúan entre los dominantes son variados, los que van desde recursos políticos, económicos, culturales, y sociales.

Sobre este punto, los entrevistados manifiestan que la dominación se manifiesta dentro de la agrupación profesional, o Colegio de Profesores toda vez que las mismas bases colegiadas en su mayoría pertenecen a determinados colores políticos, o comparten características más conservadoras que intentan mantener el orden establecido, o no están de acuerdo con la realización de cambios radicales que involucren al gremio, motivo por el cual generan que las dirigencias a cargo de liderar los procesos, se vean en la obligación de avanzar en las líneas propuestas por las bases que participan de las discusiones gremiales y los procesos consultivos.

“¿Yo los veo objetivamente? Si, ¿por qué? porque las personas que están colegiadas muchas veces pueden tener la mirada que yo no comparto, pero yo tengo que sumarme a una mayoría, por lo tanto la mayoría de la gente que está dentro tiene una mirada más conservadora, mas política, obviamente esa política va a seguir ganando; yo puedo decir ‘no me siento representada’, pero yo tengo claro que participo en un institución democrática, por lo tanto, me tengo que sumar a esa mayoría, así que mientras menos personas estemos, que a lo mejor queremos los cambios, no van a haber cambios y en eso soy realista” (Daniela, Profesora especialista PIE).

En este sentido, se puede ver que existe un elemento central que tiene que ver con la política, la cual actúa como aglutinador y movilizador dentro de la agrupación profesional, entendiendo que el Colegio de Profesores es una agrupación gremial y, por lo tanto, política, toda vez que su organización está dada a partir de la búsqueda y consecución de objetivos comunes para los docentes en general, estén o no colegiados. Sin embargo, la lógica de dominación se hace presente al momento en que los intereses o ideologías políticas de los dirigentes o los bases, se interponen por sobre los intereses del grupo profesional al que representan, lo que en palabras de los entrevistados, es una realidad que se vive en la actualidad dentro del colegio profesional: *“Yo fui mucho tiempo dirigente, en donde había que esconderse, pero ahora yo creo que está muy politizado, al momento que tienen que negociar entre ellos, la ideología lo borran, y los problemas de los profesores pierden fuerza”* (Carlos, Profesor básico).

De esta manera, los docentes entrevistados manifiestan que los dominantes, en este caso, han llevado adelante su gestión en función de otros intereses de carácter político partidista, para lo cual hacen uso de sus puestos de poder para movilizar todos los recursos de los que disponen, muchas veces sin lograr los beneficios que los docentes que son parte de las bases esperan obtener como recompensa a las luchas que llevan adelante en contra del sistema que los rige: *“¿Sabes por qué no me siento representado? Paros, paros, pierden los alumnos, perdemos nosotros, y conseguimos poco. Entonces yo no me siento representado en ese sentido”* (Pedro, Director).

Como se pudo observar, en el ejercicio de la acción profesional de los docentes se manifiestan diferentes lógicas de acción, las que aparecen de manera simultánea y donde no se puede establecer la importancia de una por sobre la otra, sin embargo, es posible decir que a partir de lo planteado por los profesores entrevistados para esta investigación, que en general los docentes actúan colaborativamente más que competitivamente, puesto que han interiorizado a través de la socialización profesional que tuvieron, que la docencia se desarrolla de mejor manera cuando todo el grupo de profesionales actúa siguiendo ideales y metas comunes, las que se establecen a partir de las reflexiones que realiza cada profesional sobre su práctica y sobre las prácticas del resto en el contexto de su trabajo.

4.4 CONCLUSIONES

En base a los resultados obtenidos del análisis realizado, y para finalizar este proceso investigativo, es preciso comenzar haciendo una síntesis de las principales reflexiones teóricas que devienen del análisis de la acción profesional del profesorado dentro del contexto en el que se desenvuelven.

Desde este punto de vista, los distintos paradigmas sociológicos que han estudiado al profesorado identifican a los docentes como desarrolladores de trabajo intelectual, motivo por el cual pierde un poco de sentido la idea de estudiar a los profesores en tanto categoría social en relación a las lógicas racionalizadoras del capitalismo, como se plantea desde los análisis neomarxistas, donde dejan de manifiesto que los docentes se ven involucrados en un proceso de descualificación toda vez que pierden el control de su propio trabajo y declinan sus condiciones laborales. Al mismo tiempo, desde la perspectiva neweberiana se plantea que la autonomía y el autocontrol de la práctica se pierden en profesiones como la docente al momento en que los sistemas educativos toman forma de instituciones burocráticas, y jerarquizadas. De esta forma la autonomía en el ejercicio de la profesión surge como un elemento central para entender una profesión como tal, motivo por el cual desde el enfoque estructural funcionalista se plantea que el profesorado entraría en la categoría de “semiprofesión”, al momento en que está sometida a las condiciones señaladas. Sin embargo, la autonomía profesional, que sería uno de los elementos centrales dentro de los análisis sociológicos de las profesiones para entenderlas como tal, en el caso de los profesores se debe entender desde dos puntos de vista diferentes.

Por un lado, los profesores manifestaron, a la luz de esta investigación, que en mayor o menor medida ejercen su autonomía en cuanto profesionales de la educación, al momento en que son capaces de desarrollar su trabajo intelectual, reflexivo y práctico, destacando su capacidad investigativa, deliberativa y creadora en el marco de su acción profesional dentro de los establecimientos educacionales donde desarrollan su labor.

En este sentido, se puede decir que los docentes tienen una autonomía efectiva en relación a sus propias prácticas, toda vez que son capaces de adecuar el contenido curricular al contexto específico en que desarrollan el proceso de enseñanza- aprendizaje,

creando material y adaptando sus metodologías en función del tipo de alumnos a los que se enfrentan, al nivel sociocultural de sus estudiantes, entre otros aspectos que toman en consideración al llevar a delante la labor educativa, lo que deviene también de la puesta en práctica de su capacidad reflexiva, tanto individual como colectiva, lo que les permite ir enfrentando de mejor manera los desafíos que encuentran en los contextos en los que están insertos.

Lo anterior pone en cuestión los planteamientos de los enfoques sociológicos tradicionales que apuntan a que los profesores carecen de autonomía en el ejercicio de sus funciones, lo que se produce por la burocratización de los sistemas de educación con la puesta en marcha de las reformas educativas como las llevadas a delante en nuestro país desde un tiempo a esta parte. A pesar de que se puede evidenciar el hecho de que efectivamente las reformas que se han implementado en el sistema educativo chileno han afectado a los profesores en tanto grupo profesional, a saber, por el ya evidenciado problema de la intensificación de las labores que deben realizar y la falta de tiempo para ello, el aumento de los procesos de evaluación y supervisión, como también la precarización de su labor en términos salariales, son todos aspectos que se encuentran presentes en la realidad de los profesores, lo que se condice con la teoría, sin embargo, la autonomía de la practica aparece como el único recurso del cuerpo docente para escapar de esta lógica proletarizante, si lo vemos desde el punto de vista neomarxista.

Por otro lado, una vez llegados a este punto, es preciso señalar que lo que entienden por autonomía desde el punto de vista de los enfoques clásicos, remite a la capacidad que tienen que tener los profesionales de ejercer el control sobre su propia práctica, lo que determina su carácter profesional, sin embargo, como se argumenta desde el funcionalismo, el profesorado tendría el carácter de “semiprofesión” toda vez que la docencia no cumpliría con el tipo ideal de lo que se entiende por profesión, en donde se toma de ejemplo a la medicina o el derecho, de forma tal que las semiprofesiones, como estaría catalogada la docencia, se caracterizan por tener un proceso de formación más corto, un cuerpo de conocimientos menos especializados, como además la burocratización y la feminización.

En este sentido, se puede decir que los aspectos señalados no son del todo convincentes para catalogar la docencia como semiprofesión, en la medida en que son muy deterministas y se pierden de vista algunos aspectos relevantes a tener en cuenta y que escapan de la generalidad de encasillar la profesión por el solo hecho de cumplir ciertas características o no cumplirlas. Así, por ejemplo, no se podría decir en el contexto chileno que la pedagogía tiene un proceso de formación más corto en comparación con otras profesiones, en la medida en que la duración de las carreras de pedagogía impartidas por las universidades chilenas son similares al resto de las carreras universitarias, además, no es posible, a juicio propio, decir que la pedagogía tiene un cuerpo de conocimientos menos especializado que otras carreras, a pesar de que dentro de la misma profesión existen grados de especialidad, como es el caso de los profesores de enseñanza media que se especializan en áreas del conocimiento específicas, sin embargo, eso no quiere decir que estén por sobre los docentes de enseñanza básica, por ejemplo, puesto que en ambos casos manejan corpus de conocimientos diferentes y competencias distintas en función de los niveles educativos en los que se van a desempeñar, lo que se suma al hecho de que ninguno está subordinado profesionalmente al otro, toda vez que, por lo menos en el sector público municipal, cada uno ejerce sus labores en contextos diferentes y que no se mezclan entre sí, como en el caso de los liceos de enseñanza media y escuelas básicas.

Además de lo anterior, a pesar de que no se puede negar el hecho de que el sistema educativo en nuestro país ha estado inmerso en un proceso de burocratización, que ha llevado entre otras cosas al evidenciado aumento en las labores y el control y supervisión sobre las mismas que recae sobre el profesorado, este es un hecho del que no se escapan otro tipo de profesionales que se tienen que ver enfrentados a estos mismos procesos de burocratización, toda vez que se desempeñan en el sector público, como podría ser el caso de la burocratización que también ha sufrido el sistema público de salud, el cual podría afectar a una de las profesiones clásicas por excelencia, como la medicina, al momento en que declinan sus condiciones laborales al existir un aumento de las responsabilidades, el aumento de los controles de gestión y cumplimiento de metas de atención, sobre todo en el sector de atención primaria. Sin embargo, no se ha planteado que los médicos, a pesar de estar enfrentados a trabajar bajo esas condiciones, que esta demás decir, son de

conocimiento público, estén próximos a semejarse a una semiprofesión, motivo por el cual resultaría antojadizo adjudicarles solo a los profesores tal atributo por el solo hecho de trabajar en un sistema burocratizado, en desmedro de otros profesionales que se desempeñan bajo características similares y de los cuales no se duda de su carácter profesional.

Otro punto importante que no se puede dejar escapar de esta discusión, es que el carácter semiprofesional de la docencia estaría dado también por la feminización de su función, lo que trae consigo la falta de compromiso por parte de las mujeres profesoras toda vez que se ven inmersas en un contexto de sobrecarga de trabajo, cumpliendo con una doble labor si se suma el trabajo en el centro educativo con las labores que tienen que realizar en sus casas, como el trabajo doméstico y el cuidado de los hijos; sin embargo, esta afirmación cae en el prejuicio de asumir que las mujeres profesoras son las que efectivamente realizan las labores del hogar sin considerar que a pesar de que así sea, no se evidencia una falta de compromiso con la labor educativa, sino que al contrario, como se pudo establecer a lo largo de esta investigación, tanto hombres como mujeres manifiestan un profundo compromiso con la labor que desarrollan, para lo cual generan estrategias que les permiten compatibilizar su trabajo con su vida familiar, sin descuidar ninguno de esos aspectos, por lo que no se podría considerar que la feminización de la labor docente sea un factor determinante en la consideración sobre su carácter profesional.

Es por lo anterior que se llega a la conclusión de que más allá de la discusión por encasillar la docencia en tanto profesión o semiprofesión, se puede entender que una profesión se va configurando a partir de múltiples dimensiones que involucran sin duda los componentes estructurales como también las particularidades de los actores, mediante las cuales se va forjando un perfil profesional que va más allá de un análisis generalizado de los profesores en tanto categoría social.

En este sentido, teniendo en cuenta lo anterior, a partir del análisis anterior respecto de la acción profesional misma y las lógicas mediante las cuales se orienta, se puede dar paso a contestar la pregunta de investigación que tiene que ver con la manera en que se

configura o construye la profesionalidad de los docentes de Valparaíso en el marco de la educación pública donde desempeñan sus funciones en enseñanza básica.

En primer lugar, teniendo claro que la acción profesional es de carácter plural, uno de los elementos más importantes que se puede encontrar en la realidad de los docentes de Valparaíso, es la presencia del factor vocación, el cual juega un rol fundamental dentro de la construcción de la profesionalidad de los docentes toda vez que el gusto por ejercer la labor pedagógica aumenta el sentido de pertenencia de los docentes en tanto grupo profesional, como también favorece el compromiso y la abnegación con la que los docentes llevan adelante su tarea a pesar de la existencia de factores externos que condicionan su trabajo, como la falta de tiempo para poder realizar todas las labores del proceso de enseñanza dentro de su horario de trabajo.

En segundo lugar, se puede establecer que un factor que juega a favor en la construcción profesional de los docentes son los grados de formación universitaria que ostentan, los cuales les permiten ascender profesionalmente escalando en puestos de trabajo con más grados de responsabilidad en la medida en que cuenten con más diplomas académicos, lo que va generando que cada profesional vaya forjando su carrera profesional en la medida que se va perfeccionando y adquiriendo nuevas destrezas, competencias y saberes. Es por este motivo que se cuestiona el planteamiento expresado con anterioridad sobre que los profesores contarían con un grado de especialización menor que otras profesiones, puesto que, aplicado a la realidad, resulta contradictorio al momento en que los grados de especialización van a depender de las posibilidades y las ganas que tenga de cada profesor de ampliar su experticia en diferentes áreas de la pedagogía, por lo que no se presenta como un factor inamovible por el que se tenga que encasillar de antemano a la docencia como semiprofesión.

En tercer lugar, teniendo en consideración que la intersubjetividad es un factor preponderante de la acción profesional de los docentes, se puede decir que la relación que establecen los profesores con sus pares y con los directivos condiciona positiva o negativamente el ejercicio de su labor, de manera tal que en los contextos en que no existe cooperación o trabajo en equipo, la acción de los profesionales de la educación pierde

sentido toda vez que cada profesional avanza por su cuenta sin obedecer al cumplimiento de metas conjuntas. Por el contrario, como se extrae del análisis de esta investigación, los docentes construyen su profesionalidad en relación con los demás actores involucrados en el proceso educativo, con los cuales desarrollan un espíritu crítico y reflexivo de forma colaborativa, orientándose de esa forma bajo objetivos que ellos mismos han establecido institucionalmente, consensuados y negociados entre los pares y los directivos, lo que demuestra que a pesar de la burocratización que ha experimentado el sistema educativo, no se puede establecer que exista una jerarquización de las funciones en donde se le impongan al profesor desde las posiciones de liderazgo, los lineamientos que tiene que seguir o las formas en que tiene que hacer su trabajo, denotando de esta manera la autonomía con la que los profesores llevan a cabo su acción profesional.

Como último punto, referido a las lógicas por las cuales los profesores construyen y orientan su acción profesional dentro de la enseñanza básica del sector de educación público de Valparaíso, se puede concluir que en mayor o menor medida los profesionales de la educación actúan más de forma integradora que competitiva, toda vez que la socialización profesional a la que estuvieron sujetos les permitió significar su accionar dentro de un contexto de trabajo colaborativo, donde priman las relaciones de respeto hacia los pares y todos quienes intervienen en los procesos de enseñanza, permitiendo de esa forma que los docentes se involucren con los ideales del grupo, generando identidad en tanto participes de una comunidad educativa específica con metas, problemas y desafíos comunes. Por este motivo es que la lógica de competición pierde fuerza, toda vez que las metas personales que se propone cumplir cada profesor en términos profesionales, no obedecen solo a la satisfacción personal de cumplirlas, sino que esas metas personales se presentan alineadas con las metas institucionales que se establecen en las escuelas en las que trabajan. Sin perjuicio de lo anterior, se evidencia también que la lógica de subjetivación y de dominación también están presentes dentro de la construcción que hacen los profesores de su acción profesional, toda vez que se muestran conscientes, a partir del análisis crítico que realizan en tanto intelectuales, de los problemas a los que se enfrentan en tanto grupo o categoría profesional, para lo cual buscan intervenir a través de la organización colegiada en los procesos que ponen en jaque su trabajo.

De esta manera, en resumidas cuentas, la profesionalidad de los docentes de enseñanza básica de Valparaíso que trabajan en el sector público de educación se construye o configura a partir de la vocación y compromiso por la tarea que realizan, lo que deviene en el interés por perfeccionarse profesionalmente, a la vez que son capaces de desarrollar su trabajo de forma colaborativa bajo la orientación de objetivos comunes y negociados, a partir de la autonomía que tienen los propios docentes de sus prácticas, denotando así la preponderancia de una lógica integradora sin perjuicio de que exista también una lógica competitiva, aunque siempre alineada bajo los lineamientos comunes que se han establecido a partir de la reflexión conjunta con otros profesionales de la educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade Oliveira, D. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização,. *Educação & Sociedade, Campinas*, 25(89), 1127- 1144.
- Apple, M. (1989). *Maestros y Textos*. Barcelona: Paidós.
- Ávalos, B. (2007). *Formación docente continua y factores asociados a la política educativa en América Latina y El Caribe*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 235-263.
- Cabezas, V., & Claro, F. (2011). *Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?* Santiago: Centro de Políticas Públicas UC.
- Cabrera Montoya, B., & Jiménez Jaén, M. (1994). Los enseñantes en la sociedad. Acerca del análisis sociológico del profesorado. *Investigación en la Escuela*(22), 35-46.
- CEPPE . (2012). *Proyecto de Ley de Nueva Carrera Docente: Algunas consideraciones publicadas en los medios de comunicación*. Santiago: CEPPE.
- Colegio de Profesores. (2011). *Las implicancias de una falsa reforma* . Santiago: Colegio de Profesores de Chile.
- Colegio de Profesores. (18 de Diciembre de 2016). *Colegio de Profesores de Chile*. Obtenido de www.colegiodeprofesores.cl
- Cornejo, R. (2009). Condiciones de trabajo y bienestar/malestar docente en profesores de enseñanza media de Santiago de Chile. *Revista Educación y Sociedad*, 409-426.
- Cox, C., Meckes, L., & Bascopé, M. (2011). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento Educativo*, 205-245.

- De los Rios, D., Valenzuela, J., Ballei, C., & Sevilla, A. (2009). *Datos cuantitativos sobre la profesión docente en Chile*. Santiago: Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Fernández , M. (2005). Diseños de estudio y diseños muestrales en investigación cualitativa. En M. Vásquez, *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud* (págs. 49- 77). Barcelona: Bellaterra.
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de investigación social* (págs. 219-224). Santiago: Lom.
- Gobierno de Chile. (7 de Marzo de 2016). *Gobierno de Chile*. Obtenido de <http://www.gob.cl/aspectos-clave-de-la-nueva-ley-de-carrera-docente/>
- González , L. (7 de Noviembre de 2011). *Movimiento por la unidad docente*. Obtenido de MUD educando para transformar.
- Guerrero Serón, A. (1992). Perspectivas teóricas sobre la profesión docente. *Revista Complutense de Educación*, 3(1), 43-72.
- Guerrero Serón, A. (2003). Reforma educativa, profesionalización e intensificación del trabajo docente en educación infantil. *Revista de Educación*(332), 383- 406.
- Guerrero Serón, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado. *Educación y Futuro*(17), 43-70.
- Guerrero Serón, A. (2007). El análisis sociológico del profesorado: Categoría social y agente educativo. *Educación y Futuro*, 43-70.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la Investigación Social*. México: McGraw Hill.
- Larson, M. S. (1980). Proletarianisation and educated labour. *Theory and Society*(91), 131-175.
- Lawn, M., & Ozga, J. (1988). ¿Trabajador de la Enseñanza? Una nueva valoración de los profesores. *Revista de Educación*(285), 191- 217.

- Martínez Bonafe, J. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Madrid: Miño y Dávila.
- Mineduc. (2015). *Ministerio de Educación*. Recuperado el 14 de julio de 2016, de Sitio web Gobierno de Chile: http://www.gob.cl/cuenta-publica/2015/sectorial/2015_sectorial_ministerio-educacion.pdf
- Ministerio de Educación. (2010). Decreto 352. *Reglamenta ejercicio de la función docente*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación. (27 de diciembre de 2010). Reglamenta Ejercicio de la Función Docente. *Decreto 352*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2014). *Evaluación del desempeño profesional docente, resultados 2013*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Obtenido de CPEIP Ministerio de Educación, Gobierno de Chile: http://www.docentemas.cl/docs/Resultados_Evaluacion_Docente_2013.pdf
- Ministerio de Educación. (2015). *Resultados Evaluación INICIA 2014*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Obtenido de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Presentaci%C3%B3n-Resultados-INICIA-2014.pdf>
- Ministerio de Educación. (29 de marzo de 2016). *Portal Mineduc*. Recuperado el 12 de julio de 2016, de Educación Básica: <http://basica.mineduc.cl/>
- Radic, J. (2015). *Nueva política nacional docente: un paso crítico para mejorar la enseñanza*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- UNESCO. (2005). Estudio de Caso en Chile. En UNESCO, *Condiciones de trabajo y salud docente: estudio de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Perú y Uruguay* (págs. 73-96). Santiago: UNESCO.
- Urteaga, E. (2008). Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak*, 169-198.

Urteaga, E. (2008). Sociología de las Profesiones: Una teoría de la complejidad. *Lan Harremanak*(18), 169-198.

Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Vásquez, L. (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas de investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Bellaterra.

ANEXOS

- Acta de consentimiento informado

Consentimiento Informado

Estimado/a Señor/a:

Junto con saludarle, a través de este medio, le extendemos la invitación a participar en la investigación titulada “La acción profesional docente en el contexto de la educación pública”, enmarcada dentro del proceso de memoria de grado de Licenciatura en Sociología del investigador/tesista Claudio Núñez Vásquez de la carrera de Sociología de la Universidad de Valparaíso.

El objetivo de esta investigación es analizar la construcción de la profesionalidad docente en el marco de la educación pública chilena, entendiendo que el carácter profesional debe ser analizado en el contexto en el que se desarrolla, motivo por el cual la selección de los entrevistados obedece a los siguientes criterios de inclusión: (a) Hombres y mujeres (b) de todas las edades (c) que ostenten el título de profesor, otorgado por una institución certificada, (d) que trabajen actualmente en establecimientos educacionales de carácter público/municipal (e) y que desempeñen sus funciones en primer y segundo ciclo de educación general básica.

Es de suma importancia dejar en claro que su participación en esta investigación es de carácter **voluntario**, que consistirá en una entrevista en profundidad guiada por el investigador, la cual será grabada con su consentimiento. La información obtenida de las entrevistas realizadas en esta investigación será absolutamente **confidencial y anónima**, y será guardada por el investigador responsable. Ni su nombre, ni otros datos personales que puedan identificarlo aparecerán en los registros del estudio, ya que serán reemplazados por códigos a los cuales solo tiene acceso el investigador.

Por otra parte, es necesario destacar que esta investigación **no tiene fines de lucro**, por lo cual ni usted, ni el investigador, ni la institución a la que pertenece se verán beneficiados económicamente con la realización de este estudio, el cual sólo tiene fines científicos.

Una vez finalizada la investigación y publicados los resultados de la misma, usted tiene derecho a conocer dichos resultados y de recibir una copia del informe si así lo estima conveniente.

Su colaboración en esta investigación es de suma importancia para poder lograr los objetivos de la misma, los cuales permitirán llegar a conclusiones que permitan entender el desarrollo de la labor docente en Chile, y a la vez entender cómo los profesionales del área de la pedagogía crecen profesionalmente impregnándose de las particularidades del contexto que brinda la educación pública.

Parte del procedimiento normal que tiene todo tipo de investigación es informar a los participantes y solicitar su autorización mediante este documento de Consentimiento Informado, motivo por el cual le rogamos contestar y devolver firmada la hoja adjunta a continuación.

Desde ya, agradezco su importantísima colaboración y le saludo cordialmente.

Claudio Núñez Vásquez
Investigador responsable
Universidad de Valparaíso

Acta Consentimiento Informado

Yo, _____, de profesión _____, acepto participar de forma voluntaria y anónima en la investigación titulada “La acción profesional docente en el contexto de la educación pública”, dirigida por el investigador Claudio Núñez Vásquez dependiente del Instituto de Sociología de la Universidad de Valparaíso.

A través del presente documento declaro haber sido informado/a de los objetivos del estudio y del tipo de participación que se me solicita, el cual consiste en una entrevista en profundidad que será grabada por el investigador con mi previo consentimiento.

Declaro además haber sido informado/a que este estudio es sin fines de lucro, y la información recopilada por el investigador en las entrevistas realizadas será de carácter totalmente confidencial y anónima, por lo que ni mi nombre ni otros datos personales aparecerán en los registros del estudio puesto que serán reemplazados por códigos que solo serán de conocimiento del investigador responsable, el cual analizará y utilizará la información recopilada solo con fines investigativos y científicos.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Firma participante

Firma investigador

Copia participante

Acta Consentimiento Informado

Yo, _____, de profesión _____, acepto participar de forma voluntaria y anónima en la investigación titulada “La acción profesional docente en el contexto de la educación pública”, dirigida por el investigador Claudio Núñez Vásquez dependiente del Instituto de Sociología de la Universidad de Valparaíso.

A través del presente documento declaro haber sido informado/a de los objetivos del estudio y del tipo de participación que se me solicita, el cual consiste en una entrevista en profundidad que será grabada por el investigador con mi previo consentimiento.

Declaro además haber sido informado/a que este estudio es sin fines de lucro, y la información recopilada por el investigador en las entrevistas realizadas será de carácter totalmente confidencial y anónima, por lo que ni mi nombre ni otros datos personales aparecerán en los registros del estudio puesto que serán reemplazados por códigos que solo serán de conocimiento del investigador responsable, el cual analizará y utilizará la información recopilada solo con fines investigativos y científicos.

Este documento se firma en dos ejemplares, quedando uno en poder de cada una de las partes.

Firma participante

Firma investigador

Copia investigador