



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

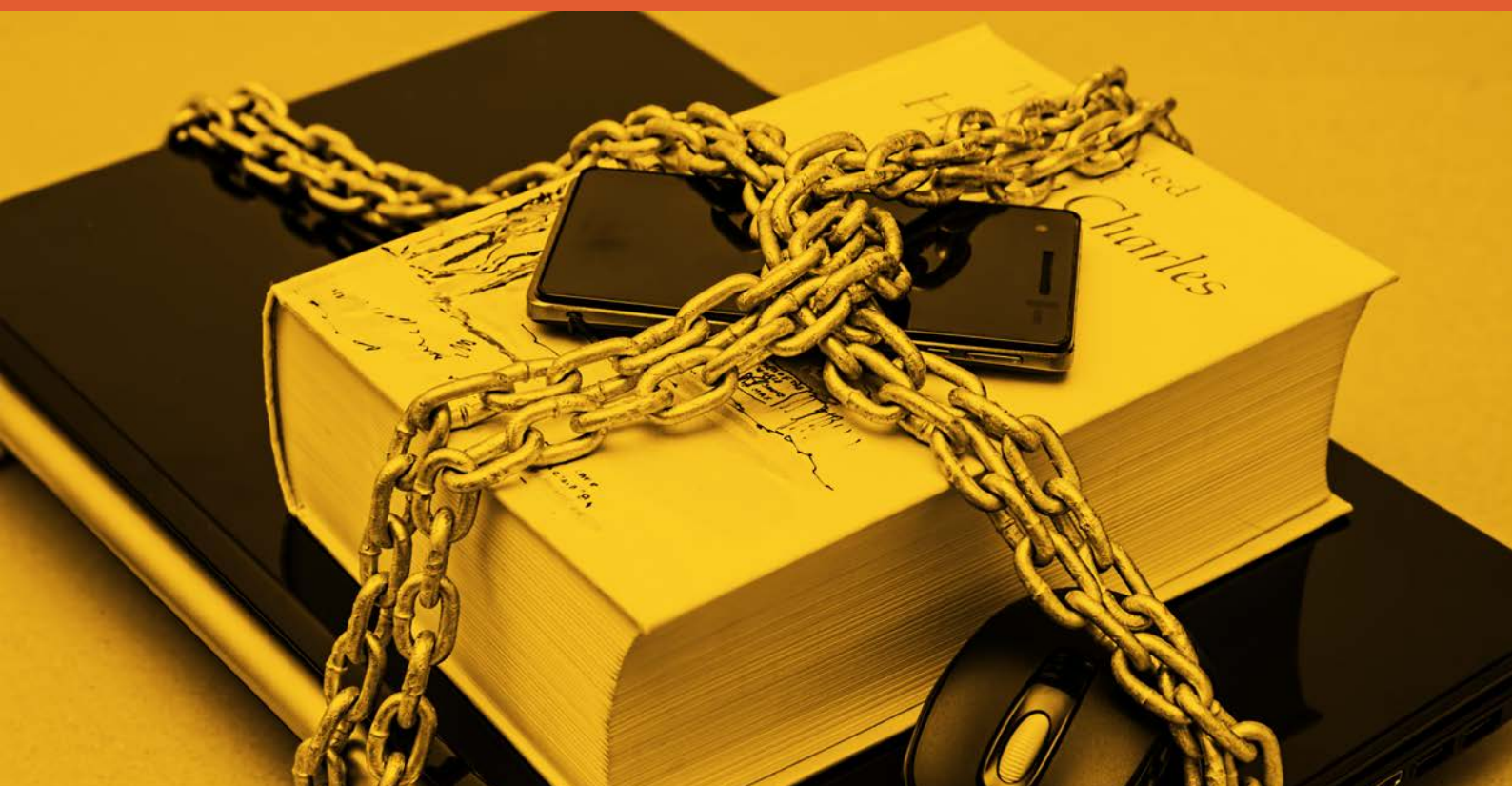
WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UAB

Universitat Autònoma
de Barcelona

TESIS DOCTORAL

RELACIONES DE PODER Y EMPODERAMIENTO DOCENTE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA



AUTOR: JAVIER PASCUAL MEDINA
DIRECTOR: DAVID RODRÍGUEZ GÓMEZ

2019

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
DEPARTAMENT DE PEDAGOGIA APLICADA
DOCTORAT EN EDUCACIÓ



Universitat Autònoma de Barcelona
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

RELACIONES DE PODER Y EMPODERAMIENTO DOCENTE PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Tesis Doctoral
Septiembre 2019

Javier Pascual Medina
Autor

David Rodríguez Gómez
Director

El Dr. David Rodríguez-Gómez, profesor del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, hace constar que la Investigación realizada bajo la dirección del firmante por Javier Ernesto Pascual Medina, con el título "Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa", reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universidad Autònoma de Barcelona, y considera procedente autorizar su presentación.

En Bellaterra, a 12 de septiembre de 2019

Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa

Tesis Doctoral

Autor: Javier Pascual Medina

Director: David Rodríguez Gómez

Doctorat en Educació

Departament de Pedagogia Aplicada

Universitat Autònoma de Barcelona

Septiembre, 2019



Este documento está protegido por una licencia Creative Commons BY-NC-ND-4.0 Internacional. Se puede compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato, y la licenciente no puede revocar estas libertades en tanto se sigan los siguientes términos de licencia:

Atribución: Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.

No Comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir Igual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Más información en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Para Amaia y Maite...

...el compromiso por el mejoramiento educativo es para ustedes.

Agradecimientos:

A Fran, mi compañera de vida, por haberme acompañado durante todos estos años en éste, nuestro más grande viaje, aun ante todas las adversidades. Sin ti, este logro no habría sido posible.

A Beatrice Ávalos, José Weinstein, Julián López Yáñez, Carla Fardella, Andrea Lagos, Antoni Navío, Carme Armengol, María Inés Vásquez, Miguel Stuardo, Claudia Silva, Gabriel Dueñas, Loreto Jara, Nicole Cisternas y Antonia Mizón, por su apoyo directo en cada una de las distintas fases del estudio.

A Fundación Educación 2020 y a todos los docentes y directivos de escuelas y liceos en Chile que cedieron parte de su tiempo en participar en este estudio con gran interés y entusiasmo, especialmente a los nueve docentes que participaron en la etapa de Producciones Narrativas.

A mis padres y mis suegros, por su apoyo incondicional y presencia constante, en especial durante los momentos más difíciles de este recorrido.

A los nuevos amigos que me ayudaron a superar la soledad de un doctorado en el extranjero, y a los viejos amigos, esos que dejamos en Chile, pero que se han hecho presentes durante todo este tiempo.

A Red INCHE, ReCh, y todas las redes de investigadores chilenos en el mundo que día a día trabajan por conectar la academia y socializar el conocimiento generado.

A la Comisión Nacional de Ciencia y Tecnología. El presente trabajo ha sido financiado por CONICYT PFCHA/Doctorado Becas Chile/2015 – Folio 72160138

Índice de Contenidos

| | |
|--|-----------|
| 1 - INTRODUCCIÓN | 7 |
| 1.1 - La innovación educativa en Chile | 8 |
| 1.1.1 - <i>Docentes en Chile: ¿Agentes de cambio?</i> | 10 |
| 1.1.2 - <i>Reformas basadas en estándares: Un nuevo escenario de poder</i> | 14 |
| 1.2 - Objetivos de investigación | 16 |
| 2 - ENFOQUE TEÓRICO | 19 |
| 2.1 - Cambio e innovación educativa | 20 |
| 2.2 - El poder y el control sobre la docencia | 30 |
| 2.3 - El empoderamiento y la resistencia docente..... | 38 |
| 2.4 - El conflicto como motor del cambio | 45 |
| 3 - MARCO METODOLÓGICO | 53 |
| 3.1 - Metodología mixta | 54 |
| 3.1.1 - <i>Fase cualitativa: Producciones narrativas</i> | 54 |
| 3.1.2 - <i>Muestreo</i> | 56 |
| 3.1.3 - <i>Análisis</i> | 57 |
| 3.2 - Fase cuantitativa: Encuesta a docentes | 59 |
| 3.2.1 - <i>Muestreo</i> | 60 |
| 3.2.2 - <i>Análisis</i> | 62 |
| 3.3 - Consideraciones éticas..... | 63 |
| 4 - PRODUCCIONES NARRATIVAS | 65 |
| 4.1 - Francisco | 66 |
| 4.2 - Catalina..... | 72 |
| 4.3 - Rafael..... | 78 |
| 4.4 - Manuel | 86 |
| 4.5 - Josefina..... | 93 |
| 4.6 - Ignacio | 99 |
| 4.7 - Óscar | 111 |
| 4.8 - Karina | 119 |
| 4.9 - Constanza | 125 |

| | |
|--|------------|
| 5 - ANÁLISIS DE PRODUCCIONES NARRATIVAS..... | 131 |
| 5.1 - Cambio e innovación educativa | 132 |
| 5.1.1 - <i>¿Qué es innovar en educación para los docentes?</i> | 134 |
| 5.1.2 - <i>¿Por qué innovar? Orígenes y objetivos de la innovación educativa</i> | 141 |
| 5.1.3 - <i>Innovadores: ¿Quiénes son los agentes del cambio?</i> | 147 |
| 5.1.4 - <i>Sostenibilidad de la innovación educativa</i> | 151 |
| 5.2 - Poder y control de la acción pedagógica | 163 |
| 5.2.1 - <i>Relaciones burocráticas internas</i> | 163 |
| 5.2.2 - <i>Relaciones burocráticas externas</i> | 175 |
| 5.2.3 - <i>Relaciones discursivas</i> | 186 |
| 5.3 - Empoderamiento docente: Retomar el control..... | 194 |
| 5.3.1 - <i>Empoderamiento Individual</i> | 194 |
| 5.3.2 - <i>Empoderamiento Colectivo</i> | 205 |
| 5.4 - Síntesis y Categorías de Análisis..... | 213 |
| 6 - ANÁLISIS DE ENCUESTAS A DOCENTES | 217 |
| 6.1 - Análisis cuantitativo | 218 |
| 6.2 - Descripción de la muestra..... | 220 |
| 6.3 - Innovación educativa | 225 |
| 6.3.1 - <i>Análisis descriptivo</i> | 225 |
| 6.3.2 - <i>Tratamiento de variables</i> | 229 |
| 6.3.3 - <i>Variables de control</i> | 232 |
| 6.4 - Relaciones de poder..... | 235 |
| 6.4.1 - <i>Relaciones burocráticas de poder interno</i> | 235 |
| 6.4.2 - <i>Relaciones burocráticas de poder externo</i> | 243 |
| 6.4.3 - <i>Relaciones discursivas de poder</i> | 248 |
| 6.4.4 - <i>Tratamiento de variables</i> | 252 |
| 6.4.5 - <i>Relaciones de poder e innovación educativa</i> | 259 |
| 6.5 - Empoderamiento docente | 265 |
| 6.5.1 - <i>Empoderamiento individual</i> | 265 |
| 6.5.2 - <i>Empoderamiento colectivo</i> | 271 |
| 6.5.3 - <i>Tratamiento de variables</i> | 275 |
| 6.5.4 - <i>Empoderamiento docente e innovación educativa</i> | 280 |

| | |
|--|------------|
| 7 - REFLEXIONES FINALES | 285 |
| 7.1 - Discusión | 286 |
| 7.1.1 - <i>Identidad docente: Docente ideal y docente real</i> | 288 |
| 7.1.2 - <i>El sistema contra el docente</i> | 291 |
| 7.1.3 - <i>La resistencia docente</i> | 296 |
| 7.2 - Conclusiones | 302 |
| 7.3 – Continuidad | 308 |
| 7.3.1 - <i>Recomendaciones para la educación</i> | 308 |
| 7.3.2 - <i>Limitaciones y futura investigación</i> | 310 |
| 8. REFERENCIAS | 313 |
| 8.1 - Bibliografía | 314 |
| 8.2 - Índice de Figuras | 333 |
| 8.3 - Índice de Gráficos..... | 334 |
| 8.4 - Índice de Tablas..... | 335 |
| ANEXOS..... | 337 |

01

| Introducción

1.1 - La innovación educativa en Chile

La sociedad, a nivel global, ha cambiado a pasos agigantados en las últimas décadas. Los imparable avances científicos, y particularmente los referidos a las nuevas tecnologías de información y comunicación, han supuesto un giro radical en nuestra forma de ver y conocer el mundo. Se le ha llamado a este nuevo tipo de sociedad, más compleja y dinámica, la “Sociedad del Conocimiento”, y complementada con una “Economía del conocimiento”, está conducida por ideas, creatividad e innovación, maximizando el aprendizaje y el conocimiento por el bien de los individuos (Sahlberg y Boce, 2010). La Sociedad del Conocimiento está basada en el uso adecuado de la información y el conocimiento como fuente principal de la productividad y desarrollo económico de cualquier país, sumado a la reestructuración de relaciones sociales derivadas de estos cambios (Astudillo y Imbarack, 2013). En este contexto, el conocimiento se concibe como un proceso comunicativo y es visto como un bien social y cooperativo (Cerroni, 2018), y el pensamiento científico se configura como la fuerza de producción primaria para el desarrollo global de la sociedad (Karpov, 2017).

La escuela no ha quedado ajena a todos estos cambios sociales. En esta nuevo orden, las demandas sociales y productivas están dejando atrás el taylorismo propio de la era industrial, y dando paso a la necesidad de individuos formados y con competencias para concebir globalmente las situaciones, y no sólo focalizadas en marcos específicos o atomizados; así mismo, va surgiendo un nuevo concepto de construcción del conocimiento, donde las fuentes de información externas al marco escolar y a los sistemas educativos pueden resultar más importantes que los contenidos establecidos en los programas curriculares. (Jonnaert, Barrette, Masciotra, y Yaya, 2008). La escuela se ha convertido, por lo mismo, en territorio de preguntas, cuestionada desde dentro por estudiantes que constantemente ponen en duda la utilidad de eso que hay que aprender, y desde fuera por una sociedad que concibe un sistema educativo anacrónico, caduco e ineficaz (A. Rivas, 2017).

Resulta imperativo que la escuela esté permanentemente sujeto a procesos de reforma e innovación que lleven al mejoramiento educativo (Blândul, 2015), y para ello necesitamos una educación basada en la creación de contextos de aprendizaje que puedan potenciar la creatividad, interdisciplinariedad y proactividad, enfocados en formas de trabajo con el conocimiento que sean innovadoras (Karpov, 2017). La nueva estructura social, en ese sentido, requiere de un cambio en las bases de la educación que no sólo implica nuevos contenidos, metodologías y formas de articularlos en el currículum, sino una reestructuración y reculturización completa del sistema escolar, las instituciones que lo componen y los actores educativos involucrados en los procesos educativos de los estudiantes, reestructuración que debe velar por construir establecimientos escolares coherentes con la nueva Sociedad del Conocimiento en todas las dimensiones de su trabajo (Fullan, 2007).

Particularmente en Chile, nunca en la historia se había posicionado tan fuertemente la demanda por el cambio y el mejoramiento educativo como lo ha hecho durante la última década. Si bien desde el retorno de la democracia el país había visto diversas

movilizaciones docentes lideradas por el Colegio de Profesores de Chile (Tello, 2013), la educación se posicionó como eje central en la agenda de políticas públicas y las posteriores campañas políticas a partir del año 2006, como efecto directo de la llamada Revolución Pingüina¹, posicionamiento que fue reforzado por las movilizaciones universitarias del año 2011. El efecto más importante de estas movilizaciones fue la promulgación de la Ley General de Educación (Ley 20.370, 2009), en reemplazo de la derogada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Ley 18.962, 1990), que había sido impuesta por la Dictadura Militar el último día de su mandato. Junto a ésta, fueron instaladas dos nuevas entidades para el sistema escolar: El Sistema de Aseguramiento de la Calidad de Educación y la Superintendencia de Educación (Waissbluth, 2010). La nueva ley, en conjunto con otras como lo son la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248, 2008), y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529, 2011), instalarían una nueva forma de concebir la educación, configurando una reforma basada en estándares que modificaría principios históricos de las relaciones entre las políticas y las prácticas. En términos generales, este nuevo paquete legal busca establecer un equilibrio entre una regulación más fuerte desde el centro y una autonomía de los establecimientos educativos y sus sostenedores para elegir la estrategia más apropiada para mejorar su calidad, basado en un modelo de efectividad escolar vinculado a resultados, combinando estándares de desempeño con evaluaciones periódicas (Espinola y Claro, 2010). La reforma creó un cambio de paradigma en lo que refiere a la lógica de la mejora, reemplazando la lógica de “arriba hacia abajo” de programas estandarizados que provenían del Ministerio de educación – Como lo fueron P-900, MECE o Escuelas Críticas, entre otros – por una lógica que promueve el protagonismo de los establecimientos al momento de diseñar e implementar sus propios planes de mejora (Raczynski, Muñoz, Weinstein, y Pascual, 2013).

El último punto es crucial, ya que da un vuelco radical en lo que hasta ese momento se entendía por mejoramiento educativo. No sólo se enfoca en los aprendizajes, sino que genera presiones tanto internas como externas que instalan la responsabilidad de la mejora en los propios centros, lo que transforma las propias dinámicas de la institución.

Dentro de todo este contexto nacional e internacional de constante cambio y demanda de mejora, la Innovación Educativa es un concepto que, si bien se está posicionando recientemente en el país como un elemento clave para el desarrollo de la educación chilena, ha ido tomando mucha fuerza. El año 2013 fue un momento crucial en este sentido, pues fue decretado por el gobierno de la época como el “Año de la Innovación”, lo que significó una serie de actividades y acciones tanto públicas como privadas durante

¹ La “Revolución Pingüina” – o “Revolución de los Pingüinos” – fue el nombre que se dio mediáticamente a las movilizaciones de estudiantes secundarios ocurridas en el año 2006, nombre dado por la forma en que los estudiantes universitarios se refieren a los secundarios como “Pingüinos” por la vestimenta escolar. Dicha movilización se considera la más grande en la historia del país, y se estima que más de 600.000 estudiantes adhirieron, además de contar con el apoyo de estudiantes universitarios, docentes y varios grupos de padres y apoderados. El movimiento tuvo diversas repercusiones para la política educativa en el país (Bellei et al., 2010)

todo el año para el impulso y desarrollo de proyectos innovadores en todos los ámbitos de producción (Cheyre, 2013). Sin embargo, en el discurso político suele hablarse de la innovación educativa como un fetiche que nos sacará de un tiempo incierto, a la vez que se convierte en una promesa vacía, una receta mágica sin rumbo fijo ni metas definidas claramente (A. Rivas, 2017).

En general, las demandas de un cambio acelerado son tan fuertes, que se olvida que, en el ámbito educativo, la innovación no es necesariamente el desarrollo de algo completamente nuevo y que, en muchos casos, se trata de repensar las directrices organizativas o didácticas que estructuran los procesos educativos (Esteves, 2018). Por lo mismo, es importante comprender los desafíos de cambio de la escuela que desnaturalicen el orden natural sin perder el valor de las instituciones, sin necesidad de “cambiarlo todo” (A. Rivas, 2017). En esa línea, Miles (2005) rescata algunas ideas sobre innovación educativa que han sobrevivido con fuerza luego de más de medio siglo de investigación académica internacional:

1. La resistencia es inevitable, porque las personas se resisten al cambio.
2. Cada escuela es única.
3. Mientras más cambio, más de lo mismo.
4. Las escuelas son instituciones esencialmente conservadoras, más difíciles de cambiar que otras organizaciones.
5. Vive el cambio un día a la vez.
6. Necesitas una misión, objetivos y una serie de tareas establecidas con antelación.
7. Hazlo simple y estúpido: Busca cambios pequeños y fáciles más que por cambios grandes y demandantes.
8. Ordena el cambio, porque si no, la gente no lo hará.

La innovación sigue siendo un tópico ampliamente discutido en la actualidad, porque su carácter dinámico en el que confluyen dimensiones políticas, personales, culturales e institucionales han estimulado la reconceptualización de los paradigmas de cambio y la aproximación de las políticas de investigación sobre los procesos de mejoramiento de las instituciones educativas (Esteves, 2018). Comprender los procesos de cambio en las instituciones educativas es importante porque las innovaciones no sólo pueden tener efectos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino en todo el entramado organizacional y político de los establecimientos, e incluso en la configuración de identidades de los actores educativos (Mayorga y Pascual, 2019). Por lo mismo, la investigación necesita realizar una labor de generación y difusión de recursos que faciliten al profesorado avanzar por el camino de la innovación de forma segura y con garantías de alcanzar los objetivos que se plantean (Fidalgo, 2014).

1.1.1 - Docentes en Chile: ¿Agentes de cambio?

Diversas investigaciones rescatan la importancia de los profesionales de la educación como los principales agentes y protagonistas del cambio educativo (por ejemplo, Arnaiz,

2012; C. Becerra, 2005; Hargreaves y Fullan, 2013; Lefstein y Perath, 2014; Levinson, Blackwood, y Cross, 2013; L. Montero y Gewerc, 2010; Poncet y González, 2010; Priestley, Edwards, Priestley, y Miller, 2012; Rodríguez de Guzmán, 2009; Wesely, 2013). Por lo mismo, es conveniente hacer una revisión de la situación de los docentes en Chile si se quiere promover una mayor innovación educativa en el país

En Chile, al año 2018, 199.364 docentes se encontraban ejerciendo en escuelas regulares como docentes de aula, de los cuales el 42,3% trabajaba principalmente en establecimientos públicos². Casi tres de cada cuatro son mujeres, y tienen una media de edad de más de 40 años, aunque más la mitad de los docentes aún no ha alcanzado los 38 años (Centro de Estudios MINEDUC, 2019).

Ser docente se vuelve una tarea compleja al día de hoy. A pesar de que casi el 90% de los profesores en Chile está satisfecho con su trabajo, apenas un tercio de ellos cree que su profesión es valorada por la sociedad, según datos expuestos en la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) realizada el año 2013 (Centro de Estudios Mineduc, 2014; OECD, 2014b). Esto se ha visto reflejado fundamentalmente en un muy bajo interés por estudiar – o que los hijos estudien – las distintas carreras de educación, lo que ha significado una dificultad para atraer a los mejores alumnos a este tipo de carreras (Cabezas y Claro, 2011)

Una lectura desde la economía dice que esta baja valoración puede explicarse por los sueldos. En Chile, a pesar de que las remuneraciones de los profesores se han triplicado desde 1990, los salarios iniciales de los docentes no superan los 20.000 USD al año, y a los 15 años apenas aumenta a unos 25.000 USD, lo que ni siquiera alcanza el sueldo inicial promedio de los países de la OCDE. A esto se suma que, en términos relativos, los docentes en Chile reciben en promedio un salario equivalente al 73% del salario de trabajadores con educación terciaria, mientras que el promedio en la OECD es de 88% e incluso hay países como Corea o España donde esta cifra se eleva a más del 130%. (OECD, 2014a). De hecho sus salarios son similares a los de trabajadores con carreras técnicas de dos años de duración (Cabezas y Claro, 2011).

Sin embargo, al profundizar un poco más en la valoración social percibida por los docentes, es posible encontrar otros factores que van más allá de los salarios. Uno de los principales es analizado a nivel latinoamericano por Tenti (2007), quien señala que durante las últimas décadas ha existido un proceso de cambio importante en las demandas educativas que no se condice con un cambio en la definición del rol docente, la formación de los profesores y los apoyos que se les brinda, lo que ha afectado la propia identidad profesional docente. En concreto el autor señala tres grandes cambios educativos:

² Los datos han sido trabajados personalmente desde el Directorio Docente 2018. En el caso de docentes que trabajan en más de un establecimiento, se han dejado los datos del establecimiento en el que trabajan más horas.

1. La masificación de la escolaridad obligatoria que, bajo paradigmas de integración e inclusión, ha incorporado a las aulas alumnos distintos a los de antes y, además, heterogéneos entre ellos. Los contenidos curriculares, sin embargo, no se han adaptado a los intereses o necesidades de estos alumnos, manteniéndose un currículum excluyente y elitizado, por lo que existe hoy un desfase importante entre el conocimiento y las competencias que deben transmitir los docentes y los problemas que día a día deben atender en el aula.
2. Los cambios en las relaciones de poder entre las generaciones, donde los niños y adolescentes son vistos como sujetos de derechos específicos que demandan en forma creciente la vigencia de los mismos. Esto ha significado, por lo tanto, una crisis de los viejos dispositivos escolares que contribuían a la producción de la autoridad pedagógica y disciplinar que mantenía cierto tipo de orden en los establecimientos. A esto se suma un cambio en la estructura y dinámica de los grupos familiares, pues en el momento fundacional del capitalismo se privilegió la diferenciación de funciones entre familia y escuela, lo que generó un quiebre en el que las primeras no acompañan el aprendizaje de los alumnos, a la vez que exigen, desde fuera, que la escuela se haga completamente cargo. Esto ha causado que las quejas comunes de los docentes oscilen entre la ausencia de los padres y un intervencionismo excesivo que obstaculiza la labor docente.
3. Las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), cuya proliferación ha producido una sensación de obsolescencia de muchos docentes, viéndose excluidos del acceso a herramientas que podrían solucionar problemas específicos de su trabajo, mientras que en la mayoría de los países las políticas en este ámbito se han limitado a la distribución de equipos y softwares sin oportunidades sistemáticas y consistentes de desarrollo de competencias tecnológicas de los docentes.

Específicamente en Chile, estos cambios se han visto acompañados de algunos procesos específicos durante el último siglo. Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería (2010) hacen un detallado repaso de la historia de la profesión docente, en el que afirman que desde 1925, con una nueva Constitución que decretó la creación del Ministerio de Educación, comenzó a darse un proceso de masificación que lograría suplir la creciente demanda educativa que vivía el país. Así, fue ampliada la oferta formativa con la Escuela Normal Superior – que se sumaba a las tradicionales Escuelas Normales –, así como en distintas universidades del país – complementándose al tradicional Instituto Pedagógico, que era parte de la Universidad de Chile –. Posteriormente, la reforma de 1965 incluyó, entre otras cosas, la creación del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), cuya aspiración era el funcionamiento de una Escuela Única de Pedagogía donde se formarían profesores de todos los niveles. Todo ello conlleva el inicio de una etapa de la que ha sido difícil salir, llamada “Etapa Formalista”, en la que los docentes son concebidos como técnicos o ejecutores calificados de diseños y programas centralizados, provistos desde la academia o la cúpula del sistema por expertos en las distintas áreas.

El Golpe de Estado en 1973 y la posterior Dictadura Militar en el país significó un duro golpe cuando, luego de casi 150 años de un proceso permanente de desarrollo de la profesión docente, por razones políticas y económicas fueron cerradas las Escuelas Normales y, posteriormente, separado el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile para su conversión en la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. Ambas instituciones habían liderado la formación de maestros desde el siglo XIX, y esa tradición se perdió para siempre. Los estudiantes fueron transferidos a las escuelas de pedagogía universitarias más cercanas, las cuales, además, fueron intervenidas por las autoridades militares realizando una “limpieza ideológico-política” de sus formadores. (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010). La dictadura significó el descenso del gasto público en educación – y por lo tanto, de las remuneraciones docentes – y una sobreintervención del currículum y de las escuelas y liceos más importantes del país, lo que, junto a la represión, persecución y castigo de trabajadores de la educación, restringió todavía más su autonomía (Assaél y Inzunza, 2008).

Ya a fines del siglo XX, con una democracia incipiente y un importante desafío de reparación de la educación del país, las políticas públicas comenzaron a enfocarse en la calidad de las escuelas, comprendiendo que el desafío de acceso ya había sido superado. Comienza oficialmente una reforma educativa en 1996³, que tiene como eje la mejora de la calidad educativa – entendida principalmente como la mejora en los resultados de pruebas estandarizadas – y la equidad – entendida como enfocar los recursos a los sectores más vulnerables – (Assaél y Inzunza, 2008). Las principales medidas que configuran esta reforma son programas de mejoramiento e innovación para la preparación de condiciones básicas, una renovación más descentralizada del currículum – aunque aún liderada a nivel central –, la extensión de la jornada escolar diaria en casi un 40% del tiempo y el fortalecimiento de la profesión docente. La última medida incluyó principalmente procesos de renovación en la formación inicial y la ampliación y diversificación de la formación continua (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010).

Lamentablemente, las políticas que apuntaban a mejorar las condiciones de los docentes desarrolladas durante este periodo estuvieron focalizadas en aspectos contractuales y salariales, dejando de lado la revalorización de la profesión docente como un todo complejo (Reyes, Campos, Ossandón, y Muñoz, 2013). En tanto, se mantenía y profundizaba un modelo de formación y trabajo profesional docente supeditado a una lógica de estándares de resultados y desempeño y una racionalidad técnica que invalida cualquier otra forma de enseñar, en línea con el modelo de producción establecido (Fardella, 2012).

³ Si bien programas como el Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación (MECE) o el Programa de las 900 escuelas (P-900) ya se estaban ejecutando con anterioridad, fue en la rendición de cuentas del 21 de mayo de 1996 cuando el presidente Eduardo Frei le puso nombre al conjunto de políticas públicas que se desarrollarían para el mejoramiento de la calidad de la educación.

1.1.2 - Reformas basadas en estándares: Un nuevo escenario de poder

A principios del siglo XXI se da una importante vuelta de tuerca a la institucionalidad educativa chilena, cuando la configuración de una reforma basada en estándares cambia la lógica de relación de poder entre el Estado y los establecimientos escolares, desde un paradigma “de arriba hacia abajo” a uno “de abajo hacia arriba”. En otras palabras, se desplaza la lógica asistencialista y centralizada que habían tenido históricamente las políticas públicas para pasar a una creciente responsabilización de las escuelas y sus docentes por los resultados educativos de sus estudiantes, mientras que el Estado tomaba la responsabilidad de definir estándares que deben ser alcanzados (Raczynski et al., 2013). Los estándares, sin embargo, no sólo son de resultados, sino también de procesos, determinando ciertas prácticas que los agentes educativos debiesen ejecutar. El ejemplo más claro de esto es la creación del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008) y su consecuente Sistema de Evaluación del Desempeño Docente, son ejemplos claros de esta institucionalidad.

Lo interesante de todo este proceso es que, si bien en los últimos años se ha intentado dar más autonomía y responsabilización a los docentes y a las escuelas, existe una dicotomía – al parecer incompatible – entre un esfuerzo por descentralizar la tarea, fortalecer la profesión y responsabilizar a los docentes, con uno que, por otro lado, homologa los procesos y limita la profesión a criterios y estructuras predeterminadas, disminuyendo con esto la responsabilización sobre las prácticas que dichos criterios indican realizar. A este proceso que se emprende entre los ecos de una extrema privatización del sistema escolar y una política estatal que pretende el rediseño del trabajo docente como auténticamente profesional, en línea con las demandas de la sociedad del conocimiento, el historiador Iván Núñez (2007) lo llama la “segunda profesionalización docente”, en contraposición con una primera profesionalización que fue esencialmente obra de la institucionalidad estatal.

Pero pareciera ser que el modelo de políticas basadas en estándares no se ha hecho cargo de una historia de políticas en lógica asistencialista, por lo que los agentes educativos siguen operando con estos estándares como “mandatos”. Un ejemplo de esto es que, como señaló un estudio del Centro de Estudios sobre Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), cuando comenzó a implementarse la Ley SEP y las escuelas diseñaron sus planes y programas, se autoimpusieron en ellos las metas sugeridas por el Ministerio de Educación, en vez de hacerlo sobre criterios internos, como se esperaba para haber respondido al espíritu descentralizador de la ley (CEPPE UC, 2010)

En la misma línea, y retomando el tema de la Innovación Educativa, una de las principales conclusiones de una reciente investigación fue que, si bien se están realizando esfuerzos a nivel nacional por potenciar la innovación educativa, la que los docentes conciben principalmente desde un paradigma reflexivo-práctico, considerando que todos los procesos deben adaptarse a la realidad de su propio trabajo y de cada aula, se enfrentan ante un contexto institucional y, sobre todo, de políticas sociales que aún se mueven desde paradigmas tecnológicos, donde el cambio es limitado por el cumplimiento de los estándares impuestos desde el centro del sistema y

evaluados a través de pruebas tanto para alumnos como para docentes, además de una preocupante sobrecarga de trabajo y condiciones precarias que dificultan los procesos de reflexión y crítica necesarios para la innovación (Pascual, 2015; Pascual y Navio, 2018). Los docentes, en ese sentido, sentirían que, si bien podrían y les gustaría innovar, no tienen las atribuciones o las condiciones suficientes para desarrollar, promover ni institucionalizar innovaciones educativas. De esta forma, resulta desafortunado observar cómo un resultado frecuente de la intensificada presencia de las políticas públicas en la toma de decisiones sobre la enseñanza es la marginalización de la participación docente y la limitación de sus acciones, lo que resulta doblemente problemático en tanto estos actores no sólo son quienes ejecutan las principales acciones pedagógicas formales, sino que además poseen un conocimiento crítico y una pericia que se está desaprovechando al discutir sobre mejoramiento educativo (Lefstein y Perath, 2014).

1.2 - Objetivos de investigación

De todo lo descrito anteriormente, surge la siguiente pregunta: Si se ejercieran dinámicas de poder y control de diferente forma o magnitud sobre la enseñanza, o si los profesores estuvieran más empoderados dentro de sus roles, ¿incidiría esto de alguna manera en los procesos de innovación educativa que ocurren en el aula?

El objetivo general del estudio es **identificar desde una perspectiva sociocrítica y transformativa la influencia que tienen las relaciones de poder que se ejercen sobre los docentes de escuelas y liceos en Chile y el empoderamiento docente en los procesos de innovación educativa**. De aquí se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Conocer las principales características de los procesos de innovación educativa en escuelas y liceos de Chile desde la perspectiva de los docentes.
- Describir cuáles y cómo son las distintas relaciones de poder que se ejercen sobre los docentes de escuelas y liceos en Chile.
- Describir cuáles y cómo son los distintos elementos que configuran el empoderamiento docente de los profesores de escuelas y liceos en Chile.
- Analizar la influencia que tienen las relaciones de poder y el empoderamiento docente en los procesos de innovación en las escuelas y liceos de Chile.
- Desarrollar recomendaciones y acciones concretas que transformen y mejoren los procesos de innovación educativa relevando la voz y las acciones de los docentes en Chile.

Antes de continuar, es importante destacar que los objetivos de este estudio se basan principalmente en conocer los procesos de innovación, y no su cantidad o sus resultados. Investigaciones sobre cómo potenciar la innovación educativa existen muchas tanto en contextos nacionales como internacionales (por ejemplo, Altopiedi y López Jiménez, 2010; Anderson, 2013; Astudillo y Imbarack, 2013; Blándul, 2015; Cargua, Posso-Pacheco, Cargua, y Rodríguez, 2019; Escudero, 2014; Esteves, 2018; Fullan, 2007; Galaz, 2011; García-Peñalvo, 2015; Le Fevre, 2014; Miralles Martínez, Maquilón Sánchez, Hernández Pina, y García Correa, 2012; Navarro-Leal, 2018; A. Rivas, 2017; K. Robinson y Aronica, 2016; Salazar et al., 2018; Varpio et al., 2012), pero pocas nos dan pistas de cómo orientar sus objetivos, formas de desarrollo, divulgación o institucionalización. Nos interesa sobre todo ver de qué manera los contextos de poder y la resistencia que ejercen los docentes inciden en estos procesos, y cómo se pueden encaminar las innovaciones para que respondan mejor a los desafíos que tienen los distintos establecimientos del país.

Hemos estructurado el presente documento en 7 grandes capítulos – sin contar las referencias y los anexos –, incluyendo esta primera aproximación al problema de estudio. En el próximo capítulo desarrollaremos el enfoque teórico bajo el cual se enmarca este estudio. Si bien construiremos las categorías de análisis a partir de los discursos de los docentes que participaron en la primera fase de este estudio, en correspondencia con el enfoque epistemológico que el lector conocerá a continuación, sí es bueno explicitar el marco de pensamiento en el cual nos enmarcamos para

desarrollar la investigación. Por esto, en el segundo capítulo hacemos una breve definición de innovación educativa, poder y empoderamiento, conceptos clave mencionados en los objetivos de investigación, con el fin de delimitarlos y poder trabajarlos luego de forma más precisa.

En el tercer capítulo, ya definido el problema de investigación y el enfoque teórico y epistemológico, presentamos la metodología que utilizamos para cumplir con los objetivos de investigación. En el cuarto capítulo mostramos nueve producciones narrativas que hemos elaborado en conjunto con docentes de escuelas y liceos en Chile, con el objetivo de resaltar las problemáticas y categorías asociadas desde su propia voz. En el quinto capítulo analizamos estas narrativas, poniéndolas en contraste con la literatura actualizada y reformulando el marco teórico. Al final de dicho capítulo presentamos las categorías de análisis a utilizarse en la segunda fase del estudio.

En el sexto capítulo presentamos los resultados de la segunda fase del estudio, que ha sido de carácter cuantitativo, realizando un análisis descriptivo y explicativo de los resultados. Por último, en el séptimo capítulo reflexionamos sobre los principales resultados del estudio y elaboramos sugerencias para la educación chilena y para la continuidad de la investigación.

02

| Enfoque Teórico

2.1 - Cambio e innovación educativa

La innovación es un concepto polisémico y, por lo tanto, nada unívoco. La diversa literatura que existe sobre innovación educativa y sus variables asociadas dan cuenta de que es un término con una gran heterogeneidad de interpretaciones (Carbonell, 2002; Díaz-Barriga, 2010; Domingo, 2013; Escudero, 2014; Hofman, de Boom, Meeuwisse, y Hofman, 2013; Nerón, Fernández, Ballán, y Temari, 2014a; M. Rivas, 2000; Tejada, 1999; Villa, 2016). De hecho, Rivas (2000) señala que el término se utiliza para señalar realidades diversas que, aunque sean semánticamente concurrentes, tienen significados distintos, poniendo como ejemplo que el mismo vocablo se utiliza tanto para significar la acción de innovar como el resultado de la misma acción como para denotar el contenido de una innovación en cuanto a objeto, comportamiento, práctica o idea.

Innovar, desde su núcleo semántico, denota novedad. Desde un punto de vista más general, el concepto de innovación educativa se vincula a cualquier modificación intencional de actitudes, comportamientos, procedimientos o prácticas educativas (M. Rivas, 2000), o a la implementación de un producto, servicio o proceso nuevo o significativo (Kärkkäinen, 2012). En su acepción vulgar significa simplemente “hacer algo novedoso” (Escudero, 2014) y en su uso coloquial suele asociarse a un cambio positivo o mejora (Cañal De León, 2002). Sin embargo, estas definiciones resultan tan generales como difusas, al punto de que en muchos casos conceptos como “cambio”, “reforma” o “mejora” son utilizados como sinónimos de innovación en el uso común (Murillo, 2002). Por lo mismo, se hace necesario llegar a un concepto más acabado que, a su vez, englobe y explicita las distintas dimensiones de las que se compone el concepto.

Como muchos otros términos, innovación es un concepto muy trabajado desde el sector empresarial y el mundo de los negocios, por lo que varias de las definiciones encontradas en la literatura especializada en educación tienen rasgos economicistas e instrumentalistas. Algo que llama la atención desde un principio es que muchas tienen en común el factor de introducir o implementar un cambio en los productos o los procesos de las instituciones.

Por ejemplo, desde una perspectiva más económica, Correa, Yepes y Pellicer (2007) dicen que la innovación consiste en la incorporación de ideas no triviales que sean capaces de generar cambios. Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería (2010), haciendo referencia a Mario Morales, y su libro “Adiós a los mitos de innovación en América Latina”, indican que la innovación es la generación e implementación de ideas creativas para aprovechar oportunidades detectadas. Kärkkäinen (2012) define la innovación como la implementación de un producto o proceso significativamente nuevo a la empresa, mientras que Kezar (2001) dice que se refiere a un producto o proceso tangible que es nuevo para un entramado social, agregando que este debe ser intencional, y no accidental o parte de la rutina. Cankar, Deutsch y Cankar (2013) también se hace cargo de la necesidad de tangibilidad, argumentando que la diferencia entre la creatividad y la innovación está justamente en llevar desarrollar, hacer tangibles y poner en acción las buenas ideas, intentando algún día poder hacerlas comercializables.

Las definiciones encontradas de innovación en el ámbito educativo siguen una línea similar en este sentido. Díaz Barriga (2010) indica que, si bien el término es polisémico, la mayoría de las veces se utiliza para hablar simplemente de la incorporación de las novedades educativas del momento, aunque otras definiciones son mucho más amplias en este sentido. Altopiedi y López-Jiménez (2010) dicen que innovar es implantar formas de actuación diferentes a las usuales, mientras que en otro estudio Altopiedi y Murillo hacen la misma definición, aunque con el verbo “introducir”. Hofman, De Boom, Meeuwisse y Hofman (2013), en el contexto de la innovación para la enseñanza y el aprendizaje, indican que los cambios sistemáticos e integrados refieren a la introducción de nuevos tipos de aprendizaje, los cuales cambian por la implementación de nuevos procesos de enseñanza. Becerra (2016) la concibe como un nuevo o significativamente mejorado proceso en el escenario educativo que incorpora al docente, el estudiante y la tecnología que se involucra en la formación. Carbonell (2002) lo entiende como un conjunto de ideas, procesos y estrategias sistematizadas mediante las cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. Axel Rivas lo define como *“una fuerza vital, presente en escuelas, educadores, proyectos y políticas, que es capaz de reconocer las limitaciones de la matriz educativa tradicional y alterarla para el beneficio de los derechos de aprendizaje del siglo XXI de nuestros alumnos”* (A. Rivas, 2017, p. 20). En tanto, Betrián y Jové (2013), definen la innovación educativa como intervenciones, decisiones y procesos sistematizados para cambiar las actitudes, las ideas, la cultura y las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Cohen y Ball (2007) definen el término como una desviación de la práctica habitual, deliberada o no y originada desde dentro o fuera de la institución, pero siempre novedosa. Murillo hace un análisis un poco más acabado, llegando a definirla como un *“proceso intencional de cambio llevado a cabo por un profesor o un grupo de docentes que modifican contenidos, introducen nuevas metodologías o utilizan nuevos recursos o nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza, y cuyo lugar «natural» es el aula”* (2002, p. 19).

Queda de manifiesto que cualquier proceso de innovación intrínsecamente incluye el concepto de cambio. Hay algo – sea un material, un proceso, una dinámica, una estructura, una forma de organización, etc. – que existe en un momento determinado del tiempo, y que se transformará en otra cosa, leve o radicalmente distinta. “Cambio” es un término bastante amplio y genérico. En su sentido más simple, es la acción de convertir o mudar algo en otra cosa (Altopiedi y Murillo Estepa, 2010), aunque en el ámbito organizativo se puede describir mejor como una modificación que se da en una realidad concreta, en la medida que dichas modificaciones alteran la situación inicial y generan respuestas distintas a las existentes (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011). Mientras la primera definición pone el foco en el proceso de cambio, la segunda está más orientada a sus resultados. Murillo concluye que el término puede aludir igualmente a procesos y a resultados, y lo define como *“cualquier proceso que conlleva a alteraciones a partir de una situación inicial, modificaciones que pueden ser tanto intencionales, gestionadas y planificadas como naturales; igualmente, son cambios los resultados de tales procesos (es decir, cada una de las diferencias y alteraciones de las mismas)”* (Murillo, 2002, p. 17)

En los establecimientos educativos se presentan cambios constantemente, como pueden ser las aplicaciones de nuevas metodologías de enseñanza, la incorporación de materiales pedagógicos o nuevas tecnologías, la reestructuración de infraestructuras, las modificaciones en los organigramas o en las formas de coordinación directivas, los cambios de personal entre muchas otras. Por lo mismo, es importante definir que, si bien toda innovación educativa es un cambio, no todo cambio es innovador (Carbonell, 2002; Fidalgo, 2014; Murillo, 2002; Pérez Tornero, 2016; Tomàs et al., 2010; Villarruel Fuentes y Villarruel-Fuentes, 2012), pues la innovación es un proceso intencional, que pretende alterar prácticas e ideas, lo que implica que la finalidad que se persigue sea un elemento esencial de la innovación, presentándose explícitamente tanto los objetivos del cambio como una planificación que defina los procesos y dinámicas a seguir (Murillo, 2002). La innovación debe responder a una exigencia del presente, aportando soluciones a un problema real, pues cuando sólo apuesta por lo nuevo sin un fundamentos es sólo moda, y trae más problemas de los que resuelve (Pérez Tornero, 2016).

También es necesario diferenciar innovación de otros conceptos a los que comúnmente se le asocia en el lenguaje coloquial, como lo son “reforma”, “mejora” o “modernización” (Carbonell, 2002; Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011; Margalef y Arenas, 2006; Murillo, 2002). El término “modernización” es el más difuso, pues también supone la introducción de una novedad. Sin embargo, aunque podría potenciarlo, muchas veces no implica un mejoramiento en la calidad de las escuelas o un cambio real en los procesos de enseñanza, sino sólo la introducción de elementos que no alteran el funcionamiento de las instituciones. Un típico ejemplo de esto es la introducción de computadores y artefactos tecnológicos en las aulas que no suponen necesariamente una modificación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y reproducen esquemas tradicionales, sólo que con nuevos soportes más sofisticados (Carbonell, 2002). Pero la innovación necesariamente implica una intencionalidad o una orientación a priori hacia el mejoramiento integral de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje – independientemente de que a posteriori esta intencionalidad tenga éxito o no –, y no sólo una modificación sin sentido alguno. Fidalgo (2011) compara la innovación educativa con una silla de cuatro patas, todas ellas igual de importantes – basta que falte una para que la silla se caiga –: Tecnologías, Procesos, Personas y Conocimientos. El mismo autor señala que la educación ha dado mucho peso a las tecnologías, olvidando las otras tres patas de la silla.

Los conceptos de “mejora” y “reforma” en tanto, sí tienen una intencionalidad hacia el mejoramiento, pero difieren de la innovación en tanto tienen una amplitud distinta. Esta diferenciación afecta el carácter temporal y el alcance de las innovaciones (Carbonell, 2002; Margalef y Arenas, 2006; Murillo, 2002; Suasnábar, 2018).

Cuando hablamos de reforma, hablamos de un nivel de cambio de carácter macro, es decir, se afecta intencionalmente al sistema educativo en su conjunto. La innovación en tanto es de carácter micro y local, se localiza en el aula – aunque puede conllevar acciones institucionales o en un conjunto reducido de

instituciones en red – y siempre está orientada al mejoramiento específico de la acción educativa y las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Suasnábar, 2018). Por otro lado, se debe recordar que muchas reformas, tanto en sus intenciones como en su aplicación, responden a intereses políticos y no consideran ni estimulan procesos de innovación, e incluso algunas – sobre todo las que ejercen un control rígido sobre el currículum o la administración – ignoran los procesos en curso, los restringen, los dificultan o derechamente los paralizan (Carbonell, 2002).

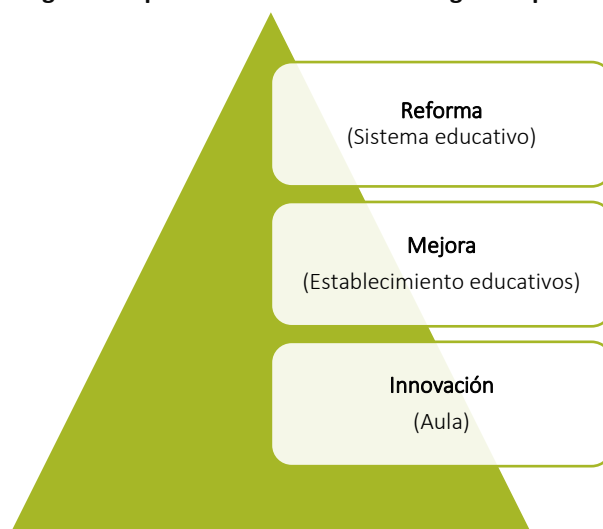
Y si el espacio de la reforma es el sistema educativo, el espacio de la Mejora sería el centro educacional, entendiéndola como el cambio intencional y planificado de las dinámicas y estructuras organizativas escolares (Murillo, 2002). La Mejora se entiende como el cambio organizacional, y engloba más que sólo los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo procesos administrativos, estructurales, jerárquicos, etc. Es cierto que algunas innovaciones involucran a toda la comunidad escolar, o que existen otras que dentro de su proceso pueden alterar la organización o las estructuras jerárquicas dentro de las instituciones, pero lo que las distingue es que, en su génesis, están orientadas a la introducción de nuevas prácticas pedagógicas y procesos de enseñanza y aprendizaje, y las posibles modificaciones organizativas son resultados colaterales de las mismas. Es importante destacar aquí el matiz que distingue las palabras “mejora” y “mejoramiento” en el contexto de este estudio, pues son fácilmente confundibles. Por “mejora” nos referiremos siempre a los procesos de cambio organizacional, mientras que hablaremos de “mejoramiento” para referirnos al resultado de cualquier tipo de cambio cuando las modificaciones alteran la situación inicial y generan respuestas más aceptables que las existentes respecto a los objetivos establecidos.

La Figura 1 resume los tres tipos de cambio de acuerdo a su amplitud, dando a entender que las innovaciones educativas responden a cambios en la base del sistema – las aulas –, mientras que las reformas responden a cambios que se dan en menor cantidad, pero que afectan a todo el sistema educativo. Si bien a lo largo de este escrito nos centramos en los procesos de innovación educativa, nos referiremos a literatura que habla de procesos de reforma y mejora, lo que será sólo por las similitudes que tienen con los procesos de innovación como procesos de cambio educacional, y se pueden utilizar como aproximación para develar sus características, oportunidades y desafíos.

Somos conscientes de que en general en la literatura no se hace la distinción entre innovación y mejora educativa, o que se considera la mejora como un tipo específico de innovación, distinguiendo una innovación docente o pedagógica de una institucional (Aguilar, 2014; Fidalgo-Blanco, Sein-Echaluce, y García-Peñalvo, 2018). Hemos optado por hacer esta distinción y poner el foco sobre los cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje, principalmente para responder de mejor manera a los intereses del estudio. Esto porque el interés principal está en conocer procesos de innovación que cuentan con la participación de los docentes como agentes de cambio, más que los cambios organizacionales o los cambios en el sistema educativo que, si bien generalmente conciben a los docentes como pieza clave para el mejoramiento, a

menudo los configura como entes pasivos, que se mantienen inertes si no se les entrega la energía que requieren (Etcheberrigaray, Lagos, Cornejo, Albornoz, y Fernández, 2017).

Figura 1: Tipos de cambio educativo según amplitud



Fuente: Elaboración propia

Como mencionamos anteriormente, el concepto de innovación es complejo y polisémico, por lo que llegar a una definición unívoca puede llegar a ser una tarea no sólo extenuante, sino además con un resultado impreciso. Diversos autores, sin embargo, han estudiado el concepto y comprendido que, si bien existen diversas formas de ver la innovación educativa, éstas se pueden entender desde unos pocos grandes enfoques. Por ejemplo, Carbonell (2002) distingue desde una lógica binaria que existen dos enfoques, uno más conservador y otro más progresista, desde los que se comprende la innovación educativa. Ninguno de estos enfoques se daría en estado puro, sino que ambos enfoques se combinan tendiendo más a uno u otro lado.

El enfoque conservador, por un lado, se basa en la idea de la escuela como una empresa, y la innovación tiene el foco puesto en el rendimiento de la institución – comúnmente expresado en los resultados académicos -. Frente a este fin, suele intentar encontrar ideas simples a los desafíos complejos, fragmentando los procesos en miras de una mayor especialización de los aprendizajes. Este enfoque proviene de una cultura esencialista, donde la homogeneización es la norma y hay un énfasis en la privatización para incentivar la competitividad, sin poner foco en la igualdad. Es común que las innovaciones desde este enfoque pequen de mucha autocomplacencia y poca crítica, pues la última no está dentro de esta cultura esencialista.

Desde el otro extremo, el enfoque progresista se basa en la idea de la escuela como una comunidad, donde el foco de las innovaciones está más en el proceso que en los resultados. Este enfoque comprende que se necesita lograr igualdad respetando a una comunidad es diversa y heterogénea, por lo que no cae en la simplificación de la compleja realidad, y opta por procesos en línea con la globalización de conocimientos y competencias, a través de procesos de colaboración con énfasis en lo público. Proviene de una cultura crítica y cuestionadora, aunque muchas veces es acusada de utópica. El autor sintetiza las características principales en la Tabla 1.

Tabla 1: Enfoques de Innovación Educativa

| Enfoque conservador | Enfoque progresista |
|-----------------------------|---------------------------------|
| Rendimiento | Proceso |
| Competitividad | Colaboración |
| Homogeneización | Diversidad |
| Énfasis en la privatización | Énfasis en lo público |
| Cultura esencialista | Cultura crítica y cuestionadora |
| Escuela-empresa | Escuela-comunidad |
| Simplificación | Complejidad |
| Autocomplacencia | Utopía |
| Desigualdad | Igualdad |
| Especialización | Globalización |

Fuente: Carbonell (2002)

Superando la lógica binaria, algunos autores se refieren a estos enfoques como “paradigmas” de la innovación educativa. El término Paradigma fue acuñado por primera vez en la década de 1960 desde la filosofía, por Thomas Kuhn, quien buscaba una manera de entender los cambios epistemológicos de la historia. Según el autor, los paradigmas son *“realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”* (Kuhn, 1971, p. 13). El filósofo explora con este concepto cómo se ha entendido el conocimiento y, sobre todo, la generación de éste, según distintos enfoques que han sido aceptados y adoptados la comunidad científica a lo largo de la historia, y que, aunque parezcan corrientes excluyentes entre sí, no se niega la posibilidad de su coexistencia e incluso su compatibilidad.

Lo interesante del concepto de Paradigmas es que progresivamente fue ampliándose a más ramas del conocimiento, y no solo de las ciencias “duras”, y aun así la tendencia en casi todas las ramas es la distinción de tres paradigmas epistemológicos⁴ los cuales primero se han definido en el ámbito del conocimiento científico por Koetting (1984): Positivista, Interpretativo y Crítico. Más adelante, acercándonos al mundo de la educación, Tejada (2005) analiza los paradigmas desde los cuales se concibe el currículum, columna vertebral del proceso educativo. Entender cómo se concibe el currículum es, por lo tanto, entender cómo se concibe la educación en su conjunto. El autor identifica tres paradigmas ligados respectivamente a los tres anteriormente descritos: Tecnológico, Interpretativo-Fenomenológico y Sociocrítico. Es posible además apoyarse de las aportaciones de Pozo (2008), quien identifica tres teorías implícitas del aprendizaje muy ligadas a estos paradigmas: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva⁵. Siguiendo esta misma línea, Escudero (2014), en base a diversas

⁴ En algunos estudios revisados se identifica un cuarto paradigma emergente de las corrientes postmodernas, pero éste aún no ha sido desarrollado a cabalidad o no ha tenido el peso que sí han tenido los otros tres.

⁵ Pozo reconoce una cuarta teoría que llama “Teoría postmoderna”, la cual considera inapropiada por no tener una dirección clara de la educación. Por lo mismo, ésta no será revisada en este estudio.

investigaciones anteriores, hace una síntesis actualizada de tres paradigmas desde los que se puede concebir la innovación educativa: Técnico, Reflexivo-Práctico y Crítico.

En ciencias, desde el paradigma positivista, la realidad se ve como algo “dado”, es única, tangible y fragmentable, lo que lleva a que sea predecible y controlable. Todo fenómeno puede ser explicado por una causa temporalmente anterior. Es por esto que la finalidad del conocimiento científico es explicar, predecir y controlar estos fenómenos rodea. Desde este punto de vista, el sujeto investigador es completamente independiente del objeto estudiado, y no debe interferir en él durante el proceso de conocimiento. Así mismo, nos encontramos antes un investigador neutral axiológicamente hablando, pues el conocimiento objetivo está asegurado por una metodología apropiada (Koetting, 1984).

Desde los paradigmas del currículum su homólogo es el paradigma tecnológico, en el que la enseñanza se concibe como algo único, dado y controlable. Está preocupada de la predicción y el control, y dado que la realidad es fragmentable, también lo es la enseñanza, por lo que se concibe como un proceso atomizado y lineal, dándole especial cabida a la Pedagogía por Objetivos. Se reduce lo enseñado y lo evaluado a aquello medible y cuantificable, con orientación a la eficacia y la productividad. El currículum desde este punto de vista es percibido como un proceso técnico para conseguir resultados preestablecidos, por lo que hay una hipervaloración de los objetivos, donde los contenidos y la evaluación son un camino para cumplirlos, y el profesor se transforma en un técnico, ejecutor de programas curriculares que son elaborados y estandarizados por expertos en cada una de las materias (Tejada, 2005). El aprendizaje se concibe, fundamentado en la psicología conductista, basado en procesos de Estímulo-Respuesta, y desde una teoría directa, en la cual se asume que para que el alumno aprenda basta con que el docente lo exponga ante los conocimientos y saberes de los cuales debe apropiarse. Sin embargo, también se puede concebir desde este paradigma la teoría interpretativa del aprendizaje, en la cual se asume que para aprender no basta con presentar la información, sino que además el alumno realice una actividad cognitiva para aprenderla y apropiarse de ella. En este paradigma la finalidad de dicha actividad cognitiva no es que el alumno construya su propio aprendizaje, sino que haga copias más eficaces del conocimiento que se le está presentando (Pozo, 2008).

Al hablar de innovación educativa, todo esto se relaciona con un paradigma técnico, donde lo importante en el plano sociopolítico es el control, por lo que toman gran predominancia los cambios propuestos por fuerzas sociales y económicas, y las innovaciones generadas fuera de los establecimientos. Los centros educativos, por lo tanto, deben velar por cumplir con los estándares y regular de manera fuerte el cambio, de manera que cumpla con los objetivos impuestos por el currículum. Dicha estandarización exige que se realice un constante seguimiento lineal de las innovaciones que permita regularlas. Dado que se considera al profesor como un técnico aplicador de contenidos, el mismo rol cumple ante las innovaciones. El docente es visto de una forma instrumental, pues innovar se concibe desde el plano profesional sobre todo en aplicar nuevos métodos, materiales o procedimientos que han sido generados externamente,

y preferentemente en conformidad con lo que requieren las nuevas directrices, sin espacio a reflexión o crítica, pues se asume la innovación ha sido diseñada por expertos concedores del ámbito que se pretende cambiar (Escudero, 2014).

En otro plano, desde el paradigma interpretativo de las ciencias, la realidad está hecha de cosas tangibles y otras intangibles, y las últimas añaden una complejidad a la hora de comprenderla. Los fenómenos, por lo tanto, deben ser interpretados y existen tantas interpretaciones como sujetos. La finalidad del conocimiento ya no es controlar, sino comprender e interpretar la realidad y poner en común dichas interpretaciones. Desde este punto de vista, sujeto y objeto interactúan y se condicionan recíprocamente, en especial cuando el objeto es otro sujeto. En ese sentido, la neutralidad del investigador es imposible, por lo que debe ser explícita al momento de analizar el nuevo conocimiento (Koetting, 1984).

En el ámbito educativo su homólogo es el paradigma interpretativo-fenomenológico, cuyos antecedentes se encuentran en los trabajos de Vygotski y de Piaget sobre el aprendizaje y el conocimiento (Villarruel Fuentes y Villarruel-Fuentes, 2012). La realidad se entiende sujeta a la interpretación de los sujetos, por lo que la enseñanza se concibe como una actividad de reconceptualización y reconstrucción de la cultura, actividad que es cambiante, compleja y no controlable ni fragmentable. Se fundamenta en la psicología cognitiva, donde no importa sólo el resultado del aprendizaje, sino el proceso de construcción del mismo, por lo que la evaluación también está enfocada de forma cualitativa en el proceso de aprendizaje. El currículo desde esta perspectiva es visto como una praxis sustentada en la reflexión, construible mediante un proceso investigativo y deliberativo, por lo que es flexible y abierto, y no viene dado. Los objetivos siguen existiendo, pero no tienen la predominancia que presentan en el paradigma tecnológico, y están enlazados dinámicamente con el resto de los elementos (Tejada, 2005). Por eso el aprendizaje es concebido desde una teoría constructiva, donde la enseñanza está centrada en construir capacidades en los alumnos para que gestionen y construyan sus conocimientos. Los contenidos se presentan como problemas que resolver más que como elementos a memorizar, a través de actividades amplias, no atomizadas, y apoyadas en los conocimientos y concepciones previas de los alumnos, lo que hace que el conocimiento sobre ellos por parte del docente sea fundamental. Es por esto que el profesor ya no es visto como un técnico, sino como un verdadero investigador, que media entre la cultura escolar y la cultura del grupo social (Pozo, 2008).

Todo esto se relaciona con un paradigma práctico-reflexivo de la innovación educativa, en el que las políticas intentan equilibrar los estándares centralizados con la descentralización de algunos elementos, comprendiendo que cada escuela se enfrenta a un contexto distinto, pero sin dejar de lado estándares de algunos objetivos definidos a gran escala. Para esto, la autoridad ha delegado cierta autonomía organizativa y curricular a los centros escolares, los cuales han procurado hacer de esta autonomía una oportunidad de reconstrucción –aunque se critica que esta autonomía no es propia ni construida desde dentro, sino que se ve más bien como un espacio de movimiento que

ha sido conferido, con limitaciones propias-. La innovación, desde este punto de vista, puede generarse desde adentro, en los límites de esta libertad delegada, o inducirse externamente, pero la última debe someterse a la reflexión de los docentes, quienes reinterpretarán tanto las nuevas prácticas que se intentan instalar como sus prácticas cotidianas, con el objetivo de comprenderlas y mejorarlas en función de sus necesidades y las de sus estudiantes. Cabe destacar que *“desde el último cuarto del siglo pasado, las políticas a escala internacional giraron decididamente hacia unas u otras formas de descentralización: reestructuración, autonomía, competencias y capacidades institucionales, liderazgo participativo, colaboración escolar, formación docente en los propios lugares de trabajo, etc.”* (Escudero, 2014, p. 123), aunque en muchos casos las corrientes neoliberales han tomado esta bandera de la autonomía para instalar una descentralización que bajo la máscara de docentes responsables de sus propios actos se esconden estándares y objetivos impuestos desde la autoridad central (Escudero, 2014).

Todo lo anterior nos lleva a un paradigma crítico de las ciencias, el cual nace durante la segunda mitad del siglo XX en respuesta a las debilidades de los paradigmas anteriores (Balasch y Montenegro, 2003). En éste, la realidad se percibe como algo múltiple, holístico, divergente y, sobre todo, construido. Dado este carácter constructivista, la finalidad de conocer la realidad es justamente la emancipación para criticar e identificar potencial de cambio y de reconstrucción constante. Sujeto y objeto se relacionan de forma fuerte, en un compromiso mutuo para la transformación, y existe una fuerte carga valórica del sujeto en base a ideologías y críticas (Koetting, 1984).

El homólogo de este paradigma en el campo educativo es el paradigma sociocrítico, en el que la enseñanza se ve como una actividad crítica para la emancipación personal y colectiva. Es una actividad moral y política, mediatizada por la realidad sociocultural e histórica, que no tiene por finalidad solo conocer el mundo, sino transformarlo. Está basado principalmente en fundamentos sociopolíticos, donde el currículum debe fomentar la crítica ideológica, y debe estar basado en la interacción dialógica y comunicativa de los agentes curriculares. El diálogo, en este caso, es la base, pues ilumina problemas y se buscan soluciones colectivas y democráticas. El currículum oficial es visto aquí como un instrumento para la reproducción social, por lo que debe desenmascarse y reconstruirse para la liberación y la emancipación. En este nuevo currículum los objetivos debieran ser fijados mediante procesos de diálogo, los contenidos deben ser socialmente significativo y las actividades deben ser constructivas y abiertas al entorno. El profesor desde esta perspectiva es un intelectual transformativo, crítico y reflexivo, un verdadero agente de cambio (Tejada, 2005). Con este paradigma también se comprende el aprendizaje desde una teoría constructiva, pero con la diferencia de que la construcción en este caso es siempre social, comunitaria y democrática (Pozo, 2008).

El paradigma crítico de la innovación educativa está muy ligado a lo anterior. En éste, la finalidad de cualquier innovación siempre será la emancipación de los actores educativos y el fortalecimiento de la democracia, la inclusión educativa, la justicia y la equidad social. Dado que justicia y democracia educativa son sistémicas, los procesos

de innovación también se conciben desde la construcción social y crítica, en favor del bien común de todos los individuos implicados. Para esto, los centros escolares se conciben desde una autonomía organizativa y curricular que ha sido reconstruida críticamente – y no delegada, como en el caso anterior –, a la luz de imperativos éticos de justicia, equidad y democracia. La innovación, desde esta perspectiva, requiere de docentes y colectivos críticos, empeñados en construir innovaciones teóricas, buscando verdades dialogadas en comunidades discursivas y prácticas reflexivas. Desde la misma perspectiva dialógica los profesores son vistos como agentes críticos, militantes, resistentes, transformadores y con aspiraciones de emancipación. Deben estar constantemente actualizando sus valores y principios de actuación y desplegarlos con conciencia lúcida de sus posibilidades y limitaciones prácticas y concretas (Escudero, 2014).

Los propios objetivos de la presente investigación contienen tres condiciones que exigen entender tanto el conocimiento como la educación y la innovación educativa desde un enfoque crítico. En primer lugar, se asume que los docentes son los principales agentes de cambio y que, por lo tanto, su propio empoderamiento y las relaciones de poder que se ejercen sobre ellos deberían tener efectos en los procesos de innovación. En segundo lugar, se entiende que el empoderamiento conlleva a la liberación y emancipación de los profesores dentro de sus ámbitos profesionales, lo que consideramos no meramente un fin educativo, sino un imperativo social categórico. Por último, los paradigmas positivista e interpretativo entienden al investigador desde una posición asimétrica de experto que conoce e interpreta la realidad descrita por los sujetos investigados, ejerciendo un poder sobre los últimos al tomar sus voces subsumirlas a las propias tecnologías de representación (Balasch y Montenegro, 2003). Reproducir la tradicional posición asimétrica del investigador no sería coherente con un estudio que pretende, entre otras cosas, potenciar las condiciones de los docentes dentro de su entramado de relaciones de poder, y el paradigma crítico y las metodologías que adopta intentan justamente reducir dicha asimetría de poder existente entre investigador y participante.

2.2 - El poder y el control sobre la docencia

El poder ha sido un objeto de estudio ampliamente desarrollado por la filosofía y la sociología clásica y moderna. Hace ya más de quinientos años, Maquiavelo escribía su obra “El Príncipe” (1513), en la cual afirmaba que la sociedad no puede subsistir sin orden, y que el último sólo es posible bajo el empleo de la fuerza y la coacción, la cual los jefes deben ejercer si desean conservar su dominación. La paz y la concordia pueden lograrse, entonces, por medio de la crueldad y el castigo impuesto a través de una relación de poder. El gran aporte de Maquiavelo fue que, por primera vez, se separaba la política de la moral, sembrando algunas bases sólidas al estudio del poder (Ávila-Fuenmayor y Ávila Montaña, 2012).

En 1651, el filósofo inglés Thomas Hobbes desarrolla su obra Leviatán – llamado así por su comparación del Estado con el monstruo del Antiguo Testamento –, donde explica que los hombres están en una constante lucha por satisfacer sus necesidades humanas individuales – de todo tipo –, pero a su vez busca preservar la paz, porque sabe que sin ella no puede vivir. Por lo mismo, los hombres desarrollarían un “Contrato Social” – un pacto desarrollado por los hombres como garantía para preservar la paz y la supervivencia de cada individuo – y, con éste, la formación del Estado⁶ como un organismo regente de los asuntos públicos. El Estado tiene un poder soberano, y reduce la libertad de los individuos como modo de preservar la paz que los mismos individuos buscan, pero que no pueden mantener por ellos mismos – por lo mismo se habla de una dominación autoimpuesta – (Hobbes, 1979)

Cien años después, un revolucionario Jean-Jacques Rousseau escribe “El Contrato Social” (2007), donde sus ideas comienzan desde la misma base que las de Hobbes, es decir, en que el Estado soberano se forma por un pacto generado artificialmente por los hombres ante la necesidad de sobrevivir, pero da un giro radical en la manera en que el contrato social debe funcionar. Si para Hobbes el Estado debe encargarse de limitar el libre albedrío de las personas, para Rousseau son las personas las que deben limitar las acciones del Estado, y la asociación de las personas debe ser capaz de defender y proteger a los individuos y sus respectivos bienes, de modo tal que cada uno de éstos sólo obedezca a sí mismo, y quede tan libre como antes. Para Rousseau no era pertinente distinguir al soberano del pueblo, ya que el último es tanto sujeto como objeto del poder, pues toda persona que participa del Contrato Social es soberano y parte de la Voluntad General. Este último concepto cobra vital importancia, pues se contrapone ante la, entonces regente, Voluntad del Monarca, en la que el pueblo obedece al soberano, para dar paso a la democracia y a la república como es entendida el día de hoy. Surge además el concepto de Alienación – del latín *āllēnus* que significa lejano, ajeno o extraño –, refiriéndose a un estado de conciencia subjetiva del ser humano, que ya no se siente un completo cuando pierde su total libertad. Las ideas de

⁶ Hobbes llama a este organismo “La República”, concepto que no debe ser entendido desde su concepción moderna de ausencia de monarquías, sino más bien como la “cosa pública” por excelencia (del latín, *res publica*)

Rousseau le costaron ser perseguido por monarcas y el clero, y atacado por ellos y otros pensadores, pero fue uno de los grandes influyentes para la Revolución Francesa, unos años después de su muerte. Esta revolución marcó un hito en lo que refiere a los procesos de racionalización y sobre las ideas que siguen respecto al poder.

Durante la primera mitad del siglo XIX, un joven Karl Marx (1970) comienza a superar el idealismo alemán trayendo las teorías del poder a tierra firme, al mundo material. Comienza sus primeros años haciendo una dura crítica a la religión, considerándola una fuente de alienación de la conciencia. La religión va a ser vista por Marx como ese proceso a través del cual el hombre transfiere toda su capacidad creadora a Dios o a algo similar, a algo que está fuera de sí, de modo que el hombre se representa a sí mismo como algo creado – criatura –, y transfiere o desplaza todos los predicados asociados al sujeto – la creación, la capacidad, la actividad, el movimiento, la voluntad – a algo que está fuera de sí mismo. Para Marx, la Revolución Francesa fue efectiva en los procesos de secularización, entendiéndolos como un proceso de emancipación y de esclarecimiento de la conciencia. También creía que hay un proceso importante de emancipación de la voluntad, por el desarrollo de la soberanía de la Voluntad General. Sin embargo, duda sobre la eficacia histórica de una emancipación puramente ideológica y/o política. La declaración de los derechos del hombre y el ciudadano para él está incompleta, pues se afirman los derechos del ciudadano – básicamente el derecho de participar en la formación de la Voluntad General –, pero el hombre material permanece en estado de alienación. Es la emancipación de un hombre abstracto, en los órdenes de la filosofía y de la política, pero el hombre real, que se desenvuelve en el orden de la economía, no alcanza a ser tocado ni modificado por este proceso de emancipación política.

Con esto presente, y ante el surgimiento de la Sociedad Industrial, Marx dedicaría sus primeros trabajos a describir el “Trabajo Enajenado”, una forma específica de alienación que se produce en este orden económico, y que ha sido ignorado hasta ahora por la filosofía y la política. El trabajo enajenado es la separación entre el hombre trabajador y el producto de su propio trabajo, que se le es arrebatado y se le vuelve ajeno. El proletariado, esta nueva clase social que se caracteriza por su trabajo enajenado, ya no se diferencia de los animales, pues ambos laboran únicamente para satisfacer sus necesidades de subsistencia, y se le arrebatara el valor agregado que caracteriza el trabajo humano. Y el hombre cuyo horizonte de vida es solamente la subsistencia es un hombre que carece de libertad, pues sólo aparece como hombre libre en el plusvalor, excedente que puede destinar a lo que desee más allá de la subsistencia.

Desde ese punto de partida, Karl Marx y Friedrich Engels explican que, en el contexto del modo de producción del capitalismo, las actividades y funciones no aparecen divididas voluntariamente, sino como si fuera algo dado. El Mercado se presenta como un proceso de desarrollo de fuerzas productivas que ya no dependen del hombre, por lo que se comienzan a concebir que sus actividades, sus actos y sus productos se les escapan, se les vuelven algo ajeno, un poder hostil que ellos no pueden controlar, que los sojuzgan. El poder social, antes claramente ejercido por las clases dominantes,

comienza a difuminarse y a plasmarse en un interés ajeno, como si no fuera ya el interés de la clase dominante, sino como si fuese el interés de todos, planteado como una comunidad ilusoria. Pero se debe considerar que tanto este Mercado incontenible como las fuerzas de producción ajena tienen una base material, y que las clases dominantes siempre controlan los medios de producción materiales y espirituales. Esto explica que las ideas dominantes de la época sean siempre las ideas de la clase dominante, pues ésta es capaz de imponer su interés individual como interés común, y a la vez presentar el poder que ejercen disfrazado como algo imposible de controlar (Marx y Engels, 2014). En la teoría de Marx, el interés económico y el poder están estrechamente ligados, al punto que el interés como el verdadero y único motor del poder.

Max Weber (1964) aparece a inicios del siglo XX con algunas críticas al último punto, pues para él hay más que sólo el interés económico como motor de la coacción. Para Weber la dominación es un requisito fundamental para asegurar el orden social y, según el sociólogo, el poder siempre se funda, en último término, en la coacción, es decir, en la capacidad que tiene uno de obligar coactivamente a otros a seguir un determinado mandato. Por lo tanto, todo orden social es un campo de relaciones de fuerza, a través de las cuales se produce una voluntad general, bajo la fórmula específica de la obediencia a determinado mandato. Ahora bien, un orden social estable no se consigue sólo con la fuerza, sino que necesita de una creencia específica en la validez del mandato – bajo el supuesto de que la coacción por sí misma prescinde de esta validez –. Cuando el mandato suscita una creencia determinada en su validez, se habla de Dominación Legítima.

El principio de legitimidad generaliza un motivo para creer y aceptar un determinado mandato, haciéndolo independiente del contenido del mismo. Esto porque la heterogeneidad de intereses y motivaciones de cada uno de los individuos haría imposible que un orden particular las satisficiera todas, por lo que ningún orden podría estabilizarse intentando hacerlo. El mandato, por lo tanto, debe desprenderse de estas motivaciones individuales para suscitar una motivación generalizada de obediencia, y esta motivación puede ser de tres tipos: La tradición – se obedece porque el mandato se condice con el modo habitual de hacer las cosas –, el carisma – se obedece porque el mandato ha sido ordenado por alguien dotado de cualidades reconocidas como extraordinarias – o la legalidad – se obedece porque el mandato ha sido correctamente elaborado desde el punto de vista procedimental – (Weber, 1964).

El poder también aparece tangencialmente en el pensamiento de Friedrich Nietzsche en sus ensayos sobre la moral y los valores. Nietzsche critica fuertemente a Kant, quien afirmaba que existe un solo imperativo categórico nacido de la razón que define la moral y la verdad, y lo califica a él y al resto de los filósofos modernos como “trabajadores de la filosofía” en vez de filósofos, afirmando que se habían contentado con hacer un listado de los valores en curso, mientras que alaba a los nuevos filósofos que han sabido ver la voluntad de verdad como lo que es: una voluntad de poder; y que la descripción de estos valores no es más que una “semiótica de los afectos” (Díaz Genis, 2005). Ante esto, Nietzsche considera necesario analizar los conceptos “genealógicamente” para

poder criticarlos, por lo que en su *Genealogía de la Moral* (1972) no se pregunta tanto por cuál es el origen de los valores en curso, sino más bien en qué condiciones particulares se crean, dándose cuenta de que los valores y las distinciones del bien y del mal difieren de acuerdo a la condición social de las personas, por lo que concluye que la verdad y la moral nacen desde una voluntad de poder, desde los intereses propios de las personas.

Michael Foucault ha sido quizás uno de los teóricos más revolucionarios del siglo pasado al momento de desentrañar el poder, y lo hace justamente siguiendo las metodologías de Nietzsche descritas anteriormente, haciendo una completa *Genealogía del Poder* (1979). Para el pensador francés, llegamos al siglo XX sabiendo mucho sobre explotación, sobre quiénes son los gobernantes, quiénes son los que sacan provecho de la explotación y quiénes son los explotados, gracias a las ideas de Rousseau, Hobbes, Marx o Weber. Sin embargo, creía que poco sabemos sobre poder en sí mismo pues, para él, los análisis tradicionales de los aparatos del Estado o del Capital no agotan ni son suficientes para conocer por completo el campo de su ejercicio, ni responden a las preguntas de quién lo ejerce, dónde lo ejerce, y hasta qué niveles. Y aquí encontramos una primera noción que resulta especialmente relevante para el enfoque teórico de este estudio, y es que el poder no es algo que se tiene, sino algo que se ejerce. Nadie es titular del poder y, sin embargo, siempre se ejerce en una determinada dirección, con un individuo o colectivo por un lado y otro individuo o colectivo por el otro, y cada lucha se desarrolla alrededor de un núcleo particular de poder. En palabras del autor:

“(el poder) no es algo dividido entre los que lo poseen, los que lo detentan exclusivamente, y los que no lo tienen y lo soportan. El poder tiene que ser analizado como algo que circula, o más bien, como algo que no funciona sino en cadena. No está nunca localizado aquí o allí, no está nunca en manos de algunos, no es un atributo como la riqueza o un bien. El poder funciona, se ejercita a través de una organización reticular. Y en sus redes no sólo circulan los individuos, sino que además están siempre en situación de sufrir o de ejercitar ese poder, no son nunca el blanco inerte o consintiente del poder ni son siempre los elementos de conexión. En otros términos, el poder transita transversalmente, no está quieto en los individuos” (Foucault, 1979, p. 144).

Con esta idea clara, Foucault afirma que se debe superar la teoría del Leviatán de Hobbes (1979). La concepción tradicional del poder como un mecanismo esencialmente jurídico, de un poder que se ejercita a través de una organización reticular obliga a superar la visión de un solo organismo o grupo social que ostenta todo el poder. El poder no está solamente en una relación entre dominantes y dominados, como afirmaba Marx, sino que está presente en cada relación del entramado social. Por eso el autor desarrolla la mayoría de sus estudios en instituciones más localizadas como lo son las cárceles, los hospitales o las escuelas.

Surge entonces el concepto de “microfísica del poder”, donde se entiende el poder no desde las grandes instituciones sociales o clases dominantes, sino en las múltiples relaciones entre los individuos, y se ejercita dentro de una red compleja,

multidimensional y azarosa, en una u otra dirección dependiendo de quién ostente de los recursos necesarios para ejercerlo. Se establece una relación ambigua entre el poder y la vida cotidiana de los individuos, y para referirse a ella Foucault utiliza el término de Biopolítica, donde plantea que la ideología requiere del control del cuerpo del individuo. Comprenderemos el poder entonces no en un plano abstracto o simbólico, sino en el campo de la materialidad y la acción, como el **control de un individuo o un grupo de individuos las acciones de otro individuo o grupo distinto al primero.**

Es importante mencionar que Foucault no plantea el poder como una forma de represión, como ha sido utilizado históricamente. Entenderlo como represión implica utilizar una concepción puramente jurídica, identificándolo con una ley que sólo niega, que prohíbe. Pero si el poder fuera únicamente represivo, es muy poco probable que fuese obedecido.

“Lo que hace que el poder se sostenga, que sea aceptado, es sencillamente que no pesa sólo como potencia que dice no, sino que cala de hecho, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos; hay que considerarlo como una red productiva que pasa a través de todo el cuerpo social en lugar de como una instancia negativa que tiene como función reprimir” (Foucault, 2001c, p. 148)

Ahora bien, debemos tener dos cosas en cuenta sobre esta idea. Primero, que el poder puede ser útil, pero esto no significa necesariamente que las relaciones de poder estén intrínsecamente al servicio de un interés productivo dado, sino sólo que éstas pueden ser utilizadas en sus estrategias para estos fines. Segundo, que no existen relaciones de poder sin resistencias, pero estas resistencias son más reales y eficaces cuando se forman en el lugar exacto en que se ejercen las relaciones de poder (Foucault, 2001a). Sobre el segundo punto volveremos a profundizar en el apartado de Empoderamiento Docente.

Foucault liga este concepto de poder con los conceptos de verdad y saber, siendo muy crítico sobre cómo se han tratado estos últimos conceptos a lo largo de la historia de las ideas. El pensador descarta las ideas derivadas del pensamiento cartesiano donde la verdad tiene un principio de correspondencia o coherencia entre la realidad y los discursos. Para Foucault, la verdad no es ese conjunto de cosas verdaderas que están por descubrirse o que hay que aceptar, sino más bien lo define como un *“el conjunto de reglas según las cuales se distingue lo verdadero de lo falso y se aplica a lo verdadero efectos específicos de poder (...) un conjunto de procedimientos, regulados por la producción, la ley, la repartición, la puesta en circulación y el funcionamiento de los enunciados”* (Foucault, 2001c, pp. 155-156). El saber es un producto de los sistemas de poder que determinan qué enunciados son aceptados como verdaderos y qué procesos, instituciones y personas están legitimadas para distinguir un discurso verdadero de uno falso, pero también actúa como un instrumento del poder, como un árbitro en las distintas luchas ideológicas (Ovejero y Pastor, 2001). Así, la verdad juega un papel dominante en la estructura política y económica, porque está ligada a los sistemas de poder que la producen y la sostienen, y a efectos de poder que induce y la prorrogan. A esto Foucault le llama el *“Régimen de la Verdad”*.

Teniendo esto claro, se debe tener en cuenta que en una sociedad como la nuestra la economía política de la verdad tiene cinco rasgos importantes (Foucault, 2001c):

4. La verdad está centrada sobre la forma del discurso científico y las instituciones que la producen.
5. La producción económica y el poder político necesitan incitar constantemente la producción de saberes para su supervivencia y su crecimiento.
6. La verdad es objeto de una intensa difusión y consumo – sobre todo en las últimas décadas, donde la tecnología ha permitido una amplia difusión de información variada a través de medios diversos –.
7. El saber es producido y transmitido bajo el control – cada vez menos exclusivo, pero aún dominante – de algunos grandes aparatos políticos y económicos, como las universidades, los medios de comunicación o las grandes empresas. Aquí la escuela también cumple un rol decisivo.
8. El control de la verdad es la apuesta de todo debate político y enfrentamiento social.

Esto es importante porque ya los intelectuales han descubierto que las masas no los necesitan para saber – sobre todo después de las recientes luchas –. Las masas saben perfecta y claramente, y lo manifiestan. Pero el entramado de relaciones de poder intercepta e invalida estos discursos y saberes, no sólo en las instancias superiores de censura, sino de forma sutil en toda la red de relaciones de poder de la cual los intelectuales forman parte, ya no para decir la verdad muda de todos, sino para luchar contra las formas de poder ahí donde es objeto e instrumento (Foucault, 2001b). Dentro de todo este contexto, los intelectuales en nuestro tiempo ya no son los portadores de los valores universales, como propondría Kant. Al igual que el poder se descentraliza en una red de relaciones y voluntades de poder particulares, los productores de saber también ocupan una posición muy específica que estaría ligada a las funciones generales de la producción de verdad, respondiendo a una triple especificidad: Su posición de clase – pequeño burgués al servicio del capitalismo o intelectual orgánico del proletariado –, sus condiciones de vida y trabajo – disciplina, lugar en su organización, exigencias políticas y económicas a las que se somete, etc. – y la política de verdad en la sociedad – a la cual se adscribe o contra la que se rebela – (Foucault, 2001c).

Todo lo dicho anteriormente toca directamente a la escuela, aunque en esta investigación queremos abordar desde un punto de vista diferente al que se ha tomado tradicionalmente la relación poder-educación. Foucault la desarrolla brevemente en el capítulo sobre disciplina de su obra *Vigilar y Castigar* (1975), y los estudios que han seguido su línea se enfocan en los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. El poder se observa en la relación del docente con el estudiantado, donde el primero es quien ejerce el control sobre el cuerpo de los estudiantes. La escuela se compara con el sistema de justicia penal, donde un entramado de especialistas – educadores, administradores, profesionales de la salud, etc. – se convierten en jueces, evaluadores, verdugos y agentes de dominación, al servicio de un poder que se ejerce sobre los niños y adolescentes para sujetarlos a un aparato de producción y controlarlos durante el

resto de su vida productiva. La escuela controla la actividad al punto de definir reglamentos y procesos militares y estructuras muy rígidas en lo que respecta a la gestión del tiempo y del espacio, todo con el objetivo de alcanzar la docilidad, la obediencia y la sumisión de los estudiantes. “*Se fabrican individuos sumisos, y se constituye sobre ellos un saber en el cual es posible fiarse*” (Foucault, 1975, p. 180).

Sin embargo, los estudios sobre poder y educación poco hablan sobre aquellas relaciones de poder en las cuales los docentes son los oprimidos. Porque, como ya hemos dicho, el poder se construye de forma reticular, y los mismos individuos donde allí son quienes ejercen el poder, en otras circunstancias pueden ser los sometidos, incluso en relaciones que se manifiestan entre las mismas personas, dependiendo de qué elementos son disputados o se configuran como el centro de la relación (Serrano-García y López-Sánchez, 1991).

Pocos estudios que abordan las relaciones de los docentes con agentes que ejerzan poder sobre ellos tienen las relaciones de poder como el foco de análisis, y por lo general lo tocan tangencialmente. Un ejemplo de esto son los estudios sobre liderazgo educativo, que tienen como foco la figura del director y sus prácticas para la mejora de la escuela, así como sus estilos de liderazgo – entendido desde la influencia, como la capacidad que tienen de modificar las maneras de pensar y las acciones de los docentes (Marfán y Horn, 2010; Marfan, Pascual, Marfán, y Pascual, 2018; Reeves, 2012; V. Robinson, Hohepa, y Lloyd, 2009) –.

En los últimos años, en Chile se le ha dado una gran importancia a los directores de las escuelas, (Weinstein y Muñoz, 2012a), por lo que se han desarrollado diversos modelos de liderazgo en la literatura, que normalmente tienen que ver con la fuerza que se ejercen las relaciones de poder y las consecuencias que esto tiene en el desarrollo de las actividades de las escuelas y en los procesos de innovación (Blase y Blase, 2006; CEPPE UC, 2009; Fullan, 2017; López Yáñez y Lavié, 2010; Majluf, 2012; Marfan et al., 2018; Stuardo, 2017; Valenzuela y Horn, 2012; Volante, 2012). El problema de muchos de estos estudios es que suelen hablar del control sobre las acciones docentes sólo cuando se refieren a estilos de liderazgo más autoritarios. otorgándoles un valor negativo a liderazgos instruccionales y fomentando aquellos estilos de liderazgo más distribuidos, pues otorgarían mayor poder a los docentes. Pero de acuerdo a lo revisado anteriormente, en realidad en la mayoría de los casos sólo transformarían las acciones ejercidas en relaciones de poder que se mantienen estables mediante otras estructuras de control y regulación, como pueden ser los reglamentos escolares y laborales o la definición de estándares rígidos que limitan la acción pedagógica (Hatcher, 2005). De hecho, si bien es claro que el liderazgo siempre implica un propósito y una dirección, porque los líderes persiguen metas establecidas claramente y deben responder por su cumplimiento (Leithwood, 2009a), no siempre es claro de dónde provienen dichos objetivos. Ball (2003) es muy crítico al respecto, señalando que el sistema educativo está construido sobre tecnologías de política pública que son producto de la combinación entre una instalada lógica de mercado, un marcado gerencialismo y mecanismos de

performatividad⁷, triada que conlleva a que los objetivos se manifiesten como procesos autónomos sin ningún tipo de regulación, pero que en realidad implica una red de sistemas de monitoreo y producción de información que logra cumplir un objetivo oculto de regulación y control de las escuelas.

A este sistema de control se le ha llamado comúnmente *Accountability* Educacional, el cual se basa en un proceso de rendición de cuentas y responsabilización de las escuelas por sus procesos y resultados. *Accountability* significa, básicamente, fijar la responsabilidad por las propias acciones y los resultados de dichas acciones (McMeekin, 2006), y se ha instalado a través de reformas basadas en estándares en muchos países occidentales, sin estar exento de un debate que transita entre lo político y lo académico (Espinola y Claro, 2010). Los defensores de estas políticas, desde una mirada neoliberal del sistema educativo, señalan que una combinación sólida de estándares, información, consecuencias, autoridad y capacidad puede permitir que un sistema educacional maximice el potencial educativo de los estudiantes (Puryear, 2006). Sin embargo, varias observaciones se han hecho desde los puntos de vista más sociocríticos, entre ellas que mantienen una política de arriba hacia abajo disfrazada de una política de abajo hacia arriba, desprofesionalizan y tecnifican la profesión docente, y si bien no ha sido posible demostrar un efecto positivo de este tipo de reformas en los aprendizajes de los estudiantes, si se han encontrado efectos negativos en aspectos como la inclusión, la segregación y la calidad de vida de los docentes y directivos (Casassus, 2010). Wayne Au (2009) lo define como un aparato tecnológico que sólo intenta mantener el modelo neoliberal. Ante esto, se lograría una relación de poder oculta en la que se logra tener un control tanto técnico – controlando el contenido, la forma, la pedagogía y la burocracia – como discursivo – controlando la identidad de los docentes y de los estudiantes.

El objetivo de los últimos párrafos fue sólo dar una pincelada para aterrizar y mostrar de qué maneras puede manifestarse el poder sobre los docentes dentro del sistema educacional y las instituciones educativas. Volveremos y profundizaremos sobre éstas y otras temáticas más adelante, durante el análisis de los resultados cualitativos de este estudio que darán forma a un marco teórico más completo y con un contenido más pragmático.

⁷ Del inglés, *Performativity*

2.3 - El empoderamiento y la resistencia docente

El concepto de empoderamiento se vincula a otros términos como fortalecimiento, potenciación o apoderamiento, e introduce una noción de poder no sólo como un fenómeno social, sino también como una variable psicológica (Banda y Morales, 2015).

El empoderamiento o “apoderamiento”⁸ docente es un tema poco estudiado en la literatura en lengua castellana, a pesar de que los primeros escritos sobre empoderamiento nacen en el mundo de la educación latinoamericana, cuando el brasileño Paulo Freire (1969, 1970) comienza a desarrollar una vasta teoría que pone como elemento clave a la educación para el desarrollo de la libertad y la ruptura de las cadenas de una sociedad oprimida por los poderosos. Si bien Freire nunca se refiere al empoderamiento como tal, sus escritos ponen en la mesa la importancia de conceptos como la autonomía, la participación y la acción dialógica para la liberación, que sientan bases para hablar de empoderamiento.

El concepto anglosajón *empowerment* se empieza a observar en publicaciones académicas a mediados de 1970 en Estados Unidos, con el surgimiento de una serie de estudios sobre el empoderamiento de la comunidad afroamericana – sin considerar algunas tesis de doctorado aisladas en el ámbito de la psicología que pueden encontrarse de dicha década (Bramucci, 1977; DiSalvo, 1977; Hoffman, 1975, por nombrar algunos) –. El concepto, sin embargo, toma fuerza en la década de los 80 por los movimientos feministas norteamericanos (M. Montero, 2010). Una de las primeras y más importantes definiciones de *empowerment* la podemos encontrar por el académico estadounidense Julian Rappaport (1981), quien desde la psicología comunitaria se acerca al concepto proponiéndolo como el mecanismo en que se amplían las posibilidades de que la gente pueda controlar sus propias vidas, ligándolo inmediatamente a factores individuales de las personas. Durante los últimos 25 años el concepto ha sido completado o criticado por distintos autores y tendencias. Montero (2010) hace una revisión de estas críticas y, apoyándose en su propia praxis, la psicóloga llega a la siguiente definición⁹:

⁸ Se encuentra literatura con ambos conceptos, que pueden significar lo mismo. Sin embargo, el término apoderamiento también puede significar hacerse dueño de algo, muchas veces de forma forzosa o ilegal (Real Academia Española, 2014). Por lo mismo, se vuelve conveniente utilizar el término empoderamiento, que resulta más unívoco.

⁹ Montero en realidad utiliza el término “Fortalecimiento”, pues afirma que desde la psicología social existe una fuerte discusión crítica sobre la castellanización – o barbarización - del término *empowerment*, cuya utilización se ha manifestado de forma indiscriminada olvidando algunas limitaciones como su estrecha relación con el poder, sus raíces culturales o su tendencia a lo individual. Sin embargo, en el discurso público sobre la educación en Chile el término “Fortalecimiento docente” se ha utilizado, desde el retorno de la democracia, con un sesgo hacia el fortalecimiento de la profesión docente, que implica una mejora de la calidad, la eficiencia y la efectividad de las prácticas de los profesores, así como de sus condiciones laborales (Assaél y Inzunza, 2008). Por lo mismo, este estudio utilizará siempre el término “Empoderamiento” intentando sistematizar una mirada holística que agrupe otros conceptos que hagan referencia a sus distintas dimensiones y miradas disciplinares.

“Proceso mediante el cual los miembros de una comunidad o un grupo – miembros de grupos organizados dentro de esa comunidad o personas interesadas en promover y lograr un cambio respecto de alguna circunstancia que afecta a esa comunidad o grupo – desarrollan conjuntamente capacidades y recursos para controlar su situación de vida (en un momento específico); actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de las condiciones que juzgan negativas o que deben ser modificadas según sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo, a sí mismos.” (Montero 2003a, citada en M. Montero, 2010, p. 54)

Tanto las definiciones de Montero como de Rappaport llegan a un punto común: se trata de un proceso en el que se desarrolla un mayor control de las propias acciones. Que sea un proceso implica necesariamente que el empoderamiento sea un concepto dinámico, de desarrollo y de avance, y no un elemento estático y adscrito por las características personales, sociales y culturales, por lo que puede cambiar y mejorar. El punto de choque entre las definiciones, sin embargo, se encuentra en que Montero, criticando el carácter individualista de la definición de Rappaport, le otorga al proceso de empoderamiento un rol colectivo a los procesos de empoderamiento. Sin embargo, la autora cae en el mismo vicio, al olvidar la dimensión individual del proceso. Una perspectiva holística puede considerar ambas dimensiones, entendiendo que el empoderamiento es tanto personal como colectivo, y que por lo tanto intervienen variables tanto individuales como sociales. Sin embargo, es importante recordar que el empoderamiento es un proceso siempre interno, sea dentro del individuo o dentro del colectivo al que pertenece. Esto quiere decir que no son variables externas las que “empoderan”, sino variables que son parte del sujeto o colectivo que se empodera.

Los estudios paralelos de mediados de la década de 1990 desde Estados Unidos Gretchen Spreitzer (1995) y Marc Zimmerman (1995) han sido altamente influyentes hasta el día de hoy para el estudio del empoderamiento en el ámbito laboral. Ambos desarrollan modelos de análisis de esta variable teórica, operacionalizándola en una serie de dimensiones e indicadores medibles que han dado paso a posteriores estudios y validaciones de sus escalas (Christens, 2012; Hampton y Rayens, 2019; Lee y Nie, 2013; Orgambidez-Ramos, Moura, y De Almeida, 2017, por nombrar algunos).

Ambos autores señalan algunas concepciones teóricas que nos parece importante rescatar antes de continuar. Por una parte, Spreitzer (1995) comienza el desarrollo de un modelo nomológico desde tres supuestos importantes de mencionar:

1. **El empoderamiento es una variable continua:** Las personas no están empoderadas o no empoderadas, sino que siempre se encuentran dentro de un rango entre un empoderamiento total o nulo, siendo dueñas parcial o totalmente de ninguna, algunas o todas sus acciones.
2. **El empoderamiento es un conjunto de cogniciones moldeadas por el contexto:** No es un rasgo de personalidad fijo, sino se forma por una combinación entre los rasgos de personalidad – autoestima y sensación de control – y se ve influenciada por el ambiente laboral – flujos de información y recompensas –.

3. El empoderamiento no es un constructo global, sino específico de la situación:

No es generalizable ni extrapolable. Una persona puede estar muy empoderada en un ámbito de su vida, y poco empoderada en otro. En cada situación se tiene mayor o menor control sobre las propias acciones.

Zimmerman (1995) también comienza a partir de algunos supuestos que son similares, aunque con algunos matices:

- 1. El empoderamiento toma distintas formas en diferentes personas:** No se puede esperar las mismas percepciones, habilidades o comportamientos para incrementar el control de las acciones de todas las personas, pues influirán factores personales en estos procesos.
- 2. El empoderamiento toma distintas formas en diferentes contextos:** Así como influyen factores personales, también pueden influir factores contextuales en los procesos de empoderamiento. Esto también sugiere que el empoderamiento puede variar entre diferentes ámbitos de la vida de una misma persona.
- 3. El empoderamiento es dinámico:** No es estático, lo que implica que cambia a través del tiempo, y todo individuo es susceptible de pasar por procesos de empoderamiento y desempoderamiento.
- 4. Un sistema de medición global de empoderamiento no es apropiado:** Asumidos los tres supuestos anteriores, se hace teóricamente inconsistente llegar a una única forma de medición de los procesos de empoderamiento con las demandas y características específicas de las personas y sus contextos.

Basándonos en estos supuestos, es importante señalar en este punto que cuando hablamos de empoderamiento docente, lo hacemos sobre un ámbito estrictamente laboral. Se trata, por lo tanto, de enfocarse sólo una de las dimensiones de la vida y de la identidad del profesor, que es su dimensión como trabajador y profesional, aunque esto no significa olvidar que, siguiendo las metáforas teatrales de Goffman (1959), toda persona es multifacética y cumple una multiplicidad de roles. El rol docente, por eso, es sólo uno de los muchos roles que interpreta la persona en el escenario de la vida social, y si bien los otros roles – familiar, amigo, religioso, académico, paciente, comprador, pasajero, etc. – pueden influir en su actuar dentro del rol profesional, el foco del análisis del empoderamiento docente estará sólo sobre este último. Se entenderá empoderamiento docente, por lo tanto, como el proceso en el que un docente o el colectivo de docentes desarrolla capacidades y recursos para controlar sus prácticas pedagógicas, de manera de validarlas o poder transformar las condiciones que juzgan que son negativas o que deben ser modificadas para un mejor desarrollo de su actividad profesional.

De todas formas, no podemos olvidar que el término “empoderamiento” tiene su origen en la necesidad de liberar a colectivos sociales oprimidos y asegurar y fomentar la participación de las personas para la transformación y el cambio social (M. Montero, 2010). En el contexto del colectivo entendido como los docentes en Chile, si bien dicha opresión se vio más explícitamente durante la dictadura (Assaél y Inzunza, 2008; Biscarra, Giaconi, y Assaél, 2015; Oliva, 2017; Reyes et al., 2013), lo cierto es que en un

contexto democrático donde explícitamente se valoran los principios de libertad y autonomía, dicha opresión se esconde en relaciones de poder más pequeñas, directas, y sutiles, como en las presiones externas burocráticas y discursivas por la satisfacción de las demandas de conocimiento y acreditación de los estudiantes, o en las condiciones materiales de sus trabajos (Plata, 2018). Estos elementos no sólo condicionan las prácticas, sino además la identidad de los profesores y su autovaloración como profesionales (Avalos y Sotomayor, 2012). A su vez, el empoderamiento docente sigue siendo un proceso mediante el cual se busca el desarrollo de los profesores para realizar las acciones docentes como ellos lo estimen conveniente.

Volviendo a Zimmerman (1995), el psicólogo hace además algunas distinciones conceptuales importantes de considerar al momento de hablar de empoderamiento. Primero, distingue los procesos empoderadores de los resultados de empoderamiento¹⁰. Los primeros son aquellos procesos donde las personas crean oportunidades para controlar su propio destino e influir en las decisiones que afectan sus vidas. Los segundos se refieren a mediciones específicas, cuantitativas o cualitativas, que pueden utilizarse para estudiar los efectos de procesos empoderadores, es decir, se entienden como la consecuencia de estos procesos. Ya hemos dicho que entenderemos el empoderamiento como un proceso de obtención del control sobre las propias acciones, por lo que nuestra definición de empoderamiento se acerca más a lo que Zimmerman llama los procesos empoderadores. Lo cierto es que, si bien el empoderamiento es un proceso, puede tener un carácter de resultado, y este resultado puede ser el inicio de un nuevo proceso. Es por esto que es muy difícil establecer una diferenciación clara, aunque es este carácter dinámico lo que hace que entornos con individuos empoderados se conviertan en entornos beneficiosos para los procesos empoderadores (Banda y Morales, 2015).

Zimmerman, además, distingue el empoderamiento de algunos conceptos de la psicología que comúnmente se confunden. Por un lado, los conceptos de autoestima – la valoración personal sobre uno mismo –, autoeficacia – la valoración de los resultados de las propias acciones – y la competencia – la capacidad de poder hacer bien un trabajo o acción –, son insuficientes por sí mismos, y se configuran como elementos de distintas dimensiones del empoderamiento.

Por otro lado, es importante diferenciar el concepto de Empoderamiento y el de Poder, ya revisado en la sección anterior, pues su estrecha relación muchas veces provoca confusiones entre ambos términos. Ya hemos dicho que el poder es el control sobre acciones de otras personas, mientras que el empoderamiento el proceso de control sobre las propias acciones. Zambrano (2012) los diferencia como distintas caras del poder, hablando de un “Poder para”, que se lograría aumentando la capacidad de una persona de cuestionar y resistirse a un “Poder sobre”. El empoderamiento, por lo tanto, tiene como función principal resistir relaciones de poder abusivas o demasiado

¹⁰ *Empowering processes / Empowered outcomes* (N. del A.)

limitantes (Fandiño, 2010). En ese sentido, realmente no es necesario adquirir poder para desarrollar procesos de empoderamiento, pues en algunos contextos se puede tener un real control sobre las propias acciones sin necesariamente controlar las acciones de otros individuos.

El empoderamiento docente se ha visto escasamente en la literatura, aunque desde distintos enfoques. Lee y Nie (2014), desde la revisión de distintos estudios empíricos distinguen dos perspectivas generales: La perspectiva social-estructural y la perspectiva psicológica. La primera hace referencia a un empoderamiento que se construye en función de factores contextuales, tanto de la escuela como de la sociedad en su conjunto, los cuales inciden directamente en la manera en que los docentes ejecutan sus prácticas profesionales. Desde la perspectiva psicológica, en tanto, se analizan variables individuales de los docentes que configuran su empoderamiento. También reconocen algunos estudios en que el empoderamiento se observa como un constructo mixto, en los que no se diferencia explícitamente entre variables psicológicas y socio-estructurales, y que habitualmente son derivados de la escala propuesta por Short y Rinehart (1992).

Desde la perspectiva social-estructural, la mayoría de los estudios se centra en la organización y las culturas institucionales que condicionan el empoderamiento docente, muchas veces desde paradigmas más tecnológicos que asumen que empoderar a los docentes es una responsabilidad de sus superiores. Un ejemplo claro de este tipo de estudios es uno realizado en Venezuela por los economistas Chiavola, Cendrós y Sánchez (2008), que homologando la escuela a una empresa – utilizando conceptos como “gerente”, “empleados” o “clientes” para referirse a los directores, docentes y alumnos respectivamente –, explicitan que es rol de los líderes educativos generar ciertas prácticas para empoderar a los docentes, como lo son la delegación de funciones con confianza y autonomía, la tolerancia al fallo y la provisión de información y herramientas, y que dicho empoderamiento logrará mejoras en ámbitos como la innovación, la creatividad, la autoeficacia, las relaciones interpersonales y la satisfacción laboral. Otro estudio desde el mismo enfoque realizado en Turquía por Sagnak (2012) indica que existe una serie de prácticas que denomina “prácticas de liderazgo empoderador”, las cuales incidirían en las prácticas de innovación de los docentes de forma directa, pero también de forma indirecta al crear, mediante dichas prácticas, un clima de innovación educativa dentro de la institución. Balyer, Ozcan y Yildiz (2017) concluyen que los directivos escolares pueden empoderar a los docentes promoviendo la toma de decisiones compartida, mejorando su estatus, haciendo las escuelas más atractivas para trabajar, construyendo relaciones basadas en la confianza y creando un ambiente de buenas relaciones y comunicación. Harpell y Andrews (2010) proponen el liderazgo transformacional como una forma para lograr el empoderamiento docente, a través de prácticas como la creación de grupos autogestionados, programas de inducción a los nuevos docentes y una debida promoción de los valores de los centros, con el fin de que los docentes logren una mejor y más inclusiva enseñanza. Similares estudios sobre liderazgo distribuido llegan a conclusiones parecidas, en los que se entiende que mientras menos atribuciones y autonomía se le da a los docentes por parte

de los directivos, menor es la motivación que tienen los primeros para innovar y mejorar (Astudillo y Imbarack, 2013; López Yáñez y Lavié, 2010; Poncet y González, 2010; Roselló y Muntaner, 2010).

El empoderamiento docente ha sido estudiado principalmente desde esta perspectiva, poniendo menos el foco en los componentes individuales y psicológicos del proceso (Flaherty, O'Dwyer, Mannix-McNamara, y Leahy, 2017). Sin embargo, los estudios descritos pecan de hablar de empoderamiento como un proceso que depende más de las acciones de las personas en posiciones jerárquicas superiores que de los mismos docentes. Pero resulta irónico que la retórica sobre empoderamiento docente se encuentre sobre la base de que los profesores son incapaces de reflexionar y desarrollar sus propias acciones sin el aporte de la dirección de autoridades o expertos (Russell, 2012). Desde lo dicho en los párrafos anteriores, parece ser que estos estudios más que analizar el empoderamiento docente, lo que revisan es su interacción dentro de relaciones de poder más o menos coercitivas. En ese sentido, lo que propondrían sus conclusiones no es estrictamente empoderar a los docentes sino más bien modificar las relaciones de poder que se ejercen sobre ellos

Por el otro lado, los estudios sobre empoderamiento docente realizados desde un enfoque psicológico por lo general indagan en características propias de los docentes, individualmente y/o como colectivo profesional. En el plano individual, la reflexión tiene un papel fundamental, pues el empoderamiento justamente es el proceso intencional en que las personas se vuelven conscientes de ellos mismos y de su entorno (Fandiño, 2010). Normalmente las transformaciones comienzan como un ejercicio individual, en cuanto al reconocimiento de los propios límites y la posibilidad de ser franqueados y ejecutar formas de resistencia concretadas en formas alternativas de ser, actuar o pensar (Plata, 2018). Así, la reflexión cumple un rol primordial como mecanismo de toma de conciencia de las prácticas pedagógicas que se ejercen y aquellas que se podrían ejercer adicional o alternativamente, lo que es fundamental, pues el primer paso de empoderamiento es llegar a un nivel de conciencia en el que se identifique una disonancia entre lo que se desea y lo que se tiene o se está haciendo actualmente, de manera de poder manifestar este conflicto posteriormente (Serrano-García y López-Sánchez, 1991).

Pero la consolidación del empoderamiento psicológico se logra de forma colectiva. Desde la psicología comunitaria se ha demostrado que es imposible un proceso de empoderamiento o fortalecimiento que no sea de orden político y comunitario como respuesta a una asimetría de poder ya establecida socialmente (M. Montero, 2010). Ramos-Vidal y Maya-Jariego (2014), en un estudio sobre trabajadores de organizaciones culturales, demuestran que el empoderamiento psicológico está estrechamente correlacionado con un sentido psicológico de comunidad, entendiendo el último concepto como el sentimiento de que los miembros de un mismo colectivo son importantes entre sí y para el colectivo, y como una fe compartida en que las necesidades de los miembros serán atendidas por su propio compromiso de apoyarse mutuamente. De hecho, ya son muchos los estudios que proponen el fomento de

comunidades profesionales de aprendizaje como forma de transformación educativa en que los docentes mejoren por sí mismos en base a sus propias reflexiones y decisiones (Por ejemplo, Altopiedi y Murillo Estepa, 2010; Díez Palomar, Flecha, Díez Palomar, y Flecha García, 2010; Gairín, 2015; García-Martínez, Higuera-Rodríguez, y Martínez-Valdivia, 2018; Giles y Hargreaves, 2006; Hargreaves, 2005; Lieberman y Pointer Mace, 2010; Murillo Torrecilla y Krichesky, 2015; Wesely, 2013). Llevando esto a un extremo, Farris-Berg (2014) estudia un modelo de organización escolar que se ha estado dando en algunas regiones de Estados Unidos llamado “Autonomía Colectiva”, en el que los docentes se empoderan para ser protagonistas en la toma de decisiones sobre la forma en que se lleva a cabo la enseñanza y la administración de los establecimientos. En ellos existe una fuerte autonomía y sentido de apropiación por parte de los docentes, objetivos claros y compartidos por toda la comunidad y un sentido de colaboración imperante que se traduce en un liderazgo democrático, un aprendizaje continuo y un enorme compromiso y motivación por el trabajo.

Esto no significa, en ningún caso, que el empoderamiento psicológico sea un proceso completamente colectivo o completamente individual. Reyes-Gasperini y Cantoral (2014) reconocen el empoderamiento docente en sus dos formas, señalando cuatro características propias de los procesos de empoderamiento docente que vale la pena rescatar:

1. **Es un proceso del individuo en colectivo:** Si bien es un proceso que se desarrolla preferentemente en colectividad, es un proceso individual y subjetivo.
2. **No es un suceso que se otorga:** Es más bien un proceso que se produce desde el individuo que se empodera
3. **Comienza en la reflexión y se consolida en la acción:** En otras palabras, comienza desde un pensamiento individual y crítico, pero sólo se puede llevar a término mediante acciones concretas
4. **Transforma la realidad:** Y esto es lo más importante, pues el empoderamiento no ocurre sin sentido alguno, sino que tiene como objetivo la transformación

Lo importante de destacar aquí es que tanto el empoderamiento individual como el colectivo podemos observarlos desde una perspectiva psicológica, entendiendo que son procesos internos – tanto de los individuos como de los grupos – y dinámicos, sin olvidar que, como mencionamos al principio de esta sección, los contextos materiales y discursivos tienen la capacidad de moldear dichos procesos o al menos influir en ellos.

2.4 - El conflicto como motor del cambio

A través de los años, el cambio ha sido estudiado desde diversas corrientes de pensamiento, cada una explicando los orígenes del cambio desde distintos énfasis y con sus propias metáforas y herramientas de análisis. En este estudio específicamente, veremos el cambio desde una combinación de dos enfoques: un enfoque sociocognitivo y un enfoque dialéctico. Ambos enfoques nacen desde perspectivas constructivistas, en respuesta a modelos tradicionales de cambio que estaban basados en perspectivas estructural-funcionalistas (Kezar, 2001). Por lo mismo, vale la pena detenerse en conocer al menos superficialmente estas últimas nociones de cambio.

El Funcionalismo Estructural es una corriente de pensamiento basada en los escritos del francés Emile Durkheim a principios del mismo siglo, en cuya tesis doctoral describe la sociedad como un solo sistema complejo, definiendo que las sociedades modernas se estructuran bajo un principio de solidaridad orgánica, en el que una compleja división social del trabajo genera una red de interdependencias que mantiene unida a la sociedad en su conjunto (Durkheim, 1987). Así mismo, el considerado primer sociólogo de la historia desarrolla el concepto de Conciencia Colectiva, la cual define como un conjunto de modos de actuar, de sentimientos comunes, de creencias que implican un consenso moral muy fuerte, y que ejerce presión sobre la individualidad. Porque la conciencia colectiva sería un ser social que representa en nosotros la más alta realidad, en el orden intelectual y moral, y produce categorías de entendimiento universales y necesarias que se aplican a todo lo real, y que son independientes de todo sujeto individual, pues su origen proviene de las creencias religiosas más primitivas (Durkheim, 2012).

Pero si bien Durkheim fue pionero de las ideas de una sociedad orgánica y armónica basada en la colaboración y determinada por hechos externos a los individuos, es Talcott Parsons el mayor expositor del Funcionalismo Estructural moderno (Silva, 2008). El sociólogo estadounidense plantea una teoría de la acción social, donde el sistema social está compuesto por acciones, y a los individuos se les presenta como actores en una situación. La situación antecede a la acción, y se presenta como un conjunto de objetos de orientación, como un horizonte para el actor. La situación constituye objetos de orientación precisamente porque el actor, que se experimenta a sí mismo como eje primario de referencia para su actuar en el mundo, debe darla por sentado, como una realidad preexistente, significativa y que no puede ser modificada a su voluntad (Parsons, 1999). En base a esto, Parsons define cuatro imperativos funcionales de todo sistema de acción, en el denominado esquema AGIL:

- A. Adaptación (*Adaptation*):** Todo sistema debe satisfacer las exigencias de la situación, adaptándose al entorno.
- G. Logro de metas (*Goals*):** Todo sistema debe definir y alcanzar sus metas
- I. Integración (*Integration*):** Todo sistema debe regular la interacción entre sus partes constituyentes y entre los otros tres imperativos funcionales (A, G y L)
- L. Latencia (*Latency*):** Todo sistema debe proporcionar, mantener y renovar la motivación de los individuos y las pautas culturales que la posibilitan.

Parsons además define cuatro grandes subsistemas que estructuran el sistema de la acción: El sistema cultural, que otorga las normas y valores que motivan la acción; el sistema social, que se define como la pluralidad de actores situados que interactúan; el sistema de personalidad, que organiza las orientaciones y metas de la acción individual; y el organismo conductual, u organismo biológico, que es justamente el que se ajusta o transforma el mundo externo. Cabe destacar que Parsons subyace cada sistema bajo el otro, poniendo en la cúspide al sistema cultural, el cual determina las interacciones en el sistema social. Ambos sistemas condicionan las metas que se plantea el sistema de personalidad, mientras que el organismo conductual realiza acciones que están determinadas por los otros tres sistemas.

Definida la estructura social, y principalmente por las críticas sobre el escaso dinamismo de la misma dentro de su teoría, Parsons se ve obligado a definir una teoría sobre el cambio social (Ritzer, 1993), desarrollando los principios de las teorías evolucionistas del cambio social, que además se apoyan en las ciencias biológicas y, sobre todo, en los estudios derivados del Darwinismo (Kezar, 2001). En estas teorías, la transformación se concibe como una alteración necesaria de cualquier sistema para sobrevivir a su entorno; el cambio sería un proceso de adaptación, de cambio gradual y constante, que exige una continua observación del entorno y procesos de homeostasis. concibiendo los procesos de cambio siempre determinados por sus contextos. El funcionalismo estructural tiene una visión bastante determinista y conservadora, pues concibe a la sociedad como un organismo armónico, compuesto de acciones que están determinadas por sistemas de valores y conciencias colectivas que preceden a los actores y que tienen una finalidad común orientada a la estabilidad social.

Los modelos sociocognitivos del cambio critican estas nociones que poca agencia le dan a los individuos dentro de los procesos de cambio social. Derivados de los trabajos en psicología sobre desarrollo cognitivo, enfatizan principalmente el aprendizaje de los agentes de cambio, entendiendo el aprendizaje a partir de disonancias cognitivas (Kezar, 2001). Este último concepto fue acuñado por el estadounidense Leon Festinger, quien propone que los individuos tienen una serie de conocimientos sobre sí mismos y sus conductas, pero que estos a veces entran en contradicción con otros – por ejemplo, el saber que se realiza frecuentemente una acción, pero también saber que idealmente no se debería hacer, o que se debería o le gustaría hacer algo diferente – (Festinger, 1975). Normalmente representa una disonancia entre lo que se sabe, cree o piensa, y lo que se percibe en la realidad, y el cambio se produce cuando los individuos llegan a un punto en que los valores y las acciones resultan incoherentes y deben ser realineados. El cambio, por lo tanto, es una reacción a esta disonancia, que motiva a los individuos a tomar caminos distintos con el objetivo de volver a encontrar equilibrio y coherencia entre sus ideas y sus acciones, y tiene como resultado un nuevo marco de pensamiento y de conocimiento para los individuos involucrados. Las principales actividades asociadas al cambio desde esta perspectiva son el aprendizaje, el desarrollo de estructuras de pensamiento, la modificación de creencias y la alineación de las identidades individuales con las acciones concretas y la visión de mundo (Kezar, 2001).

En el ámbito educativo, autores como Robinson y Aronica (2015) o Parra (2015) mantienen esta idea, pero la extrapolan a las organizaciones en su conjunto, señalando que una innovación se desarrolla en tres pasos: una introspección y búsqueda de postura crítica dada por los agentes educativos sobre el estado actual, seguido de una visión del estado ideal, y la definición de una teoría transformadora en función del paso del estado actual al estado ideal.

La perspectiva dialéctica del cambio, en tanto, es un enfoque derivado de las Teorías del Conflicto. Las teorías del conflicto también surgen en respuesta al funcionalismo estructural, rechazándolas en plena Guerra Fría bajo la creencia de que esta corriente sólo estaba fundada en una conveniencia política para promover el modelo de estructura social y productiva estadounidense (Silva, 2008). En una dirección totalmente opuesta, las teorías del conflicto sostienen que los diferentes actores de la sociedad se conforman como agentes individuales o colectivos que defienden sus intereses, muchas veces en detrimento de los intereses de otros agentes – o incluso del bienestar social en su conjunto –, lo que lleva al enfrentamiento de ambas partes. El conflicto puede entenderse simplemente como la consecuencia de una situación de divergencia que sostienen personas o grupos sociales al poseer intereses o valores diferentes (Silva, 2008). Y si para el estructuralismo funcional el conflicto es una anomalía dentro de un orden establecido, o incluso un proceso de desintegración del sistema – como propondría Parsons –, para las teorías del conflicto este enfrentamiento no es sólo la norma, sino la energía impulsora de todo cambio y evolución social.

Las teorías del conflicto vuelven a lo que Thomas Hobbes habría descrito tres siglos atrás en su famosa obra “Leviatán”. “El hombre es un lobo para el hombre”, porque como ser individual, se encuentra en una constante búsqueda de los recursos que logren cubrir sus propias necesidades y que le otorguen placer, pero, considerando que estos recursos son compartidos con otros individuos, puede – y a veces debe – luchar contra ellos para conseguirlos. Es la “guerra de todos contra todos”, estado continuo del ser humano (Hobbes, 1979). No es raro que estos principios hayan resurgido durante la década de los 70, apogeo de las corrientes capitalistas, donde el individualismo, la competencia y el consumismo son las vértebras del aparato económico y de la vida social. Así, desde las teorías modernas, el conflicto vuelve a concebirse como algo existencial que atañe a la vida humana de cada cual – y no solamente en términos políticos o bélicos –, y nos acompaña como seres humanos en la cotidianidad (Haro-Honrubia, 2012).

Las teorías del conflicto toman entonces una posición derivada de la dialéctica, heredada del pensamiento Hegeliano, en la que toda idea se enfrenta inevitablemente con una idea opuesta, y del conflicto entre ambas – tesis y antítesis – surge una tercera idea, una síntesis de las dos anteriores, la cual se encontraría más cargada de verdad que las anteriores¹¹ (Hegel, 2015). Así la resolución del conflicto se encuentra en el

¹¹ En realidad, Hegel no utiliza los términos de tesis, antítesis y síntesis, pero son conceptos útiles y bastante utilizados en la academia para explicar la lógica dialéctica de forma sencilla.

consenso logrado entre las partes en disputa. El consenso es la situación de convergencia posterior a la situación de divergencia que causa el conflicto (Silva, 2008). Con esto, conflicto y consenso son las dos caras de una sociedad que se pretende inmutable, pero tanto el conflicto social, como el consenso se definen como los subprocesos de un ajuste que permite al sistema su continuación en el tiempo (Alfaro y Cruz, 2010).

En ambas perspectivas el contexto no es determinante, porque no hay una determinación objetiva del mismo, sino que es interpretado por los agentes de cambio que aprenden o se enfrentan y construido socialmente en una multiplicidad y diversidad de visiones. Por lo mismo, el cambio no es lineal, sino que se compone de diversos procesos y actores que muchas veces interactúan en un diálogo y un aprendizaje tanto individual como organizacional y social.

Todas las instituciones, incluyendo las educativas, se caracterizan por vivir diversos tipos de conflictos. Y si bien desde una perspectiva del control el conflicto es generalmente percibido desde la visión de los gestores escolares como el resultado de una mala planificación o una toma de decisiones equivocadas, desde una perspectiva crítica éste se percibe como algo natural de la vida de las organizaciones y un elemento que se configura tanto como causa como consecuencia del cambio (Pérez-Archundia y Gutiérrez-Méndez, 2016).

La ventaja de estas perspectivas para estudiar los procesos de innovación educativa es que sitúan en el centro del proceso al agente de cambio – en este caso, los docentes – y sus procesos tanto internos como externos, desde una aproximación más fenomenológica que toma en cuenta los significados e interpretaciones que los individuos otorgan a la realidad. A la vez, no presentan a los individuos como sujetos herméticos, sino que aún están en contacto con su entorno. Muchas veces las disonancias cognitivas se deben a una contradicción entre los ideales y las acciones que realizan los mismos individuos, mientras que en otras el conflicto se puede dar con acciones de terceros, o con acciones propias que son el resultado de una coacción, lo que inevitablemente llevará a un conflicto con un segundo agente. Además, estas perspectivas permiten enfocarse en cómo ocurre el cambio, más que en los factores que hacen que el cambio ocurra o no.

Serrano-García y López-Sánchez (1991) desarrollan el cambio desde ambas perspectivas, ahondando en su relación con el poder. Para los autores, las relaciones de poder sólo se ejercen cuando existe una base material asimétrica, es decir, cuando dos agentes están en conflicto por un recurso que uno controla, y al otro le interesa. Se entiende como recurso cualquier elemento – material o abstracto – disponible en una sociedad para la satisfacción de necesidades o aspiraciones humanas. Y el conflicto surge cuando, a través de un proceso interno, uno de los agentes de cambio desarrolla cierto nivel de conciencia crítica sobre este estado de asimetría. Los autores definen cuatro niveles de conciencia que determinan el estado del recurso:

- **Conciencia Sumisa:** En un primer nivel de conciencia, la realidad social se construye como natural, dada e incambiable, y se explica por causas superiores a los individuos. En este nivel hablamos de **asimetría** como la distribución dispar de recursos.
- **Conciencia Precrítica:** En un segundo nivel de conciencia, surgen los primeros atisbos de insatisfacción, sumado a una sensación de que la solución a este sentimiento podría estar en el control del interesado. En este nivel hay conciencia sobre la asimetría, a la cual se le comienza a llamar **desigualdad**.
- **Conciencia crítica integradora:** En un tercer nivel, se comienza a analizar con más precisión la realidad social, y se inician algunas acciones de cambio. La asimetría comienza a percibirse como una **injusticia**.
- **Conciencia crítica liberadora:** En el nivel de conciencia más alto, comienza un proceso de transformación total, pues la asimetría se construye como una **opresión** que debe ser erradicada.

Va surgiendo así el interés por controlar un recurso que no se tiene, pues se desarrolla internamente una conciencia de que dicho recurso podría satisfacer necesidades y/o aspiraciones, que existe otro agente que lo controla actualmente – la fuente – y se considera que el recurso o su control es transferible.

Detengámonos un segundo para ejemplificar este proceso de toma de conciencia en el caso de un docente, tomándolo desde una perspectiva sociocognitiva del cambio. El recurso controlado en este caso es la acción pedagógica que, a pesar de ser ejecutada por el docente, puede que éste no tenga el control sobre ella, configurando su labor desde un paradigma técnico de la enseñanza. El currículum educativo, entendido no sólo como el contenido que se enseña, sino como la planificación integral de los procesos de enseñanza que incluyen qué, cómo, cuándo, quién, a quién y para qué se enseña (Tejada, 2005), se configura como ese saber generado por intelectuales centrado en la forma del discurso científico que define y valida la verdad, tal como afirmarían Foucault (2001c), recordando siempre que es un saber producido y transmitido bajo el control dominante de unos pocos grandes aparatos políticos o económicos, como lo son las autoridades educativas, las instituciones universitarias o las imperantes lógicas neoliberales de producción definidas y mantenidas por las altas clases empresariales. En Chile, específicamente, esta racionalidad técnica ha sido el fundamento del currículum en todas sus formas (Oliva, 2017)

En un estado de conciencia sumisa, el profesor se dedicará a implementar el currículum establecido, sea porque la considera como una situación aceptable, o porque legitima su proceso de elaboración. En este contexto, en cualquier momento puede ocurrir una disonancia cognoscitiva que le haga replantearse si los procesos de enseñanza-aprendizaje que lidera son realmente los más adecuados para la realización exitosa de su actividad, para su desarrollo profesional o para la emancipación de sus alumnos o de la sociedad. Surgiría una conciencia precrítica, donde el docente siente los primeros atisbos de insatisfacción con sus acciones, y si el currículum no está bajo su control, comenzará a ser consciente de un nivel de asimetría con la persona o institución que sí

lo controla. El docente comenzará a reflexionar sobre su práctica, sobre qué es lo que quiere cambiar, y de qué maneras puede hacerlo, pero para ello tendrá que tomar el control sobre sus acciones. Si existe una relación de poder coercitiva que limita la acción pedagógica, y esta limitante detiene el cambio que el docente desea realizar, comenzará a percibir la injusticia, o incluso la opresión, en un contexto en el que no puede realizarse como profesional ni actuar como considera que es el mejor modo de hacer las cosas.

Este conflicto interno es el primer paso hacia la innovación educativa. Existe una disonancia cognoscitiva entre los ideales y las formas de actuar, y después de una reflexión crítica al respecto, se toma conciencia de que es necesario cambiar, pero que para ello primero se debe tener un mayor control sobre el recurso, que en este caso se configura como la acción pedagógica.

En este punto surge una transición de un proceso interno de toma de conciencia hacia un proceso externo donde el conflicto se materializa y se vuelve observable, y es normalmente bajo esta manifestación explícita cuando los agentes se dan cuenta de su existencia (Vizcarra-Morales, Rekalde-Rodríguez, y Macazaga-López, 2018). Una vez manifestado el interés, el agente controlador no tiene más alternativa que responder, cediendo el recurso o luchando por mantenerlo. Es importante recordar además que si la hostilidad intersubjetiva o intergrupala nace de la competencia entre los actores, esta hostilidad es aún mayor cuando los actores son competitivamente interdependientes, es decir, cuando la ganancia de un actor implica la pérdida del otro (Smith, 2006).

El conflicto generado, en este caso, es de carácter sociocognitivo. Un conflicto sociocognitivo surge por la presencia de respuestas opuestas o suficientemente diferentes ante una misma problemática, y es de carácter social – porque es un enfrentamiento entre respuestas sociales diferentes – y cognitivo, porque requiere que los sujetos realicen una toma de conciencia de una manera de pensar diferente a la propia (Peralta, 2010).

En nuestro ejemplo, el docente manifestará su deseo de cambiar su acción pedagógica y modificar los procesos de enseñanza-aprendizaje a quien controle el currículum – que puede ser el jefe directo, el director o directorio de la escuela, una autoridad local o central, una institución de apoyo, etc. —. Este agente controlador no tiene más remedio que responder, cediendo el control del currículum, o negándolo – luego de estimar su ganancia o pérdida –, aunque esta última estrategia nunca será efectiva del todo. El cambio, dentro de este modelo, se presenta en la resolución de este conflicto, que para los autores tiene dos estrategias de alteración de las relaciones de poder. Por una parte, la transferibilidad total o parcial del control del recurso – en nuestro ejemplo, dar los permisos para ejecutar la acción pedagógica de la manera que el docente estime conveniente —. Por otra, la alteración de la definición del recurso en disputa, de manera que su valor o importancia aumente, disminuya o cambie de alguna manera, de manera que alguno de los agentes demuestre no tener más interés en el recurso, dando por finalizado el conflicto y la relación de poder. En cualquiera de los casos, se llega a un consenso entre las partes, y existe una inevitable transformación discursiva o instrumental.

Cabe destacar que dentro de este modelo cada relación de poder se construye entre dos o más agentes – que pueden ser individuales o colectivos – y un recurso en conflicto. En la eventualidad poco común de que el currículum educativo implementado y la acción pedagógica sean de absoluto dominio del docente, quien además tenga las atribuciones para modificarlo parcial o totalmente, la percepción de asimetría no existiría, pues necesariamente requiere de otro agente que tiene un nivel de control sobre el recurso y con el que se puede establecer un conflicto. En este caso, el cambio se lograría sin obstáculos relacionales, simplemente a partir de la disonancia cognoscitiva y el proceso de resolución del conflicto interno que se genera al llegar el docente a un nivel de conciencia crítico.

Si bien es posible mantener relaciones de poder con distintos agentes alrededor de diversos recursos que puedan satisfacer la misma necesidad o necesidades distintas, cada relación de poder ha de observarse por separado, de acuerdo con el recurso en disputa. A veces los agentes implicados utilizan otros recursos que podrían estar relacionados con el recurso en disputa, y que instrumental o discursivamente pueden jugar a su favor para mantener el control del recurso. En nuestro ejemplo, el agente controlador puede además tener el control sobre el sueldo o la estabilidad de la plaza de trabajo del docente, y amenazarlo con quitárselo en caso de desobedecer. El docente, en tanto, deberá ser consciente y hacer uso de sus propios recursos, como el conocimiento pedagógico y de sus estudiantes, el saber técnico y disciplinar o el apoyo del colectivo docente. Porque el empoderamiento docente es finalmente esto, la conciencia crítica de los recursos que se han obtenido a lo largo de la propia trayectoria para obtener el control sobre las propias acciones profesionales.

Es importante destacar que este modelo presenta las relaciones de poder como relaciones simétricas, a diferencia de otros modelos donde las relaciones de poder siempre son entre dominantes y dominados. La asimetría se presenta no en la relación misma, no en un estado anterior y global, sino en los recursos disputados en el conflicto y utilizados para su resolución. Así, se entiende que la opresión – el control de los recursos que son de interés de los oprimidos – se sitúa no en una situación inamovible, sino en recursos que son transferibles, lo que permite generar formas de deliberación, negociación, concertación y oposición, aun cuando las fuerzas o recursos que los agentes controlan sean desiguales (M. Montero, 2010). Tener claridad sobre la fuente del poder permite reconocer al docente que ya no está sólo para obedecer, sino que incluso puede ejercer donde es posible un poder distinto al que se impone, construyendo así un contexto susceptible de cambios (Plata, 2018).

Sacamos algunas conclusiones preliminares desde la teoría que pueden ayudarnos a la posterior elaboración de categorías de análisis:

- La **innovación educativa** se entiende como un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que ocurre cuando un agente de la comunidad educativa genera una disonancia cognoscitiva entre lo que percibe que son las acciones rutinarias, y aquellas que idealmente debiesen realizarse para un mejor cumplimiento de los objetivos educativos.

- Los docentes se encuentran en una red de **relaciones de poder** que pueden incluir a diversos actores de la comunidad educativa y el sistema en su conjunto. Rara vez controlan totalmente la acción pedagógica, la cual por lo general está condicionada por elementos externos, como las prácticas directivas, el currículum central o las evaluaciones estandarizadas.
- La **disonancia cognoscitiva**, por lo tanto, deberá manifestarse a otro agente de la comunidad o el sistema educativo, en caso de que tenga un control parcial o total de las acciones educativas del docente. Si el agente controlador tiene interés en mantener el control, surgirá un conflicto en el que ambos agentes lucharán para conseguir su cometido. Si el agente interesado en el cambio es el mismo que tiene el control total, o si el otro agente no manifiesta ningún interés en mantener la acción pedagógica sin cambios, la innovación educativa simplemente ocurrirá. Esto, sin embargo, es muy difícil que ocurra.
- Antes o durante el conflicto, el docente, para conseguir el control y poder manipular la acción pedagógica, deberá pasar por un proceso de **empoderamiento docente**, un proceso en el que deberá conseguir los recursos necesarios para controlar la acción pedagógica, y sobre todo hacerse consciente de los recursos conseguidos y de los que ya tenía en primer lugar.
- El conflicto se resuelve en el **consenso**. Se modificará la acción docente, pero también el ideal planteado. La innovación resultante se adaptará a las estructuras existentes, tal como señalan Montero y Gewerc (2010), porque los intereses de diversos agentes incidirán en el proceso de cambio.

Con esto claro, lo que interesará averiguar es cuáles son los recursos a disposición de los docentes para empoderarse, y cuáles son los recursos del resto de los agentes que de alguna manera utilizan para ejercer poder sobre la acción docente. Estos recursos serán los que definan finalmente la resolución del conflicto, y el tipo de consenso al que se llegue, por lo que es importante conocer de qué manera afectan a este consenso y, finalmente, a los procesos de innovación educativa.

03

| Marco Metodológico

3.1 - Metodología mixta

Una disputa que ha llevado varias décadas entre los investigadores tiene que ver con la integración de métodos cuantitativos y cualitativos, los primeros fuertemente ligados al paradigma positivista, mientras que los segundos están más ligados a los paradigmas interpretativo y crítico (Meza, 2002). Sin embargo, la necesidad de buscar múltiples fuentes y métodos de información para validar los resultados y no caer en generalizaciones erróneas o deducciones poco relevantes exige que, de alguna manera, se puedan conciliar métodos mixtos que permitan neutralizar las limitaciones de las opciones cuantitativas y cualitativas, comprender mejor la complejidad de los fenómenos sociales y dar mayor robustez a la investigación en su conjunto (Creswell, 2009)

La conciliación de dichos métodos desde un paradigma crítico, por todo lo dicho en el apartado anterior, exigirá hacer a los sujetos – en este caso, los docentes – participantes clave en la generación de información y de categorías de análisis, como sujetos activos capaces de pensar por sí mismos y ser generadores de cambio (Melero, 2012).

Ante esto, y considerando que uno de nuestros objetivos de investigación es desarrollar acciones concretas que transformen y mejoren los procesos de innovación educativa, relevando la voz de los docentes, hemos optado por desarrollar una metodología mixta y aplicar un diseño Secuencial Transformativo. Este tipo de diseño caracteriza por tener dos o más etapas que no son simultáneas, sino secuenciales, donde al menos una es cualitativa y otra cuantitativa – independiente del orden en que se realicen – y en el que existe una perspectiva teórica que guía los métodos para servir dicha perspectiva (Creswell, 2009).

En el caso de este estudio, hemos dividido la recolección y análisis de información en dos fases igual de importantes para el cumplimiento de los objetivos de investigación. Una primera fase cualitativa, con lógica inductiva, y una segunda fase cuantitativa, con lógica deductiva y basada en las categorías generadas en la primera fase. La Figura 2 ilustra el procedimiento, el cuál detallaremos en las siguientes páginas.

Figura 2: Resumen del marco metodológico



3.1.1 - Fase cualitativa: Producciones narrativas

El paradigma interpretativo permitió la validación de metodologías cualitativas, que hasta el momento eran muy cuestionadas desde los enfoques positivistas por la

dificultad de generalizar y contrastar los resultados. Comenzó con éste un enfoque desde perspectivas discursivistas, las cuales consideran que la mirada es relativa al sujeto de conocimiento, y en vez de intentar minimizar la subjetividad, la asume como parte de la complejidad de la realidad, la cual se construye desde una multiplicidad de miradas. Sin embargo, tanto las miradas positivistas como las discursivistas caen en la concepción de un conocimiento totalizante, pues este sería producido siempre desde ninguna parte o desde todas partes por igual, respectivamente pero siempre primando la mirada o la interpretación del investigador experto (Balasch y Montenegro, 2003). Se ejerce, por lo tanto, una relación de poder entre investigador e investigado que no sólo altera la información que se recoge, sino que además tiene efectos desempoderadores en tanto los sujetos de estudio quedan subsumidos ante el investigador y ante el mismo objeto de estudio.

Ante esta problemática epistemológica en que empoderamiento e investigación tradicional se contradicen, la Psicología Comunitaria y la Psicología Política plantean la utilización de herramientas que, a la vez de recoger información, permitan empoderar a los sujetos de estudio, y no involucren dinámicas de poder desde los investigadores hacia los sujetos de estudio. Montero (2010) propone que los métodos biográficos son una alternativa bastante potente en este sentido. Estos métodos tienen una notable tradición antropológica, en donde construir la historia incluso puede convertirse en un fin en sí mismo.

Combinando el giro discursivo y el giro participativo es que surgen como una herramienta ponente las Producciones Narrativas, la cual ha tomado fuerza principalmente en la investigación psicosocial – especialmente en las corrientes feministas –, por ser una técnica que considera fases de continuo diálogo entre investigadores e investigados, y donde los últimos tienen un protagonismo mucho mayor (Biglia y Bonet-Martí, 2009). Si bien es una herramienta muy versátil y que ofrece múltiples posibilidades, tiene una estructura de base que Balasch y Montenegro describen brevemente en las siguientes líneas:

“Para llevar a cabo las producciones narrativas se programan una serie de sesiones en las que la investigadora y la participante hablan y comentan diversos aspectos del fenómeno estudiado (...) Después de cada sesión la investigadora realiza un recuento de las diversas ideas utilizando sus propios recursos lingüísticos –es decir, produce una textualización de aquello dicho- (...) Se presenta, a continuación, el relato a la participante para que lo corrija o amplíe la visión del fenómeno y, a la vez, se introducen cuestiones y aclaraciones de la investigadora. Después de diversos añadidos, correcciones y aclaraciones se alcanza la finalización del bucle con la aceptación expresa de la participante que la narración muestra su visión del fenómeno. No se recogen, por tanto, las palabras de la participante, pero sí la forma en que ésta quiere que sea leída su visión del fenómeno (sic)” (Balasch & Montenegro, 2003, pp.44-45)

Las producciones narrativas se basan en una perspectiva de conocimientos situados – desarrollada inicialmente por Haraway (1995) –, la cual responde a la totalización del

conocimiento descrita más arriba asumiendo que éste es parcial, y que está localizado en un contexto. La consecuencia de esta mirada es que el conocimiento se produce mediante la conexión localizable, parcial y encarnada con otras posiciones, y conlleva a la necesidad de articular la mirada del investigador con la de los sujetos participantes. Así, el conocimiento generado no es una representación de una realidad externa a los sujetos, sino por el contrario es una construcción que se produce en la conexión parcial entre investigador y objeto investigado.

La perspectiva dialógica que asumen estas herramientas tiene una importante ventaja epistemológica, y es que asume con responsabilidad que tanto el sujeto investigado como el conocimiento científico acumulado representan un saber parcial del fenómeno estudiado, definido por el contexto en el que se sitúa. Las producciones narrativas niegan que el sujeto participante tenga una posición “fuerte” y “representativa”, y más bien asumen que sus enunciaciones funcionan responsivamente a otras voces. Asimismo, tiene una ventaja política al garantizar la agencia de los participantes al darles la posibilidad de agregar correcciones y modificaciones al texto y trascender al contexto concreto de producción (Balasch y Montenegro, 2003).

3.1.2 - Muestreo

Para esta investigación hemos realizado un muestreo por cuota, muestreo muy utilizado en estudios de narrativas, en el cual se define a la muestra por parámetros o características sociodemográficas, y se intenta tener al menos un informante para cada subgrupo (Mendieta, 2015). En este caso, hemos definido la muestra de acuerdo a dos variables principales: la dependencia administrativa del establecimiento en que trabaja y la disciplina impartida por el profesor. Con estos criterios, se ha diseñado una matriz de doble entrada donde se combinan tres docentes de cada tipo de establecimiento con tres docentes de cada grupo disciplinar (Tabla 2). De esta manera, hemos contactado a un total de 9 profesores, todos de distintos establecimientos de la Región Metropolitana y la V Región de Valparaíso. La elección de estas regiones responde en parte a que corresponden a las dos más pobladas del país, y en parte a las limitaciones de recursos con las que contamos. Todos los docentes participantes estaban en ejercicio en establecimientos chilenos durante las fechas en que construimos las narrativas.

Invitamos a los docentes personalmente, sin intermediarios y sin la obligación de algún jefe o autoridad, y aclarando desde el inicio que la narrativa es totalmente confidencial, que será utilizada sólo en el contexto de este estudio y que sólo será utilizada la última versión aprobada por ambas partes. También les dimos la posibilidad de cambiar los nombres propios y de su institución¹² dentro de la narrativa para asegurar su anonimato,

¹² En los casos del Instituto Nacional – liceo emblemático del país – y el Colegio CREE Cerro Navia – proyecto pionero en traer la metodología KIPP a Chile – fue impertinente ofrecer un cambio de nombre de la institución, dadas sus características únicas que son explicitadas en las narrativas y hacen demasiado evidente su identificación. Los participantes fueron informados de esta decisión y la aceptaron.

opción que algunos profesores tomaron. Esto era muy importante para el estudio, pues los docentes debían hablar con total libertad y sin temor sobre distintos temas que incluían a sus jefes directos y el sistema educativo en su conjunto. ha explicado transparentemente el proceso al momento de contactarlos, aclarándoles que les significaría algo de tiempo. En algunos casos fue un factor que desmotivó la participación de docentes invitados, a pesar de que se les indicó que era una oportunidad para detenerse a revisar y reflexionar sobre sus propias prácticas profesionales y poder mejorarlas.

Tabla 2: Docentes participantes en producciones narrativas

| | | Disciplina | | |
|----------------------------|----------------------|------------|---------------------|-----------------------|
| | | Básica | Media de Asignatura | Media de Especialidad |
| Dependencia Administrativa | Municipal | Francisco | Manuel | Óscar |
| | Subvencionado | Catalina | Josefina | Karina |
| | Pagado | Rafael | Ignacio | Constanza |

El proceso de construcción de las producciones narrativas se desarrolló entre los días 27 de marzo y 11 de junio de 2017. Para la primera sesión, hemos diseñado una pauta de entrevista semiestructurada¹³, la cual integraba las temáticas sobre relaciones de poder, empoderamiento docente e innovación educativa que podrían ser relevantes desde una primera mirada de la literatura¹⁴. La primera sesión dio paso a la escritura de un primer borrador con cada docente, el cual fue corregido y revisado varias veces en conjunto hasta llegar a un producto final.

3.1.3 - Análisis

Las producciones narrativas son un producto, pero también son un medio para la obtención de resultados. Por lo mismo, una vez construidas las nueve producciones narrativas, se ha dado paso a su análisis conjunto, el cual no se realiza “a la luz” del marco teórico, como lo hacen las técnicas tradicionales, sino en diálogo y articulación con el último. Este giro epistemológico que revaloriza al actor social tiene dos implicancias para este estudio. Primero, que las propias narrativas se vuelven parte fundamental del estudio como un resultado, e importante para el lector, por lo que hemos incluido todas en el cuerpo de este documento. Segundo, que su análisis ha exigido una segunda revisión del marco teórico, el cual debe complementarse con las nuevas miradas, haciendo un diálogo importante entre el saber experto y el experiencial para llegar a categorías de análisis adecuadas para la comprensión del fenómeno desde una perspectiva situada (Balasch y Montenegro, 2003). Recordemos que el producto

¹³ Disponible en los Anexos al final del documento.

¹⁴ La pauta de entrevista, si bien extensa, sólo sirvió como modelo orientativo, pero en cada sesión abordamos las temáticas de formas diferentes, de acuerdo con el contexto o la información que los docentes participantes fueran otorgando en su minuto.

resultante del proceso de producciones narrativas no busca ni representar rasgos esenciales de los sujetos que hablan, ni dar un informe exhaustivo de su posición o experiencia, sino producir comprensiones y explicaciones sobre los fenómenos que puedan refutar, diversificar y complejizar los discursos dominantes sobre el tema estudiado (Piper y Montenegro, 2017). Es por esta misma razón que presentamos un marco teórico relativamente escueto – no por eso ligero –, centrándonos en transparentar el enfoque teórico y epistemológico desde el que nos posicionamos como investigadores, mientras que en el análisis de las narrativas el lector podrá apreciar además una revisión profunda de la literatura sobre las temáticas más específicas y pragmáticas, la cual ponemos en discusión con los relatos de los docentes para el desarrollo de un marco teórico integral que contemple su voz.

El análisis de las narrativas tiene un carácter inductivo, por lo que las hemos analizado a través de un proceso de codificación abierta, que se trata de dar una denominación común a fragmentos de las propias narrativas, y no sólo estimula el descubrimiento de categorías emergentes, sino además de sus propiedades y dimensiones (Osse, Sánchez, y Ibáñez, 2006). De esta manera, como producto final hemos obtenido la definición de las categorías de análisis que darán paso a la segunda fase del estudio.

3.2 - Fase cuantitativa: Encuesta a docentes

Una vez analizadas las producciones narrativas y, según lo definido por nuestro enfoque epistemológico, actualizado el marco teórico y generadas las categorías de análisis, hemos construido una encuesta dirigida a los protagonistas de este estudio, a saber, docentes de escuelas y liceos en Chile. El listado de categorías de análisis está presente al final del capítulo de análisis de las producciones narrativas de este mismo documento (Tabla 9, página 215).

Antes de su aplicación, hemos enviado el instrumento a un listado de seis académicos y expertos en innovación educativa, relaciones de poder y/o técnicas de recolección de datos cuantitativos, quienes la han validado mediante un instrumento diseñado para poder valorar cada indicador de acuerdo a su univocidad, pertinencia e importancia. El perfil y razones por las que seleccionamos a estos expertos se presenta en la Tabla 3. Posteriormente, la encuesta ha sido testada con dos docentes voluntarios, quienes llenaron el cuestionario bajo las mismas condiciones en las que se aplicó al resto de los docentes. En este pretest tomamos el tiempo de respuesta y pedimos retroalimentación a los voluntarios, de manera de identificar preguntas que no se entendieran del todo. Tomando todo esto en consideración, hemos llegado a un cuestionario definitivo para ser aplicado a los docentes¹⁵.

Tabla 3: Validadores de Encuesta

| Perfil | País | Criterios de selección |
|--|-------------------|---|
| Doctora en Sociología. Investigadora del Centro de Líderes Educativos, P. Universidad Católica de Valparaíso | Chile | Experta en procesos de innovación educativa en instituciones chilenas y en métodos de investigación cuantitativa |
| Doctor en Pedagogía. Académico del Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona | España | Experto en procesos de innovación educativa y en métodos de investigación cuantitativa |
| Doctora en Ciencias de la Educación. Académica del Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona | España | Experta en procesos de innovación educativa |
| Sociólogo. Profesional de Fundación Educación 2020 | Chile | Experto en métodos de investigación cuantitativa. Trabaja con establecimientos y docentes que potencialmente contestarán la encuesta. |
| Doctora en Educación. Académica del Instituto Universitario Asociación de Jóvenes Cristianos | Uruguay | Experta en innovación educativa y en metodologías cuantitativas. |
| Doctor en Educación. Docente en Comunidad de Escuelas para la Justicia Social y Consultor de Red ATE | Chile / España | Experto en relaciones de poder dentro de las instituciones educativas |

Cabe destacar que la gran cantidad de temas que han emergido tanto de las narrativas como de la revisión de literatura tuvo como consecuencia la generación de una encuesta bastante amplia que, si bien logra abordar todos los temas, resultó ser algo larga para los docentes, lo que tuvo consecuencias a la hora de reclutar a los participantes para contestarla. Abordaremos esto en el siguiente apartado.

¹⁵ Instrumento final disponible en los Anexos al final del documento.

3.2.1 - Muestreo

La encuesta está dirigida a docentes de escuelas y liceos regulares del país – es decir, que imparten enseñanza básica y/o media a niños y jóvenes –. Para llegar a los docentes, hemos realizado una alianza con la Fundación Educación 2020, institución que desde 2014 realiza un trabajo con escuelas a lo largo del país, cuyo sello ha sido la Innovación educativa, que se materializa en el programa Innovar para Aprender, que busca *“transformar la educación chilena a través de la implementación de enfoques pedagógicos que cambien las dinámicas de enseñanza y aprendizaje dentro del aula”* (Educación 2020, 2018, párr. 1). Al tiempo de la realización del trabajo de campo, Educación 2020 tenía relación con escuelas y liceos de la Región Metropolitana, la Región de la Araucanía y la Región de los Ríos.

Si bien la unidad de análisis en este estudio son los docentes de escuelas y liceos en Chile, hemos realizado un muestreo de establecimientos debido a la limitación y necesidad de optimización de los recursos. Entre todas las escuelas que atiende o ha atendido el Programa Innovar Para Aprender, hemos realizado un muestreo aleatorio estratificado, cuidando que haya un número similar de escuelas de la capital y de regiones, pues la ubicación geográfica es una variable de interés para este estudio. Luego, a cada escuela hemos asignado un número aleatorio, y luego ordenado de menor a mayor bajo este número. En seguida, se seleccionaron los primeros establecimientos, alternando cada vez uno de la Región Metropolitana y uno de otra región, hasta que la suma del total de docentes de aula¹⁶ de los establecimientos alcanzara o superara los 461 casos¹⁷. Los profesionales de Educación 2020 fueron los encargados de contactarlos e invitarlos a participar del estudio. La invitación fue de carácter voluntario, y los establecimientos que rechazaron participar del estudio fueron reemplazados por el siguiente establecimiento de la lista que perteneciera a la misma zona geográfica.

Es importante señalar que la fecha en que fue realizado el trabajo de campo – entre octubre y diciembre de 2018 – era muy complicada para los establecimientos, pues se corresponde con el cierre de año escolar, periodo en que las instituciones tienen una sobrecarga de trabajo importante. Si bien en algunos establecimientos la actividad se realizó en horarios destinados a actividades de los docentes y estuvieron presentes en su mayoría, en otras los equipos directivos hicieron un llamado voluntario a todos los docentes que quisieran participar. Esto implica considerar un doble sesgo de

¹⁶ El total de docentes de aula de los establecimientos fue recogido del Resumen de Docentes por Establecimiento (Centro de Estudios MINEDUC, 2018)

¹⁷ Esperábamos que la tasa de inasistencia de los docentes no superara el 20% de los casos, por lo que definimos este número primero calculando una muestra de 384 casos – cuyo máximo error de estimación a un 95% de confianza es de 5%, asumiendo una población infinita –, y a esta cantidad le añadimos un 20% de margen. Las tasas de inasistencia a la encuesta, sin embargo, fueron mucho más altas de lo esperado en una primera instancia.

autoselección de la muestra – uno de los establecimientos, y otro de algunos docentes –, importante de considerar al momento de elaborar conclusiones, dada la dificultad de controlar dichos sesgos en el propio análisis. Debemos rescatar que en ningún caso los equipos directivos u otras figuras de autoridad seleccionaron por criterios arbitrarios a los docentes que respondieron la encuesta. Se llegó finalmente a una muestra de 185 docentes¹⁸ de diez establecimientos del país.

La aplicación de la encuesta ha sido de carácter autoaplicado y con asistencia. En todos los casos una persona encargada en cada establecimiento – normalmente un directivo o algún docente encargado de temas de innovación – citó a los docentes en una hora y lugar indicados con antelación, siempre dentro de sus propios establecimientos. Imprimimos y entregamos una encuesta a cada docente para que pudieran contestarla individualmente, estando siempre un investigador disponible para resolver dudas que pudieran surgir. Aseguramos además el anonimato y confidencialidad de las respuestas, y procuramos en la mayoría de los casos que no hubiese directivos o figuras de autoridad presentes en la sala, de manera que los docentes pudiesen contestar con la mayor sinceridad posible.

La aplicación de la encuesta fue precedida por un taller titulado **“Innovación Educativa: ¿Qué es y cómo la potenciamos?”**, una actividad que tenía tres objetivos principales. En primer lugar, tenía un objetivo retributivo y motivacional, pues tomando en cuenta que la aplicación de la encuesta tomaría a los docentes un tiempo importante en fechas donde la sobrecarga docente no es menor, consideramos relevante dejar algo a cambio para la escuela que de alguna forma fuese más inmediato que una devolución de resultados a largo plazo – lo que también se realizará en su debido momento –. De hecho, un porcentaje importante de establecimientos aceptó participar en el estudio debido a su interés en este taller – sólo en dos de los establecimientos no se realizó por incompatibilidades de agenda –. Perinés (2018) apunta que la práctica cotidiana de generar informes y enviarlos a los docentes no es suficiente para movilizar el conocimiento, y que se requiere generar instancias comunicativas con los docentes que permitan la reflexión y el diálogo y que permitan una mejor transferencia del conocimiento acumulado en la investigación educativa hacia la práctica docente. Realizar el taller en la misma instancia permite además poner en contexto el estudio y la retribución, y reducir la brecha existente entre la investigación educativa y la práctica docente. Esto nos lleva a nuestro segundo objetivo con este taller, el de la transformación social. En línea con los objetivos específicos de este estudio, no sólo pretendemos generar transformaciones en los docentes mediante los resultados del estudio, sino también con el mismo proceso de investigación. Esto estaba plasmado en el proceso de producciones narrativas cuando se logra que los docentes reflexionen sobre sus propias prácticas de innovación educativa y sobre los factores internos y externos que influyen en ellas, de una forma más agencial que las técnicas clásicas de investigación cualitativa. En la fase cuantitativa, el taller toma un papel central en tanto

¹⁸ La muestra final implica un 7,2% de error máximo estimado a un 95% de confianza.

se convierte en una instancia en la que los docentes pueden aprender conceptos frescos sobre innovación educativa y a la vez reflexionar sobre cómo se pueden potenciar estos procesos dentro de sus aulas. Y un tercer objetivo es metodológico pues, ligado a lo anterior, el revisar y aclarar conceptos técnicos sobre innovación educativa facilitaba a los docentes contestar algunas preguntas que, de otra manera, pueden haberse malentendido. De ahí la importancia de que el taller se realizase antes, y no después de la aplicación de la encuesta. De todas maneras, procuramos que el taller tuviese un carácter más formativo en temas sobre innovación educativa y que no incidiera o sesgara las respuestas en temas más sensibles referidos a las relaciones de poder y el empoderamiento docente.

Una vez aplicadas las encuestas, las respuestas han sido digitadas manualmente en una base de datos que permita su análisis estadístico.

3.2.2 - Análisis

El análisis estadístico de los datos tiene un fin descriptivo y explicativo. En una primera instancia, hemos realizado análisis descriptivos univariados que nos han permitido conocer el comportamiento de las diversas variables. Posteriormente, hemos realizado un riguroso tratamiento de las variables utilizando análisis factoriales y de fiabilidad, de manera de poder transformarlas en índices o indicadores compuestos que permitan reducir su complejidad sin alterar mayormente la información que proporcionan.

El análisis explicativo se basa en nuestro modelo teórico, intentando comprender, por un lado, cómo afectan los distintos elementos de las relaciones de poder ejercidas sobre los docentes en los procesos de innovación educativa y, por otro lado, cómo los elementos del empoderamiento docente afectan estos procesos. Para lograr esto, desarrollamos variados análisis explicativos mediante la construcción de modelos de regresión múltiple lineales y logísticos, los cuales establecen la relación que existe entre una variable dependiente y un conjunto de variables independientes, lo que se aproxima más a situaciones de análisis real considerando que los fenómenos y procesos sociales son complejos y requieren ser explicados dentro de su complejidad (Rodríguez y Mora, 2001). Hemos realizado diversos modelos de regresión, dado que las variables dependientes son varias y corresponden a distintos elementos de los procesos de innovación educativa.

Es necesario recordar que estos análisis explicativos buscan comprender cómo los procesos de empoderamiento docente y las relaciones de poder que se ejercen sobre ellos inciden en los procesos de innovación educativa, y no en la frecuencia o magnitud de innovaciones educativas que se realizan en el establecimiento. Es por esto que toda la información referida a las innovaciones educativas se basa en innovaciones que existen o se han realizado en algún momento, y que los docentes encuestados conocen y/o han participado en ellas.

3.3 - Consideraciones éticas

Cada uno de los métodos de investigación que se han utilizado para el desarrollo de este estudio tiene sus propias implicancias éticas que hemos considerado tanto en la planificación de la investigación como en su proceso y en el análisis de resultados, siguiendo las recomendaciones de Buendía y Berrocal (2001).

En la planificación, es necesario considerar que este estudio no tiene ningún conflicto de intereses, y que sólo busca el conocimiento con motivos de transformación social para la mejora educativa y la justicia social. Desde ese punto de vista, se ha cuidado que los métodos seleccionados respondan a dicho objetivo, y a ningún otro. A su vez, todos los participantes del estudio han sido informados de los objetivos de la investigación y sobre su desvinculación con cualquier institución que pudiese tener un interés alternativo o contrario al mejoramiento educativo.

Durante el proceso, se ha considerado que todos los docentes que participen lo hagan de forma libre y voluntaria. En ese sentido, para el reclutamiento de participantes en la fase cualitativa se ha procurado que estén informados sobre todas las implicaciones, costos y beneficios tanto personales como sociales que ha conllevado su apoyo en el desarrollo de las producciones narrativas. Además, se ha asegurado la confidencialidad de la información, utilizando inicialmente sólo el nombre de pila de los participantes, ofreciéndoles el uso de un seudónimo y de un nombre falso para la institución en la que trabajan, en caso de ser necesario. Durante la fase cuantitativa, las encuestas sólo se han aplicado bajo la aprobación expresa del director o, en su defecto, alguna autoridad competente de cada establecimiento, y no se ha obligado a ningún docente que, por cualquier razón, se hubiese negado a responder la encuesta. También en esta fase se ha asegurado explícitamente el anonimato y la confidencialidad de las respuestas, sin pedir nombres ni ningún tipo de información individualizante en las encuestas. Se asegurará además que en ningún caso la información será utilizada fuera del contexto del presente estudio.

Sobre el tratamiento de resultados, en el caso de la fase cualitativa, cada producción lleva la aceptación y consentimiento explícito de los sujetos participantes (Balasch y Montenegro, 2003). Esto tiene dos implicaciones fundamentales: La primera, de carácter pragmático, es que ha sido necesario dejar dicho consentimiento constatado de forma escrita, por lo que hemos elaborado una carta de consentimiento informado que fue firmada por el investigador y cada participante¹⁹. La segunda, de carácter metodológico, es que el material a analizar es únicamente el producto final consentido por ambas partes, lo que implica que no hemos utilizado ni publicaremos de ninguna forma borradores previos, detalles sobre el proceso o partes que cualquier participante haya estimado cambiar o borrar.

¹⁹ Modelo de consentimiento informado disponible en Anexos

En la fase cuantitativa, en tanto, hemos cuidado un tratamiento de resultados acorde a la verdad, presentando con transparencia toda la información tanto de los resultados como del proceso para llegar a éstos, incluyendo los instrumentos a modo de anexo en el informe final. Asimismo, hemos cuidado una interpretación coherente, evitando la exageración, simplificación u ocultación de resultados que pudieran modificar las conclusiones.

04

| Producciones
Narrativas

4.1 - Francisco

Profesor de Enseñanza Básica | Escuela Municipal

Cuando salí del colegio no pude estudiar inmediatamente. Eran los años 80, había pocas universidades, muy caras, y mi familia no podía costearlo. Por eso trabajé en otros rubros hasta fines de los 90, cuando pude entrar a estudiar Pedagogía en Religión en el Instituto Hogar Catequístico, dependiente de la Universidad Católica de Chile. Siempre he sido muy creyente, herencia de mi madre, que tenía una devoción Mariana. Ejercí como profesor de religión un par de años, pero me volví muy disidente de la estructura de la Iglesia. Uno estaba muy amarrado y necesitaba la autorización del párroco de la Iglesia para todo, sin importar cuantos títulos tuviera uno. Estaba obligado a ir a misa siempre y participar en la parroquia haciendo cosas además del trabajo, y si no lo hacía, no me daban autorización para trabajar en el colegio. Por eso, a pesar de no abandonar mi fe, decidí que no quería seguir como profesor de religión.

Pero quería seguir en el mundo de la educación, y por eso estudié Pedagogía General Básica en la Universidad de Tarapacá. Ahí trabajé en unos tres colegios particulares subvencionados, hasta que entré a la Escuela Chorombo Bajo, una escuela rural en la comuna de María Pinto, a unos 20 kilómetros de Melipilla, que es donde yo vivo. Es la escuela más pequeña de la comuna, tiene apenas 18 docentes, y también es el más pobre, pues tiene muy poca matrícula - 180 estudiantes - y recibe una baja subvención. Ya llevo 5 años trabajando en este colegio y tengo la titularidad, pues la presidente Bachelet, presionada por los profesores durante las movilizaciones, dictó una norma que decía que todos los profesores que llevaran de 3 a 5 años en un colegio a contrata pasarían automáticamente a contrato indefinido, y ahí caí yo.

Me sorprendió mucho el cambio de particular a municipal, de tener sostenedores preocupados y presentes a tener una corporación municipal lejana. Como en los colegios subvencionados el dueño del colegio está siempre presente, y con una lógica muy economicista, se preocupan de que las cosas funcionen de forma más eficiente. No hay tanto profesor con licencia, porque si uno pasa mucho tiempo con licencia al final lo echan, porque así no sirve para el cargo. En el sector municipal hay mucho profesor apenado, que no lo van a echar porque le costaría mucho a la municipalidad, y no están dispuestos a asumir ese costo. Uno está menos presionado, pero los chilenos somos buenos para sacar la vuelta, y necesitamos que nos aprieten más.

Por lo mismo, los tiempos del sector público son muy distintos. En los colegios particulares todo es mucho más rápido y ejecutor. En el sistema municipal, en cambio, son los profesores los que van marcando el paso, y todo es más lento. Pero al punto que empieza a haber problemas. Por ejemplo, en el colegio llevan tres semanas sin una profesora de ciencias, que renunció, y no han sabido encontrar a otra persona rápido para reemplazarla. Y ahí están los alumnos perdiendo clase. También perdemos un montón de tiempos pedagógicos. Hace como un mes que están sacando alumnos de la sala de clases para ir a un campeonato de Baby-Fútbol de la municipalidad, y después los alumnos se atrasan y hay que recuperar clases con ellos. En el sector subvencionado

hay más planificación y más velocidad para no perder los tiempos pedagógicos. Y uno intenta traer lo que aprendió en los colegios particulares – el orden, la estructura, la velocidad –, pero es un sistema tan arraigado que uno termina moldeándose, porque por mucho que tuviera todo listo antes, los demás profesores siempre se demoraban mucho en todo. Te empiezan a mirar raro, con muchos prejuicios. Dicen que vienes de otra realidad, que no entiendes nada y que vienes pasado de revoluciones. Y te empiezas a sentir aislado, por lo que te amoldas a los ritmos.

Hubo profesores en mi infancia y juventud que me marcaron, y que fueron mi inspiración para convertirme en profesor. Tenía un profesor de Historia que hasta fue Gobernador Provincial en Melipilla, y además escribió un libro. Me acuerdo que en sus clases entregaba sus apuntes y se ponía hablar, y contaba la historia a través de anécdotas que no salían en el currículum. Un poco como Jorge Baradit en sus libros. Otro profesor de francés siempre hablaba de su vida personal, era un profesor muy cercano a nosotros. Y le daba hincapié a que había que estudiar y seguir estudiando, porque a él le había costado mucho llegar a donde estaba.

Yo trato de imitarlos, de ser cercano a los niños y de transmitir lo que quiero enseñar con ejemplos de mi vida. Pero el rol del profesor ha cambiado mucho, y ha perdido mucho prestigio. Para empezar, es una de las profesiones más mal pagadas del país, tanto que ahora para asegurarme una jubilación decente amplié mi casa para alquilar tres habitaciones. Tengo otro colega que vende huevos, y mi director tiene tres colectivos. Son muchos los que ya ven que van a jubilar con \$200.000²⁰ al mes como mucho. No sé en qué se gastan la plata las corporaciones, porque siempre dicen que no hay recursos, pero en las cuentas públicas de la SEP pasan millones y millones. Se la gastan en las famosas ATE²¹ – que no tienen nada nuevo que venir a decirnos –, en vez de gastarla en mejorar los sueldos.

Pero además el profesor ha perdido autoridad. En los 80 había respeto por el profesor, y eran toda una figura de respeto en los pueblos. Estaba el alcalde, luego el jefe de retén, y luego el profesor. Ahora al docente le quitaron todas esas investiduras, y no se le valora como antes. Creo que son las autoridades las que le han quitado ese respeto, con leyes muy enfocadas en los derechos de los niños, pero que olvidan sus deberes. La Ley de Inclusión, por ejemplo, no nos deja ni hablarle fuerte a los niños, y si uno llama al apoderado por una mala situación, éste se enoja con uno. Esto si es que aparece, porque en general las familias están ausentes y no aportan mucho. Los niños no hacen las tareas ni tienen los materiales, rara vez leen el libro de lectura complementaria y casi nunca

²⁰ Equivale a unos 275€

²¹ ATE: Asistencia Técnica Externa, son organizaciones públicas o privadas reconocidas por el Ministerio de Educación que surgen en el marco de la Ley de Subvención Escolar Preferencial que ofrecen servicios de asistencia pedagógica, de gestión o con recursos.

llegan con la mochila bien hecha. Entre los profesores ya tomamos la decisión de no contar con ellos.

También los estudiantes han cambiado mucho, y no les interesa estudiar. Yo creo que es porque a esta generación se le ha dado todo, y ahora con internet tienen todo ahí mismo. Siempre me acuerdo de esa escena en la serie “Los 80”²² – yo me identifico mucho con Félix en esa serie -, en que al niño le compran con mucho esfuerzo sus zapatillas North Star, y se le rompen, y el papá se las arregla con *Neoprén*, porque no hay para más. La generación de ahora no cuida nada, tienen todo el mobiliario del colegio destruido. Fuimos seleccionados por el programa “Colación BKN”, que entrega fruta a los colegios, y los niños les dan dos mascadas y las tiran, es un desperdicio de plata.

Además, entre los estudiantes hay mucha violencia, y mucha agresión hacia los profesores. Los alumnos del sector municipal son muy distintos a los del particular, porque no pueden ser seleccionados, y se recibe a todo tipo de alumnos, incluidos los más vulnerables y problemáticos. Y como ya no se les puede decir nada ni sancionar, es imposible controlarlos. Llegamos al punto en que los profesores les tenemos miedo a los alumnos, porque en cualquier conflicto salimos perdiendo. Yo ahora estoy en sumario porque, según un apoderado, yo insulté y traté de sobrenombres a alumnos de un sexto básico. La profesora que renunció hace tres semanas lo hizo porque un alumno la empujó y decidió que no aguantaba más, porque ella no podía hacer nada para castigarlos. También tenemos muchos niños con necesidades educativas especiales. Un año me tocó un niño autista, y yo en la universidad nunca vi nada sobre autismo. ¿Por qué esta generación tiene tantos niños con necesidades educativas especiales? Nunca me han sabido contestar, no hay una noción clara sobre eso.

Por eso yo creo que para un profesor es clave formar en valores. Las familias son las que tienen que entregar los valores, pero la escuela tiene que reforzarlos. Porque si formas en valores, formas buenos ciudadanos. Pero eso no le interesa al sistema, que se ha vuelto muy economicista. Los valores fueron incorporados de forma transversal, y no tienen ninguna relevancia en el currículum, y hay otras problemáticas reales de estos tiempos, como sexualidad, a los que todos le hacen la vista gorda, y nadie se ha hecho cargo. Creo que hay que definir qué es calidad, y son los profesores, los alumnos y los apoderados los que deben decidirlo, no los tecnócratas, ingenieros comerciales y economistas. Ahora al sistema le interesa sólo lo que se mide. Los valores están en el currículum, en los objetivos transversales, y uno trata de reforzarlo, pero eso te pasa la cuenta al final, porque tienes que rendir en lo otro, y si no eres un mal profesor, en una mala escuela. Los valores nadie los mide.

²² “Los 80” fue una reconocida serie de televisión chilena de la última década, que contaba la historia de una familia de clase media entre los años 1982 y 1990. Félix era el hijo menor a comienzos de la serie, con 10 años.

El sistema se ha vuelto perverso con los números, dándole mucho énfasis al SIMCE y a la PSU. Eso después nos obliga a sacar horas de música o arte para hacer talleres de lenguaje y matemáticas. Tampoco nos deja innovar mucho, porque uno puede hacer cosas distintas, pero sin alejarse mucho de lo que van a medir. La Jornada Escolar Completa, en ese sentido, fue un fracaso, porque la idea era que los niños después de la hora de almuerzo tuvieran talleres artísticos o deportivos. Y eso no se cumplió porque necesita de profesores para esos talleres, y no hay plata para eso. Entonces se hacen talleres de Lenguaje, Matemática y Ciencias, y el profesor termina instrumentalizando al alumno para que rinda, porque es presionado por el colegio, por la corporación y por el ministerio, que lo único que le importa es el puntaje que reciba 4° básico. Este año me tocó ese curso, y ya los estamos machacando con ensayos, y la leyenda está puesta en la sala “Vamos que se puede: SIMCE 2017”. Y claro, si uno luego saca un bajo rendimiento vienen las críticas, y no toman en cuenta la participación de los apoderados o la aptitud de los alumnos. Siempre la culpa es del profesor. Y ahora pasa más con la Agencia de Calidad, porque vienen a supervisar y le preguntan a los niños o a los apoderados sobre sus profesores. Y uno tiene que tener cuidado, porque si uno es muy estricto los niños te tratan de pesado, de mal profesor, pero si uno es muy permisivo, entonces dicen que el profesor no pone disciplina y que ven puras tonterías. Y nos han llenado el sistema de protocolos para todo. Protocolos de seguridad, de actuación en caso de violencia o de abuso sexual, etc. Pero nada que tenga que ver con lo pedagógico, excepto las planificaciones. Antes planificábamos día a día, pero eso se acabó con la Ley de Agobio Laboral. Ahora el colegio contrató una ATE que viene con las planificaciones, evaluaciones, guías, etc., y uno puede utilizarlas y adaptarlas a la realidad de la escuela si quiere, sin ser obligatorio. Es una ayuda para los profesores, porque así no perdemos tiempo en planificar. El problema es que no se cuadran bien con los contenidos del Ministerio, a veces está desordenado, y yo tengo que guiarme más por el currículum oficial, porque la gente de la Agencia de Calidad llega a revisar los libros de clases, y ven si pasé los contenidos que corresponden.

El contenido del currículum es excesivo, y es imposible profundizar, menos con niños que no leen nunca y que no tienen apoyo de sus apoderados. Yo sólo decido la metodología para pasarlo, aunque me gustaría tener recursos para innovar.

Para mí innovar es hacer un cambio, hacer las clases de forma diferente. Por ejemplo, yo hago algunas clases al aire libre. Planifico una actividad en pareja o grupal, y usamos el patio, que es grande, o el club deportivo de la comuna que está ahí al lado, y hacemos clases de arte o de música, por ejemplo. Así cambia un poco la estructura y el ambiente, y el alumno se libera. Otras veces cuando tienen que investigar los llevo a la sala de computación o les digo que busquen información con sus celulares. El objetivo es darle más dinámica a la clase y que el alumno no se aburra, porque pasa sentado casi todo el día dentro de la sala. Ahora, esto no funciona siempre, depende mucho de la disciplina del curso, y uno no sabe qué se va a encontrar cada día de clases. Hay cursos que se portan tan mal que es imposible hacer clases distintas, o como mucho funcionan una o dos veces. Uno se tiene que ir adaptando, y luego cuestionarse si funcionó o no. Aunque

me gustaría hacer otras cosas para cubrir el currículum. Por ejemplo, llevarlos al MIM o a alguna industria para cubrir Tecnología.

Las innovaciones a veces se me ocurren a mí, y otras viendo a colegas que también lo hacen. Aunque en realidad en el colegio hay poco trabajo colaborativo. Por una parte, porque no tenemos tiempo para hacerlo, pasamos la mayoría del tiempo en aula, y los profesores no están dispuestos a quedarse después de la hora de salida conversando. Pero además hay algunos roces entre docentes. Es que el gremio de los profesores es uno de los gremios más hipócritas y menos solidarios. Nos hacemos zancadillas y muchos sólo cuidan sus puestos y no adhieren a las movilizaciones. Tampoco son participativos en las actividades. Había un programa del Ministerio para los profesores que se llamaba “Habilidades para la Vida” en el que hacían una actividad una vez al mes con psicólogos. A mí me daba pena, porque los profesores no llegaban y se escondían. Había una muy mala actitud por parte de los profesores. Además, hay una falta de profesionalismo importante, y si somos críticos entre nosotros, se molestan. Y es una lástima, porque yo creo que el trabajo colaborativo sería muy útil. En los colegios subvencionados trabajábamos más en conjunto. En el intercambio de información yo aprendo, y otro profesor puede aprender de mí.

En este colegio falta un buen líder, yo creo que esa es la clave. Pero en la corporación y en el colegio no están los que deberían estar de acuerdo a sus capacidades, y están por cuestiones políticas y por amiguismos. Se llama a concurso público y sale el que ya estaba subrogando, y si traen a alguien de afuera con capacidades, los más viejos alegan y terminan ascendiendo a alguien de adentro que no necesariamente es mejor. Y a mí me gustaría que hubiese alguien de quien pueda aprender, pero le tienen miedo al cambio, a que llegue una persona distinta y capacitada que los haga trabajar.

Cuando tienes un director y un jefe de UTP empoderados por su trayectoria y sus estudios todo es mejor. Pero la realidad es otra. Llegan los supervisores y los directivos tiemblan de miedo. ¿Por qué? ¡Si se supone que manejan su trabajo y saben lo que tienen que hacer! Bueno, pasa sobre todo porque están puestos a dedo en sus cargos justamente para que no molesten a la municipalidad y todo siga igual. Además, no son parciales con los profesores, lo que no sólo genera roces, sino que además no les permite tomar decisiones bajo un juicio más profesional.

Tampoco supervisan mucho. Por ley deberían ver mi clase y van como mucho una vez al semestre, aunque no es culpa de ellos. Están tapados en trabajo administrativo, por lo que van solo un rato a la sala y se van. Pero como además no son muy buenos, no están muy legitimados. Yo respeto a la UTP porque lleva muchos años, pero después me hace una retroalimentación que no me sirve mucho. A veces también entra el director, pero no ayuda nada. A lo más hace que los alumnos se ordenen cuando entran, aunque después vuelven a desordenarse cuando se va. ¡Cero aporte pedagógico!

Y lo otro es la evaluación docente, el otro fracaso. La clase que observan está arreglada. Los profesores eligen a su mejor curso y hasta ensayan la clase con sus alumnos antes y les ofrece recompensa si se portan bien. Si fueran a una clase al azar verían otra realidad.

Pero igual a uno lo estresa. Cuando a uno le toca evaluarse uno está pensando todo el año qué va a hacer, qué curso elegir, qué tema tomar, y ese año uno lo pasa súper mal hasta que llegan los resultados.

Por eso yo reflexiono más personalmente sobre mi trabajo. Generalmente reflexiono en los días malos, cuando algo no me resulta. Me pregunto si tendré que estudiar más o pedir ayuda, y llego hasta a cuestionarme si sirvo para ser profesor. A veces le cuento esto a la psicóloga del colegio, que es muy buena, porque todos estos cuestionamientos lo estresan a uno.

A veces me gustaría saber cómo transmitir mejor lo que tengo que enseñar, porque cosas que funcionan en un curso, en otros no funcionan para nada. También creo que los profesores, en general, carecemos de un lenguaje técnico, y por eso le tenemos miedo a la evaluación docente. Aunque también tengo habilidades que me permiten hacer bien mi trabajo. Nunca llego a improvisar, siempre tengo planificada la clase, y aprovecho mi experiencia y mis historias personales para poner ejemplos, igual que los profesores que me marcaron. Quizás sólo me falta un poco más de experiencia, porque uno aprende todos los días de esto y las generaciones han cambiado mucho.

Finalmente ser profesor es una gran responsabilidad, porque uno llega a una cantidad enorme de alumnos. Eso hace que la profesión docente sea muy complicada, pero a la vez muy gratificante. La mayor alegría de un profesor es cuando un apoderado o un alumno se acerca y le da las gracias a uno. Una vez se me acercó un exalumno a saludarme y contarme que estaba estudiando, que vivía con su pareja y que siempre se acordaba de mí. Eso es muy valioso. Y quizás si al profesor lo dejaran más libre habría una mejor educación, o al menos había mejores ciudadanos, pero hoy no me siento dueño de mi trabajo, y siempre estoy atado de forma directa o indirecta al sistema. No tengo esa libertad, el sistema es una camisa de fuerza.

4.2 - Catalina

Profesora de Enseñanza Básica | Escuela Particular Subvencionada

Soy una profesora joven. Terminé mis estudios de pedagogía el año pasado, con mención en Lenguaje y Comunicación, por lo que mi experiencia anterior está principalmente en mis prácticas profesionales, todas realizadas en colegios con alumnos vulnerados. Ahí me di cuenta de que el ambiente en los colegios está muy podrido, y fue muy desmotivador. Una como practicante llega con ganas de hacer cosas novedosas que motiven a los alumnos, pero el sistema tiene consumidos a estudiantes y profesores. En un colegio me tocó hacer a un 4° básico, y estuvimos tres meses sólo haciendo ensayos para el SIMCE. Nunca se habló, nunca hubo modelaje, era todo el tiempo guías, y finalmente me daba cuenta de que los alumnos ni siquiera leían, sino que marcaban alternativas al azar en sus ensayos.

No quería trabajar en ningún colegio así, pero sí quería seguir trabajando en sectores vulnerados. Siempre lo he hecho, antes estuve en un proyecto con TECHO – de lo que me salí, porque no es compatible con los tiempos docentes – y además participo en un grupo religioso con quienes conversamos temas de la sociedad actual. Creo que mi trabajo tiene sentido por eso, porque un profesor es capaz de romper barreras y dar oportunidades a alumnos de contextos vulnerados para estrechar las brechas sociales. Un profesor de historia que tuve en el colegio me marcó en ese sentido, porque yo estudié en un colegio particular pagado que estaba en una burbuja, y este profesor nos decía siempre “Ustedes son los privilegiados del país, y lo que sea que hagan, van a liderarlo. Despierten y vean que esto no es Chile, que hay necesidades y que ustedes pueden aportar”. Y así como a mí me abrieron el mundo, me gustaría abrir el mundo a alumnos que viven en la otra burbuja, la que está limitada por barreras sociales, y que conozcan todas las oportunidades que tienen para llegar lejos. También me marcó mucho la vida del Padre Alberto Hurtado. Cuando chica escuchaba sus historias y veía la típica imagen de él con niños abrazándolo. Yo decía “quiero eso, llegar a un lugar y que los niños salgan a abrazarme y generar vínculos reales con ellos”. Además, él también trabajaba en contextos difíciles, donde las papas queman, donde de verdad necesitan de mi trabajo.

Por eso, en mi búsqueda, encontré el colegio CREE Cerro Navia, un colegio fundado por algunos exvoluntarios de Enseña Chile que se especializaron en Estados Unidos y trajeron un nuevo modelo llamado KIPP, con la asesoría de The One World Network School. El colegio tiene el convencimiento de que se puede educar a todos los alumnos y darles las mismas oportunidades independientemente del lugar en el que viven, de sus creencias, la cantidad de ingresos, etc.

El colegio es un lujo. Tiene una infraestructura que es casi imposible encontrar en un contexto así en Chile, y una cantidad de recursos que permite ir más allá y salir de las guías y ensayos. Es particular subvencionado y no cobra copago ni selecciona alumnos, porque los dueños se han movido mucho para conseguir donaciones. Entrar como profesora fue muy difícil, porque el colegio comenzó el año pasado y sólo con cuatro

generaciones – de Prekinder a 2° básico -, por lo que hoy sólo tienen hasta 3° básico. La proyección es tener hasta 4° medio, porque el desafío es que los alumnos puedan entrar a la universidad.

El colegio tiene un modelo de clases muy distinto e innovador. Para mí innovar en educación es hacer un cambio para mejorar. Es buscar nuevas estrategias y soluciones muy concretas a problemas que aparecen. En el colegio, por ejemplo, la distribución de la sala incluye mesas que potencian el trabajo en equipo y una alfombra para actividades con el grupo curso. Las clases además son siempre en codocencia, por lo que tengo una compañera. Ella tiene mención en matemáticas, por lo que lidera esa clase, mientras que yo lidero lenguaje, ciencias naturales y ciencias sociales. Esto porque ella tiene otros roles retroalimentando planificaciones de otros profesores. Pero esto no significa que me quede sola en esos espacios, pues también contamos con una practicante de la Universidad Católica que va todos los días hasta las 12:30, que es justamente el horario que a mí me toca con los alumnos – porque después mi curso tiene sólo asignaturas de especialidad. Ella está muy empoderada y le tienen mucho respeto dentro del aula. En el colegio el trabajo en equipo es fundamental, entre todas nos revisamos nuestras planificaciones y nos entregamos retroalimentación.

Me encanta esta dinámica de trabajo colaborativo. En lo profesional aporta para intercambiar experiencias, probar cosas que han hecho otros profesores y aconsejar de acuerdo a las mías. Pero también sirve en lo personal, para desahogarme. Siento que mis colegas pueden entender mucho más lo que pasa en el colegio que otras amigas. Y el colegio se preocupa mucho que los profesores se conozcan. Todos los días tenemos una reunión antes de clases donde además de dar avisos se hace alguna actividad rompe-hielo, y una vez al mes nos invitan a un *Happy Hour* en algún bar. También ayuda que, como muchos vivimos lejos de Cerro Navia, hacemos turnos con algunos colegas, y con ellos tengo una relación más cercana. También hay muchas actividades con la comunidad, que creo que es importante asistir porque a una la acerca con los apoderados y los alumnos en un ambiente distinto, más distendido y cercano. Además me sirve mucho ser amiga de mi codocente, porque me permite entender cosas que están pasando en nuestro trabajo – por ejemplo, si sé que ella está pasando por un mal momento en su vida familiar, puedo empatizar y entender que tengo que hacerme cargo de algunas cosas en el aula como la disciplina -. También ayuda a tener una disposición distinta en el trabajo, más alegre y con mayor complicidad, remando hacia el mismo lado.

Otra forma en que el colegio potencia el trabajo en equipo es la planificación colaborativa que, para mí, es una de las cosas más innovadoras que tiene. Se trata de que nos reunimos todos los profesores de nivel y los profesores llevan la planificación de una clase – planificación que tiene una estructura de 5 pasos, que es igual para todos -, y la comentamos entre todos. Después de esto, una tiene que practicarla frente al resto de los docentes, en una especie de juego de roles. Al principio daba vergüenza – tengo muchas amigas profesoras de otros colegios que me han dicho que no se atreverían a hacerlo -, pero me he dado cuenta de que lo mucho que ayuda. Se genera

una cultura alrededor de esto donde la práctica se vuelve un hábito y equivocarse se ve como una oportunidad. Se potencia la innovación, porque una como profesora tiene sus propias metodologías y soluciones, y esto permite recibir y construir nuevas ideas. Aunque igual algunas personas no se sienten totalmente cómodas con esto, y algunos se han ido yendo, aunque no sólo por esto, sino por una carga de trabajo bastante fuerte. Llama la atención que casi todos los profesores del colegio son jóvenes, la mayoría recién egresados, todos motivados por sacar el proyecto adelante, pero los profesores que se han ido por lo general son los que tienen familia. De hecho, casi no hay mujeres que sean madres, y hay unos pocos padres. Es muy difícil mantener un ritmo donde se compatibilice la vida familiar y la laboral. Entiendo que esto es así en general para los profesores en Chile, pero adicionalmente nosotros tenemos que hacer muchas cosas desde cero, porque el colegio es nuevo y no hay planificaciones o evaluaciones anteriores que se puedan aprovechar. Y a esto se suma que no pagan muy bien. El año pasado el sueldo era excesivamente bajo, así que este año los subieron todos, pero sigue estando muy por debajo de los colegios particulares pagados.

Como punto positivo, el colegio está muy preocupado del desarrollo profesional de los docentes y, sobre todo, de la formación de líderes. Tenemos capacitaciones dos veces a la semana, la mayoría de las veces hechas por los integrantes del equipo directivo, aunque otras veces con gente externa o con otros profesores, dependiendo del tema que nos convoque. El año pasado seleccionaron a dos para una formación de supervisores, y hoy tienen un rol de supervisión de pares complementario a su trabajo como profesores. Esto porque no sólo buscan líderes intermedios, sino además poder liderar otros colegios, porque la proyección es poder hacer una red de colegios CREE en diversas comunas. En el colegio actualmente, además del director, hay una serie de subdirectores. Está el subdirector de prebásica, subdirector de básica, subdirector de cultura – que se encarga de temas de cultura y convivencia – y subdirector de comunidad – que se encarga de la gestión con la comunidad fuera del colegio -. Mi jefe directo es el subdirector de básica, y tengo reuniones con él constantemente. En el colegio nunca estoy sola en ese sentido, hay una constante supervisión y retroalimentación. Todos los martes debo enviar las planificaciones de la próxima semana, y una vez a la semana va a observar alguna clase mía, aunque una media hora, nunca se queda una clase entera. Tenemos reunión una vez a la semana donde retroalimenta las planificaciones y la clase observada. También existe la retroalimentación instantánea, que significa que durante la observación me puede hacer notar si hay desorden o si ve algo raro en voz baja o con una pizarrita. Las retroalimentaciones son pertinentes, se ve que los supervisores saben mucho, y tienen un carácter absolutamente formativo. No existen evaluaciones con consecuencias ni incentivos económicos en ese sentido.

Tenemos además un apoyo de parte de Aptus, una ATE que trae una planificación de las clases y material de apoyo, a los cuales debo adaptar mis planificaciones. Pero no me gusta, es lo que menos me gusta del colegio. Siento que tiene un paquete de clases muy parceladas. Por ejemplo, en lenguaje un día se ven fábulas, su estructura, sus características, etc. Y al día siguiente se ven adjetivos, y tiene otros ejercicios, otras lecturas. Para mí la enseñanza tiene que tener más coherencia, y en ese sentido podría

aprovechar la fábula para ver los adjetivos, por ejemplo. Porque a mí no me interesa que los niños sepan lo que es un adjetivo, sino que sepan usarlos dentro de diversos contextos. Pero tengo que usar el material de Aptus como referencia, porque están alineados con los objetivos del Ministerio y el currículum central y tengo que asegurarme de pasar toda la materia que le corresponde a mi nivel. Igual no siempre lo sigo al pie de la letra, y las pocas veces que tengo tiempo diseño otras actividades, porque me gusta hacer cosas distintas.

Pero para hacer una planificación distinta, completa y coherente tendría que estar todo diciembre y enero planificando, y entré recién este año, por lo que no iba a llegar a cambiar todo el sistema. Pero creo que podría, porque en general los docentes tenemos mucha legitimidad en el colegio y nuestra voz es muy escuchada. Esto se ve, por ejemplo, en que todas las semanas se hace una encuesta a los docentes donde retroalimentamos al equipo directivo. El colegio fue formado y es dirigido por personas que no tienen formación docente, y sólo tienen la experiencia dentro del aula por Enseña Chile, entonces tienen mucho respeto por nosotros. Nos dicen siempre “Ustedes son los expertos”, y ellos cumplen más un rol de mediadores. No significa que no se involucren, de hecho, el director es muy cercano y siempre tiene la puerta abierta o se pasea por los pasillos o las salas y saluda a los alumnos. Pero no se planta como una figura autoritaria, y todo es conversado y consensuado con los profesores. Por ejemplo, el mandato dice que las clases parten en la alfombra, pero si yo veo que con mi curso no está funcionando, puedo no comenzarla así. También tengo el apoyo si planteo ideas nuevas y necesito algo de ayuda como fotocopias o materiales, aunque siempre me preguntan primero por qué quiero hacerlo, cuál es el objetivo, qué ganamos, cuáles son los costos etc., así que tengo que llegar con la idea clara. Otro ejemplo es que mi clase funciona muy distinta al resto. Yo tengo a la generación de 3° básico, que son los mayores, y el año pasado esta generación ingresó habiéndose cambiado de diversos colegios de la comuna. Ya venían con una estructura de clases, y el nuevo modelo los desestructuró mucho, lo que hizo que fuera muy difícil hacerlos trabajar en grupos. Al final del año pasado se sentaron las dos profesoras del nivel con los directivos y decidieron en conjunto que este curso tendría una distribución de la sala más cercana a lo tradicional, con filas mirando al frente. No hay una estrategia para tender progresivamente al modelo del resto de los cursos, porque de todas maneras hay un mandato en el colegio que dice que desde 4° básico las salas deben comenzar a tender hacia una educación más tradicional. No sé bien por qué es esto, pero intuyo que es por la prueba SIMCE.

Al colegio le importan mucho los resultados académicos. Es tanto así que el modelo de planificación se plantea al revés de lo tradicional, y uno debe construir la evaluación de una unidad antes de planificar las clases. Al principio fue difícil acostumbrarme a eso, porque en mis prácticas siempre fue al revés, pero ahora le encuentro sentido, porque una plantea objetivos y los plasma concretamente en una evaluación. Y después de la evaluación, un día los niños salen temprano para que los profesores podamos hacer un análisis agregado de estas evaluaciones. Es un análisis grande, para el que nos entregan una planilla para digitar por pregunta y por alumno, y luego se hace un seguimiento

posterior y planificar remediales para los objetivos que no se alcanzaron por el curso en general. También uno debería digitar y analizar los resultados del Ticket de Salida de cada clase. El proceso no se queda sólo en la nota, sino que intenta que la información sirva y que nada quede sin análisis.

Ahora bien, el colegio no es nada de innovador en la construcción y diseño de las mismas evaluaciones. Como mucho son más bonitas en su formato. Nos han dicho que las evaluaciones deben estar orientadas a los objetivos de aprendizaje del currículum nacional, y tienen que tener preguntas tipo SIMCE. Esto en lenguaje significa mucha comprensión lectora, por lo que no influye tanto en esa materia, pero en matemáticas puede costar más llegar a esto, porque usamos el Método Singapur, que es muy distinto a lo tradicional. Lamentablemente el colegio deberá evaluarse bajo el sistema de medición chileno si quiere demostrar su excelencia, y a las familias le importa mucho ese puntaje también. Si el próximo año me toca pasar con mis alumnos a 4° básico me va a tocar SIMCE, y probablemente me sienta muy presionada porque salgan buenos resultados, a pesar de que creo que este primer curso va a estar muy lejos de la excelencia deseada, porque es un curso muy desnivelado. No creo que el colegio caiga en perder horas con ensayos SIMCE o prácticas de ese tipo, y de todas maneras sigo teniendo altas expectativas sobre mis alumnos y no dejaré de tenerlas, pero de todas maneras sentiría que la responsabilidad estaría sobre mis hombros.

Creo que en Chile hoy hay más conciencia sobre la importancia de la educación y de la profesión docente. Se habla de educación, y se habla de que el profesor trabaja mucho y le pagan poco, y se habla de la gran responsabilidad que tenemos. Esto afecta positiva y negativamente. Positivamente porque mucha gente me ve como una heroína cuando cuento que trabajo en un colegio vulnerable en Cerro Navia, pero al mismo tiempo siento que tengo mucha responsabilidad y a veces esto influye en que pase mi tiempo libre o mis horas de sueño tratando de hacer mis clases mejores. Está afectando de cierta manera mi vida personal. El problema es que hoy se espera mucho de los docentes en cuanto a resultados académicos. Eso es lo que se le pide, y si al niño le está yendo mal, siempre es culpa de una. Pero para mí el rol docente va mucho más allá. El docente debe ser un mediador, debe hacer que los niños descubran sus conocimientos, crean en ellos y los usen para crear. Pero no sólo hablo de contenidos académicos, sino también valóricos e incluso emocionales. El rol del profesor es muy afectivo, sobre todo en estos contextos. Pero los apoderados no están pidiendo que uno cumpla este rol. De hecho, en el colegio el año pasado se hacían “Visitas Domiciliarias”, que consistían en que el profesor visitaba a una familia una vez a la semana para conocer su contexto, y muchos apoderados estaban contentos con esto, pero también muchos otros no lo entendían y se resistían. Al final esto se eliminó, pero porque se dieron cuenta que los profesores no daban abasto con tanto, pero de todas maneras ahí se ve que a muchos apoderados el componente más emocional de la educación no los interpela. Yo me adapto más al rol que creo que debo tener, pero si el próximo año subo con mis niños, que toca 4° básico, y me toca SIMCE, creo que me va a afectar. Por mi parte, estoy convencida de que los puntajes deberían subir por cómo lo estamos haciendo, pero igual me da miedo, aunque siento que soy una profesora competente y que tengo las habilidades para hacer bien

mi trabajo. Soy muy buena, por ejemplo, pensando rápido para no tener tiempos muertos en la sala. Se me ocurren juegos o *brain breaks* rápido cuando son necesarios y los aplico al instante. Además, soy muy sociable, lo que me ha servido mucho para relacionarme con los apoderados. Muchos profesores vienen de un contexto más privilegiado, y algunos apoderados tienen una visión más asistencialista de la labor, como que venimos de otro mundo a salvarlos. Yo siento que he podido empatizar muy bien con ellos, y en eso me ayudó que estuve viviendo en la población Santo Tomás en La Pintana durante un tiempo por un proyecto de inserción social. No se los digo a ellos directamente, pero entiendo muchas cosas que pasan en los hogares de los niños.

Por ahora creo que mi trabajo tiene un gran impacto – si no, no seguiría en esto -. Tiene impacto en 40 vidas, y lo veo en que los niños disfrutan y llegan felices a la clase. Un día escuché una conversación donde un niño le decía a otro “¿Por qué no viniste ayer? ¡Lo pasamos muy bien! ¡Hicimos cosas entretenidas! ¡Te lo perdiste!”. De verdad lo pasan bien, cosa que no veía en mis prácticas profesionales, donde estaban muy desmotivados. Hago que los niños crean en sí mismos, y estoy siendo un aporte para romper las barreras sociales.

4.3 - Rafael

Profesor Enseñanza Básica | Colegio Particular Pagado

Soy profesor de lenguaje, habiendo tenido una muy buena formación en el área de literatura y lingüística. Sin embargo, no siento que haya tenido una buena escuela de educación. Estudié Pedagogía en Castellano en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (El Pedagógico) entre los años 2002 y 2007, carrera a cargo de dos departamentos. Por un lado, el departamento de Castellano se encargaba de cerca del 80% de la carrera, y era muy serio, con profesores muy exigentes y asignaturas muy difíciles como gramática u ortografía. El mismo departamento se encargaba de los ramos de Literatura, que eran más livianos, aunque también se tenía que leer mucho. La parte de educación, sin embargo, la sentía como un área más complementaria. El departamento de Educación tenía profesores que no tenían ningún grado de seriedad al momento de enfrentar una clase, muy lateros y abstractos. Fueron pocos los que me dieron pautas precisas para hacer clases, pero en general no eran profesionales muy idóneos. Por eso me siento muy bueno hoy en el uso de la lengua y el trabajo con ella, y me brillan los ojos cuando los alumnos me hacen preguntas sobre literatura o sobre lingüística, pero me siento al debe con temas sobre la misma enseñanza, en aspectos desde los más técnicos como formas de planificación, hasta los más teóricos, como los grandes referentes en teoría de la educación. En ese ámbito mi formación ha sido más autodidáctica, y me gustaría hacer algún curso o diplomado para profundizar en esto.

Me marcó mucho el documental La Educación Prohibida, que habla de lo castrante y adoctrinadora que puede llegar a ser la educación, en contraste con lo liberadora que debería ser para los alumnos, lo que es muy difícil dentro del sistema en que estamos y con aulas tan grandes y diversas, sobre todo si nadie me lo ha enseñado bien. Aunque también creo que debo trabajar cómo traspasar al aula otras habilidades que tengo y que podrían ser útiles. Por ejemplo, entre los años 2010 y 2013 decidí estudiar Teatro, lo que no terminé por problemas económicos, pero que me dio muchas herramientas que podrían ser útiles. También tengo muchas habilidades musicales, y me encantaría poder hacer trabajo con los alumnos, musicalizar poemas o cosas así. No lo he intentado, porque no me he sentido capacitado para concretarlo en mi trabajo cotidiano.

Durante mi formación hice prácticas profesionales en diversos colegios, y una de las llamadas “prácticas cortas”, que son de observación sin intervención, me tocó hacerla en el colegio San Lucas Evangelista, donde una vez egresado me llamaron para trabajar unas pocas horas. Al principio fue enfrentarme a una situación desconocida, pues me dieron un tercero básico y yo soy profesor de media. Para esto se hace una habilitación ministerial, que en realidad es un trámite administrativo para pasarte por secretaría. Éticamente yo no debería hacerle clases a estos niños, porque no tengo las competencias para hacerlo. Recuerdo que al principio les hablaba mucho como profesor de media, usando palabras complicadas. Pero para niños tan pequeños hay que simplificar el lenguaje, e incluso cambiar el tono de voz. Además, te encuentras con cosas que no te esperas, como tener que sacarle punta a sus lápices o amarrar los

cordones de sus zapatos. Ahora ya me siento más capacitado por la experiencia, pero sigo en deuda con una capacitación más formal.

Este colegio particular pagado reúne las condiciones ideales para hacer esa clase ideal que a uno le enseñan en la universidad. Funciona aquí, así como no funciona en otros colegios, porque está estructurado y organizado, y tiene alumnos con alto capital cultural. Aunque muchas veces es demasiado estructurado, lo que hace engorrosas algunas cosas y dificulta el cambio. Si una palabra define a este colegio es “Tradición”. Es un colegio de iglesia, ubicado en el centro de la ciudad, en un edificio muy antiguo. Hasta hace pocos años era masculino, muy formal, muy reglados, con estudiantes de muy buen nivel académico que se sentaban a escuchar al profesor. El sistema clásico de enseñanza tipo cátedra tiene mucho peso en este colegio, sobre todo en asignaturas duras como matemática o ciencias. Y a veces uno trata de salirse de esto, pero no es fácil, porque se deben pasar los contenidos y uno se mete en problemas si no los cumple. Una buena idea puede salir muy bien, pero si me quita tres o cuatro clases y no alcanzo a pasar los contenidos, ese costo lo pagaré tarde o temprano.

Sin embargo, creo que se está hablando más del tema de innovación en el último tiempo. Este año se está planteando directamente desde la dirección que haya innovación en las planificaciones, y avisaron que las van a revisar para que no sean las mismas del año pasado. Eso la verdad no estimula mucho la innovación, porque es un poco dictatorial, pero al menos da la señal de que se está tomando conciencia sobre el valor de ser innovadores. Cuando pienso en innovación se me viene a la cabeza, de forma muy superficial, colegios muy tecnologizados, docentes haciendo las clases de forma diferente y alumnos muy motivados. Pero cuando lo pienso más profundamente, creo que innovar debe significar volver al concepto más primitivo de la educación. Se trata de preguntarse de dónde surge la necesidad humana de educarse, cómo surge la curiosidad, cómo surgen las preguntas. Porque creo que la cultura y las grandes civilizaciones nacen de ahí. Por lo tanto, innovar debe ser mejorar la educación cuestionando sus motivos y sus raíces.

En nuestro departamento, que es el departamento de lenguaje, siempre hablamos sobre qué podemos hacer de nuevo con el alumnado, aunque este colegio está bastante normado y estructurado, por lo que las ideas deben darse principalmente en la planificación anual. Si durante el año se nos ocurre una idea y es factible, también se puede, pero no ocurre normalmente. Por ejemplo, hace un par de años hicimos un concurso de cortometrajes con los alumnos, con mucha libertad para ellos, de forma voluntaria y sin calificación. Tenían que juntarse en grupos, no necesariamente del mismo nivel, crear su propia historia, filmarla, editarla y enviarla. Se invitó a alumnos desde 5° Básico, aunque funcionó más desde 7° Básico hacia arriba. El objetivo era que desarrollaran su creatividad de forma libre, y que trabajaran la narración a través de medios audiovisuales. Salió súper bien, aunque nos gustaría que saliera mejor. Llegaron diez cortos, de los cuales tres eran excelentes, mientras que los otros los veo como experimentos de los chicos. Pero nos gustaría que este año lleguen unos 50 cortos. Espero que podamos realizarlo, porque el año pasado no pudimos, nos agarró la

máquina y se nos fue el tiempo en cosas rutinarias. Por eso este año decidimos que lo haremos el primer semestre, porque siempre pensamos que el segundo semestre vamos a tener más tiempo, pero todos deben pensar lo mismo porque aparece una explosión de actividades en todas las asignaturas.

Pero el trabajo rutinario no es la única traba, pues a veces nos perdemos en cosas administrativas en las que el colegio no aporta mucho. Por ejemplo, una vez hice una salida al teatro con un curso, y me encontré con una serie de murallas. Las autoridades del colegio no quisieron ayudarme -excepto el coordinador de ciclo, que me ayudó cuando me vio sobrepasado -, porque lo consideraron engorroso, y me dijeron que debía encargarme de todo. Esto significó encargarme de recaudar el dinero, pedir las autorizaciones de los apoderados, gestionar el transporte, coordinarme con la gente del teatro, etc. Son cosas que saldrían mucho más fácil si el colegio tuviera un sistema de apoyo extrapedagógico, como una persona encargada de la logística que sepa gestionar eficientemente los recursos. Porque uno como profesor ya tiene suficiente trabajo, y tampoco es experto en gestionar este tipo de actividades. Finalmente lo logré hacer, y fue una muy buena experiencia para los alumnos, pero no para mí, que me entrampé y creo que hasta quedé con un saldo negativo.

Las autoridades de este colegio son principalmente el rector y el coordinador académico – Lo que en otros colegios sería el Jefe de UTP –. El coordinador pedagógico cambió este año, pero durante mucho tiempo fue la señora Jacinta, quien jubiló el año pasado. Era una figura fuerte, que a pesar de ser muy amable y cordial generaba temor entre los profesores, pues a la hora de llamarles la atención era muy directa. A veces se involucraba más y de forma muy incisiva, y nos iba a ver al departamento de lenguaje, aunque nosotros tratábamos que no lo hiciera mucho, porque tensaba mucho el ambiente y no se creaba una relación muy pedagógica, sino que era más de control. Hoy la coordinación pedagógica quedó a cargo de un profesor de historia del colegio que es más joven, debe tener unos 40 años, y trabaja en este colegio desde que egresó de la universidad. Incluso es exalumno del colegio, por lo que tiene muy integrada la identidad de la institución. Todavía lleva poco tiempo, pero ya notamos que es una persona más amable y con un trato menos autoritario.

El rector, en tanto, lleva muchos años en su cargo, creo que al menos unos 10. Pero él no se involucra mucho en el trabajo de los docentes, sino que más bien da las directrices generales. No es que sea una persona lejana, de hecho, es alguien con quien se puede entablar una conversación sin problemas si uno se lo encuentra en el patio, pero se entabla una relación más personal que profesional. Sólo se involucra a nivel profesional cuando nos habla a todos en actos específicos o cuando aparecen los resultados del SIMCE, que le importan mucho. De hecho, es un tema importante para el colegio, aunque no así para los estudiantes porque no tiene nota. Y en medio me encuentro yo, intentando explicarles a los alumnos que es una evaluación externa que es importante para el país porque en base a los resultados se generan estrategias para todo el sistema educativo. Pero el colegio lo toma de otra manera, llegando a estrategias evidentemente burdas para mejorar sus puntajes. Me obligan a dejar de lado los contenidos del

currículum un mes antes para trabajar únicamente comprensión lectora, lo que se convierte en un adiestramiento para el SIMCE, pero ha llegado a tanto que un año la dirección prometió un asado al curso que sacara el mejor puntaje. Y es difícil mantener el discurso con los alumnos teniendo detrás estas estrategias institucionales. Por eso no es raro que finalmente no les importe si no lleva calificación para ellos.

Mi jefe directo, sin embargo, es la jefa de Departamento. Josefina es una persona muy cercana y muy buena en su trabajo. Tiene un estilo de liderazgo que me parece que es el más adecuado, porque rescata las cosas buenas y permite cometer errores y tomar riesgos, facilitando la innovación. Ella debe revisar todo lo que hago, las planificaciones, las evaluaciones, las guías, etc. Y además debe observar mis clases al menos dos veces al semestre, aunque por tiempo a veces sólo puede hacerlo una vez. No trata de sorprenderme, y por lo general me avisa por la mañana que irá a observar. Entra a la sala y llena una pauta que fue creada desde la dirección, pero que es conocida por los profesores. Es una pauta muy estandarizada, aunque tiene cierta flexibilidad porque tiene espacios para añadir observaciones. La Pepa además lleva una hoja en blanco para anotar cosas más cualitativas y después retroalimentar. Porque creo que el objetivo principal de esta supervisión es retroalimentar, que es lo más valioso que tiene, aunque también existe un objetivo vinculante, pues esta evaluación repercute económicamente en el bono anual de desempeño.

Una vez al año nos entregan un bono de desempeño a los profesores, y este bono depende de varios factores. Por un lado, del desempeño pedagógico, que se ve con estas observaciones de clase. En segundo lugar, por la participación dentro del colegio. En ese sentido no me va mal, porque participo bastante en las actividades del colegio. Cada vez que me invitan a algo, digo que sí, como si hay que cantar, si hay que contar una experiencia, etc. Eso sí, soy más de participar en cosas que de liderarlas. De repente si tengo una idea no me atrevo a hacerlo, entonces le digo a otra persona que lo hagamos, y esa otra persona toma la batuta. Soy de más bajo perfil, y si puedo pasar el liderazgo, mejor, porque no me siento tan cómodo en ese rol, a pesar de que participo en todo. Me gusta hacer cosas diferentes, y de hecho también hago cosas fuera del colegio, como participar en un grupo literario con los que llevamos algunos proyectos. Había dejado este grupo porque hasta el año pasado tuve que tomar un segundo trabajo por las tardes en un colegio nocturno, pues tuve algunas dificultades económicas. Fue una bonita experiencia, pero me quitaba mucho tiempo para hacer otras cosas. Trabajaba de 8:30 a 22:30 todos los días. Ahora puedo volver a la literatura, que me encanta, y estoy trabajando en algunos libros y postulando a concursos.

El tercer elemento que influye en el bono son las cosas de tipo administrativo, y esto ha sido la piedra en el zapato de los profesores los últimos años. Esto porque el colegio se propuso sacar la certificación ISO 9001/2008, que viene de la empresa y se aplica a los servicios, pero nosotros tenemos que aplicarlo en nuestro trabajo con los estudiantes. El objetivo era optimizar los procesos, porque había muchas cosas que ya hacíamos porque son de sentido común – como mostrar las evaluaciones a tu jefe de departamento para que las revise -, pero que no estaban escritas en ninguna parte. Pero

todo se volvió mucho más engorroso. Se instauró un sistema súper complejo que estandariza todo, hasta los recorridos que se deben seguir dentro de las instalaciones. Nos dieron un mamotreto para leer y “aprender” - entre comillas, porque ya olvidé muchas cosas -, con un montón de flujogramas y procedimientos para hacer y corregir evaluaciones, procedimientos de citación de apoderados, actividades extraprogramáticas y un montón de protocolos de administración que muchas veces no se aplicaban a nuestro trabajo, con lo que perdimos mucho tiempo. Se complejizaron mucho las cosas. Por ejemplo, si yo necesito el teatro, debo entrar a Internet dos semanas antes, descargar un formulario y escribir una carta al encargado. Antes uno llegaba directamente con el encargado, éste veía su agenda y si estaba disponible, te la prestaba y lo anotaba. Y luego de instaurarse el sistema de gestión ÍNDICE comenzaron las auditorías, que certifican que todo el papeleo sea correcto. Castigan hasta por los formatos, independiente del contenido de los papeles o de lo bien que salgan las clases o las actividades, y todo tiene repercusiones en el bono de desempeño. Y claro, hay cosas que claramente se deben documentar. Por ejemplo, es obvio que necesitas la autorización de los apoderados para hacer una salida con los alumnos, como resguardo por cualquier inconveniente, pero me parece una exageración que las colillas deban guardarse durante dos años. Este sistema tan automatizado y tan empresarial no funciona con personas, y hay que dejar un poco de espacio al sentido común y a la libertad, porque si no uno se siente amarrado.

También hay otros factores administrativos que condicionan el trabajo y el bono. Por ejemplo, controlan el horario de entrada y salida a través de la huella digital. También revisan que los libros de clase estén llenos, aunque esto también tiene un fin administrativo, porque nadie retroalimenta según el contenido del libro.

Volviendo a las supervisiones más pedagógicas, Verónica en general tiene un buen trato y destaca las cosas buenas, diciendo de forma suave las cosas que uno puede mejorar. Esto es bueno, porque los profesores siempre estamos muy expuestos a la crítica, pues estamos frente a 40 alumnos en cada clase, y cada uno tiene una opinión sobre uno. Los apoderados, como no están en las clases, tienen la visión que sus hijos transmiten que a veces está distorsionada o sólo muestra un lado de la moneda. Por lo general tengo una relación más lejana con los apoderados, porque no soy profesor jefe, pero estoy disponible para hablar con ellos si lo solicitan y a conversar sobre la clase y sobre sus hijos. Pero con el tiempo he aprendido que no tengo que exponerme tanto y ser muy cauto. Porque en los inicios tuve una mala experiencia con un profesor jefe que, en un conflicto, se puso de parte de un apoderado en vez de apoyar al profesor, criticándome y perjudicándome, fomentando la habladuría entre ellos al punto que llegaron comentarios que no eran ciertos a la coordinación académica. Después de esa experiencia, si un apoderado ejerce presión, sé que uno tiene que saber manejarla y enfocarla. Yo los escucho mucho, pero no hago todo lo que ellos me dicen, sino que lo adapto de acuerdo a lo que puedo y necesito hacer.

El problema es que últimamente todos creen saber más de educación, sobre todo desde que el tema está en el centro de la agenda pública. Hay apoderados que casi que quieren

hacer ellos la clase, y ahí hay que decirles: “El profesional de educación soy yo y tengo una metodología, y a lo mejor lo que usted dice puede ser bueno, y voy a ver cómo lo adapto, pero nosotros en el departamento tenemos una forma de trabajo establecida”.

Hay una contradicción, porque hoy todo el mundo tiene consciencia de la importancia de los profesores, y de cómo pueden cambiar el destino de muchas vidas, pero a la vez estamos muy desprestigiados y poco valorados por los medios de comunicación, por las autoridades y por los apoderados. La crisis educativa ha puesto en tela de juicio al profesor. Se preguntan por qué la educación es mala, y lo primero que piensan es que los profesores no están haciendo bien el trabajo. A mí no me ha afectado tanto, porque cuando comencé a ejercer ya se estaba cuestionando el trabajo docente, y entré directo a esta atmósfera, pero los profesores más viejos han notado esta degradación y les ha costado más. También han resentido más los cambios producto de esto. Por ejemplo, el Proyecto Educativo Institucional dice que tenemos un modelo constructivista con énfasis en el desarrollo cognitivo, dejando atrás al conductismo y academicismo. Por eso hace años se instauró la planificación según el modelo T, que pone énfasis en las habilidades, y también en las actitudes y valores, que son muy importantes para un colegio católico como éste. Yo no estuve cuando se tomó esta decisión, pero creo que fue una imposición, y los primeros años hubo mucha resistencia de los profesores de mayor edad que llevaban muchos años dando cátedras. Yo esto lo aprendí en la universidad, por lo que me adapté de inmediato, aunque supongo que me costaría adaptarme si un día me impusieran utilizar otro modelo.

Los cambios están en línea con lo que siento que debe ser la educación, aunque todavía falta mucho. Para mí un buen docente tiene dos factores clave. Primero, es un gestor e impulsor del conocimiento de los estudiantes. Debe transmitir pasión por su disciplina, entregándola a los estudiantes de forma armónica. En mi caso, amo las letras, la literatura y la lengua española, y trato de transmitir mi admiración por ella y por el uso creativo que se le puede dar. Segundo, y esto es inherente a todo docente, es que debe formar personas íntegras y con valores éticos.

Pero como mencionaba anteriormente, el profesor es una figura en el centro del debate hoy, y se le tienen muchas expectativas. Hay un discurso de que si mejoran los profesores mejora la educación y mejora la sociedad. Y si bien efectivamente los profesores podemos ser herramientas de cambio social, la demanda de ser “mejores profesores” es muy superficial, y no se ahonda mucho en ella. El criterio de los apoderados en general es únicamente ver si sus estudiantes están motivados con la asignatura. Por otro lado, el sistema educativo, que es muy tecnocrático, ha diseñado una serie de parámetros desde la literatura, que en muchos casos están limitados, no están bien aterrizados ni tienen un asidero en la realidad, porque cada escuela es un mundo distinto.

A mí, en tanto, me interesan los alumnos, y no tanto la opinión de los padres, de mis jefes, y menos del Ministerio. Obviamente trato de seguir las pautas generales, porque les veo sentido, pero lo que más me interesa es que los alumnos estén cómodos y motivados en mi asignatura, lo que es cada vez más difícil, porque los alumnos están

muy desmotivados por el sistema educativo. Y creo que tienen razón, porque el sistema es muy decadente en algunos aspectos e incluso tiene algunos rasgos de prisión. Hasta yo me sentía un poco como en una cárcel cuando ingresé como profesor al sistema. Tiene que ver con que venía saliendo de una universidad súper combativa y radical en sus posturas, y fue un periodo muy libre para mí, en el que me expresaba mucho. Me sentía una especie de Che Guevara, un joven revolucionario. En el Pedagógico no existía una orgánica fuerte, pero terminé siendo una especie de líder por defecto, porque siempre iba a las asambleas y las discusiones con la institución. Participaba mucho en la universidad y en la política universitaria, siempre a cara descubierta y desde el debate con otros profesores y alumnos, marcando una diferencia con el grupo más “anarquista” que salía a protestar quemando neumáticos. Para mí esa no era la forma. Pero todo eso se cayó cuando ingresé al colegio, porque el sistema educativo es demasiado estructurado, un sistema alienante que muchas veces no educa, sino que domestica y construye personas conformistas. La escuela debería moverte el piso y revolucionarte, pero en esta institucionalidad siento que los docentes hacemos todo lo contrario.

Ahora, con los años uno aprende a tomarse ciertas libertades, como decirle a los alumnos “Cierren sus libros y hablemos de lo que está pasando ahora en la calle, donde otros estudiantes están marchando”. Cuando uno llega al principio trata de adaptarse y exponerse poco, porque no conoce a nadie, pero ir conociendo el ambiente en el que uno se desenvuelve permite tomarse algunas libertades sin riesgos. Pero al final uno se desilusiona igual, porque las instituciones coartan las libertades.

Ayuda también hacer redes y entrar en confianza. En este colegio muchas personas son cercanas a mí no necesariamente porque compartimos el mismo trabajo, sino por afinidad o porque tenemos los mismos intereses. Tengo un grupo de personas que son una buena red de apoyo, y que también son un buen recurso para mi desarrollo profesional. El trabajo colaborativo aliviana la carga, pero además lo enriquece, porque aporta ideas y lo vuelve creativo. Aunque me gustaría dar un paso más allá y trabajar de forma interdisciplinaria. Siempre he soñado en hacer un proyecto común con un profesor de música o arte, pero nunca lo he logrado porque ya está instaurado un sistema con el conocimiento segmentado, y la estructura te somete.

Entre mis redes además he encontrado modelos a seguir. Porque uno puede encontrar influencias valiosas en la literatura latinoamericana, como Cortázar, Galeano o Benedetti, pero también se encuentran influencias en el día a día. Uno importante para mí es la jefa de departamento, que es cálida y amable, pero también directa y transparente. Es muy buena profesora, y yo trato de seguir su estilo de pedagogía. También influyó en mí el poeta Hugo Quintana, que me hizo clases y fue un gran referente a la hora de decidir estudiar literatura. Es que uno cree que no es modelo para nadie, hasta que llega un alumno y te cuenta que quiere ser profesor. Y ahí uno se da cuenta de que influye y cala profundamente en los alumnos, así como mis propios profesores influyeron en mí. Es verdad que al final del día mi trabajo tiene un impacto, sobre todo por trabajar con niños pequeños, pues uno marca la vida de ellos. Soy profesor porque creo que tengo algo importante que entregar, y que es tremendamente

significativo para la comunidad que yo forme estudiantes que sean buenas personas y que amen la literatura y las palabras. Es raro que uno reciba retroalimentación como profesor, pero algunos alumnos se han acercado, años después, contándome cómo los marqué. Por ejemplo, uno se acercó contándome que cuando yo les hablé de los detenidos desaparecidos en dictadura, él no tenía idea de todo eso, y que ese momento marcó el inicio de su conciencia social.

Pero soy tremendamente autoexigente e inconformista, y a veces tengo el fantasma de que quizás debería estar en otra cosa. Supongo que es normal en todo profesional, porque el ser humano es multidimensional y siempre se está preguntando qué pasaría si se desarrollara en otros ámbitos. Pero creo que más en la profesión docente, por desgaste. Un profesor tiene una fecha de caducidad menor, porque la labor requiere mucha pasión, mucho entusiasmo, mucha paciencia, y todo eso se va gastando con el tiempo. Creo que sería bueno que todos los profesores hicieran otras cosas complementarias, y no estar todo el día en aula haciendo la misma actividad. Enseñar es una hermosa labor, pero también me gustaría influir en otros aspectos de la cultura, y eso además permite mirar la propia labor docente desde afuera, con otra perspectiva que puede alimentarla.

4.4 - Manuel

Profesor de Asignatura de Enseñanza Media | Liceo Municipal

Estudié licenciatura en historia en la Universidad de Chile y luego saqué la pedagogía en la Universidad Católica. También hice un magister en Cine Documental, pues el cine es mi gran tema y he tratado de incorporarlo al aula cada vez que puedo. El año 2012 me llamaron del Instituto Nacional por recomendación de un profesor de la Universidad Católica, y trabajo ahí desde entonces como profesor de historia y ciencias sociales, y además como coordinador de nivel en la asignatura.

El Instituto Nacional José Miguel Carrera es el liceo más emblemático de Chile. Fue fundado en 1813, en el contexto de la independencia de Chile, es el establecimiento educativo más antiguo de la República de Chile, y es considerado la cuna de la educación pública del país. Está en el centro de Santiago, a pocas cuadras del Palacio de La Moneda, y siendo un establecimiento masculino, ha sido el lugar de formación de varios presidentes de la república y premios nacionales. Hoy imparte enseñanza científico-humanista en 7° y 8° básico y de 1° a 4° medio.

Trabajar en el Instituto Nacional abre muchas puertas. Es increíble como uno dice “Trabajo en el Instituto Nacional” y de inmediato se asume que eres un buen profesor, aunque no lo seas. Pero la realidad no es tan agradable dentro del mismo instituto para los docentes. El liceo no permite sentir pertenencia y compromiso por la institución, sobre todo en los profesores jóvenes, porque las condiciones laborales son muy precarias. Hacen contratos fijos por año, por lo que uno nunca sé si el próximo año tendré trabajo. Este año tuve que llegar el primero de marzo a tocar la puerta y preguntar si tenía trabajo. Me fueron cortando horas hasta que me llegó una carta diciendo que no tenía horas para este año, pero después me decían que sí, y ahora tengo una jefatura y una coordinación de nivel. Así funciona, los profesores jóvenes somos la parte más delgada para cortar el hilo, y te pueden sacar independientemente de que hagas bien o mal el trabajo.

Esta situación de precarización no creo que sea sólo del instituto. En general el profesor no goza en Chile del prestigio que se merece, o del prestigio que tenía antes. Se nota, por ejemplo, en que hoy hay que ganarse el respeto de los alumnos, lo que no creo que sea malo, pero habla de que ya no es algo que está dado por estar al frente de la clase. Creo que hay un contexto histórico muy desfavorable. Los profesores de los 60 estaban formados de manera muy distinta, mucho más sólida y con una lógica de formación y de país mucho más integral. La dictadura, en ese sentido, desmanteló el rol público de la educación. La municipalización, la precarización del trabajo, las políticas educativas cortoplacistas, las estrategias de reclutamiento docente y una multiplicidad de factores que están en torno al Estado chileno han sido responsables de que nos hayan empobrecido y proletarizado. La cantidad de horas lectivas, el salario, la falta de espacios y recursos para el desarrollo profesional o el bajo reconocimiento de logros hoy son una falta de respeto, y te dan la señal de que si eres un profesor motivado debes gestionar tú mismo esa motivación, porque el sistema no te va a dar ningún tipo de

apoyo. Y las movilizaciones de los últimos años son consecuencia de esto, con una generación que está levantando la voz a causa de un sistema que desmotiva completamente al profesor, aunque debo admitir que con muy poca autocrítica de parte de algunos, porque hay muchos profesores malos, amargados y con pocas ganas de hacer las cosas bien, pero que están apenados en el sistema como funcionarios públicos.

Esto último se ve mucho en los profesores más viejos. Veo que hoy un profesor viejo culpa al curso en vez de preguntarse por qué un curso actúa de tal forma, con muy poco ejercicio reflexivo sobre cómo han cambiado los tiempos y los estudiantes, y de qué manera se debe trabajar con ellos. Por eso la jefa de departamento actual llegó con un proyecto más motivador, desempolvando un poco las viejas estructuras con más involucramiento de los profesores jóvenes. Ha hecho un trabajo fuerte de dinamizar las evaluaciones o trabajar aspectos básicos de la enseñanza de la historia. También rescató un espacio físico que estaba lleno de mapas y arañas, y lo convirtió en un espacio muy útil para el trabajo del departamento. Ha sido un tiempo de transformación tanto física como simbólica, en el que yo me siento bastante legitimado porque caí del lado beneficiado por estos cambios. Pero los profesores más viejos no están muy cómodos, porque sus prácticas de siempre están siendo cuestionadas, y son súper cerrados a innovar y hacer cosas distintas, y hacen las mismas clases que hace 10 años.

Yo he intentado innovar desde el mundo del cine, que es lo que me gusta, y creo que el magister que hice me ha ayudado mucho en eso. Formé una academia de cine para alumnos del colegio, como actividad extraprogramática, junto con otra profesora de historia que tiene un magister en sociología. Trabajamos con creación audiovisual sobre el patrimonio material e inmaterial del colegio, y hacemos un documental entre todos. Yo apporto desde el lado audiovisual y mi compañera aporta en la parte de reflexión social. Creo que el cine es un elemento súper poderoso para hacer experimentos en las clases, porque utilizas distintos estímulos para el aprendizaje de estudiantes que están mucho más familiarizados hoy con el mundo audiovisual que con el mundo de los textos. Ver una película correctamente guiada y con una contextualización se convierte en una experiencia común de aprendizaje sobre la cual se puede reflexionar, cosa que no pasa en las clases expositivas, donde la disposición de los estudiantes es muy diversa. No significa dejar de lado la lectura, sino más bien complementarla y diversificar las formas de entrar a los alumnos. Y funciona sobre todo en temas más conflictivos como el Golpe de Estado o la marginalidad en la historia del siglo XX, porque las películas los interpelan de otra manera y genera una actitud más abierta a profundizar y reflexionar.

La reflexión es fundamental. Para mí innovar es adoptar una actitud constante de reflexión crítica sobre lo que pasa en el aula, y no quedarse enganchado en lo que uno aprendió en la universidad. Se marca mucho la diferencia entre los profesores que están dispuestos a revisar sus prácticas y los que no. Yo, por mi parte, reflexiono todo el tiempo. En general me doy cuenta si una clase estuvo buena o no, porque hay factores inmediatos y no tan inmediatos que te lo dicen. Darse cuenta de si los alumnos aprendieron es obviamente la forma más efectiva, pero muchas veces no tienes los

mecanismos para corroborarlo inmediatamente, más allá de algunas preguntas que se puedan hacer en la clase. Admito además que me falta más sistematización en esta reflexión. Por otro lado, la disposición de los alumnos hacia la clase sí dice mucho sobre ésta, en especial si al terminar se acercan alumnos a preguntar más o a comentar cosas relacionadas. Aunque muchas veces participan los que siempre lo hacen, y uno pone más atención a ellos. Algo que tengo que mejorar es poder ponerle más atención a los alumnos que participan menos, aunque es difícil considerando que tengo 45 alumnos por aula.

En general tengo buena relación con los alumnos. De hecho, el año pasado fui asesor del centro de alumnos y este año me eligieron de nuevo – los alumnos eligen una terna, de los cuales el director designa a dos asesores -, aunque para este año no fui seleccionado de parte de la dirección. Y a pesar de que en este trabajo no existe una cultura fuerte de profesor jefe, pues no tengo un espacio diario de encuentro con mi curso, he podido generar cercanía con ellos. Esto es bueno, porque la voz de los alumnos está muy legitimada. Es difícil generalizar, porque son muchos alumnos y muy diversos, pero en general tienen una cultura cívica muy desarrollada y un alto capital cultural, por lo que discuten mucho los temas ciudadanos y votan para cada manifestación o marcha. Tienen orgánicas de representatividad y toma de decisiones que funcionan, y muchas instancias de participación. Si un profesor no está haciendo bien su trabajo o está teniendo actitudes inadecuadas, lo hacen ver a través de medios formales, y es una voz muy legítima. Yo me he quedado con cursos porque los alumnos piden que me dejen con ellos, y he visto cómo mis alumnos han logrado que les cambien a un profesor. No siempre las respuestas son favorables, pero siempre hay una respuesta de la UTP, que no puede mostrarse ajena a esos casos.

Distinto es el caso de los apoderados, que poco influyen en el trabajo de los profesores. Es que hoy hay tres centros de padres que se llevan pésimo entre ellos – el tradicional, uno que se formó en contraposición y un tercero que pretende ser el punto de conciliación, pero los otros dos no lo han legitimado aún -, y antes financiaban algunas actividades, pero ahora no tienen la legitimidad para hacerlo.

El Instituto nacional es un buque enorme, y la designación de los equipos está bastante normada. El director se elige por concurso público, donde el alcalde de Santiago elige entre los dos mejor puntuados, por lo que además de su trayectoria, también influye la postura final del alcalde. El director luego designa a su equipo cercano de trabajo, que son los vicerrectores – administración, extensión, asuntos académicos y jefe de gabinete -. También designa a los inspectores generales y al Jefe de UTP. Académicamente, el instituto se divide en departamentos, y el jefe de departamento se elige democráticamente entre los docentes de la asignatura que lleven al menos seis meses en el colegio. Y el jefe de departamento elige a los seis coordinadores de nivel. En mi departamento somos 18 profesores este año, de los cuales 9 trabajan en el nivel que coordino.

Esta estructura hace que con quienes más me relacione dentro del colegio sea con ciertos compañeros y mi jefe de departamento. Hay poco trabajo colaborativo fuera del

aula, sacando guías y retroalimentando planificaciones. El instituto no genera espacios de reflexión pedagógica, excepto por una hora de reunión a la semana en la que trabajamos temas y propuestas de profesores, pero en los que se pierde bastante tiempo hablando de cosas más concretas o administrativas. Por lo mismo, dentro del aula tengo mucho espacio para hacer lo que quiera. Hay una lógica en el instituto de que cada uno trabaja por su lado. Lo de las películas, por ejemplo, lo puedo hacer sin pedir permiso a nadie. Es una cosa cultural, pero también se debe a que no existen criterios pedagógicos unificados, lo que no es muy bueno. Creo que, si el cargo de jefe de departamento o de coordinador de nivel funcionara mejor, podríamos idear un plan real en conjunto y se podría avanzar en ciertos aspectos básicos. Pero como no es así, el trabajo colaborativo se da más de forma espontánea entre profesores que tienen alguna afinidad. A mí además me tocó trabajar todo el año pasado con profesores de otras disciplinas porque estuve en la organización de un congreso de educación y patrimonio. He aprendido muchas cosas en la gestión de proyectos fuera del aula, como el congreso o el taller de cine, y además me han permitido ganar un espacio que me permite seguir trabajando con el cine e innovar desde ahí.

Por ahora los grupos y nodos que se arman dentro de la institución son por criterios distintos, como la edad o la afinidad política. El rol público y político del instituto nacional hace que esta última variable sea bastante fuerte, y creo que afecta negativamente al funcionamiento del colegio. Es cierto que, por un lado, es bueno porque obliga a estar alerta a la contingencia y a tener una opinión política formada. También es bueno porque los alumnos se dan cuenta de la importancia de esto, y los profesores estamos dispuestos a abrir espacios de reflexión, aunque signifique perder clases y retrasarse. Por otro lado, sin embargo, la extrema politización juega un rol negativo en las dinámicas entre profesores, pues se arman núcleos que tienen o no poder dependiendo de qué personas estén liderando, tanto a nivel general como entre las subestructuras organizativas, lo que muchas veces deja fuera a muy buenos profesores de los circuitos de opinión o la posibilidad de que ellos usen un cargo técnico más alto.

Los directivos no se involucran mucho en el trabajo docente. Son personas muy ajenas que aparecen para temas burocráticos y administrativos. El director es un personaje muy público, por el carácter que tiene esta institución, por lo que se preocupa más de temas extrapedagógicos de gestión del entorno. El jefe de UTP, en tanto, aparece para pedir las planificaciones, hacer comunicados, discutir los mecanismos de evaluación u otros temas de la contingencia. Cosas más macro, no tan personales. En ese sentido, dentro del aula tengo una libertad casi absoluta. No es que haga lo que quiera, porque tengo que responder a UTP registrando notas o contenidos pasados, pero se queda en eso. Es decir, la vigilancia existe, pero no entra en la práctica cotidiana, el trato a los alumnos, las técnicas pedagógicas o el énfasis que se da a los contenidos y habilidades. Nunca me han observado una clase, y la evaluación docente no pude tomármela en serio. Me evalué sólo una vez, y fue un desastre, porque veníamos saliendo de un paro docente y esperamos hasta el último momento a que respondieran a un recurso que enviamos para retrasarla un año, pero el fallo fue desfavorable. Tuvimos que preparar

la evaluación en dos semanas en base a una unidad que nunca habíamos visto, reflexionando sobre prácticas que nunca hicimos y presentando evaluaciones que le pedí a algunos alumnos que contestaran que no tenían nada que ver con la realidad. Por lo mismo, los resultados tampoco influyeron mucho en mi trabajo.

Por lo que sí tengo presiones es por la evaluación. Internamente, hay dos pruebas estandarizadas por nivel – una diagnóstica y una a lo largo del año -. Aunque ahora se está intentando eliminarla, porque en la práctica los profesores no determinan su enseñanza frente a esta evaluación, no hay un trabajo previo ni un análisis posterior a partir de ella, por lo que se pierde su sentido inicial que consistía en unificar criterios. Externamente, los profesores tenemos mucha presión por la prueba SIMCE – y no tanto por la PSU, que es un tema más privatizado y la gran mayoría los estudiantes están en preuniversitario -. A mí personalmente no me toca, porque no le hago clases a cursos que rindan SIMCE – me tocó sólo una vez hace unos años -, pero la prueba convirtió en un tema bastante transversal. Porque el instituto, por primera vez en su historia, perdió la excelencia académica – donde uno de los puntos importantes es el puntaje SIMCE -, y hay muchos directivos y profesores trabajando por recuperar esto. A mí me molestan estas presiones, las veo contraproducentes, porque por un lado exigen esto, pero por el otro exigen que estemos tapando los vacíos curriculares que van quedando debido a las movilizaciones. Creo que el instituto debe tomar una decisión: o nos transformamos en una escuela efectista y trabajamos por las pruebas estandarizadas o intentamos trabajar habilidades pensando en que los alumnos ya vienen con herramientas y capital cultural que les permitirá hacerse cargo de esas falencias por sus propios medios.

También me presionan de parte del ministerio para pasar los contenidos del currículum. Los supervisores siempre están verificando en los libros de clase que estemos cubriendo los contenidos exigidos para cada nivel, aunque en el Instituto Nacional esto nunca es muy al pie de la letra, porque siempre estamos cubriendo vacíos curriculares de años anteriores. Lamentablemente hoy pesa mucho más el trabajo de contenidos que el de habilidades, porque con esta situación hay que ir trabajando más rápido y no alcanza el tiempo para trabajar las habilidades.

Pero creo que es absurdo centrarse únicamente en los contenidos considerando que la información está al alcance de cualquier persona. Creo que el rol del profesor es poner a sus estudiantes en situaciones y contextos que ellos por sí solos no llegarían. No se trata de imponer una moral, sino de formar personas reflexivas, éticas y con sentido de comunidad. En ese sentido el profesor debe ir muy en contracorriente de los estímulos que los estudiantes están recibiendo en todas partes, como en la televisión o el comercio. Chile se compró un discurso que ha creado una sociedad individualista y exitista, en la que cada individuo debe hacer su camino a su propia suerte. Por eso la sociedad exige al profesor que entregue herramientas básicas para sobrevivir individualmente, que saque una buena PSU y logren una buena carrera. El discurso de la meritocracia y el surgir individualmente tienen mucho peso, sobre todo en el Instituto Nacional. Pero yo creo que la escuela, al ser un espacio comunitario, debe actuar en beneficio de la comunidad, formando personas participativas y críticas y donde importa

que a todos les vaya bien, y no sólo a cada uno, como se manifiesta en los otros espacios sociales. Y yo enfoco mi trabajo en eso, porque sinceramente lo otro no me interesa. Obviamente si un alumno me pide ayuda para la PSU lo voy a ayudar, no es que vaya en contra, pero prefiero “perder tiempo” discutiendo un tema relevante para ellos, aunque no entre en la PSU si estoy haciendo que los estudiantes piensen. Hago el trabajo, cumplo, pongo las notas y como mucho me atraso un poco, pero aprovecho que tengo el espacio dentro del aula. Y la historia es un muy buen pretexto para hacer esto, porque hablamos de seres humanos en distintos contextos.

Creo que tengo las competencias para hacer bien mi trabajo. Sé leer bien el contexto e identificar los temas que le interesan a los alumnos. También sé generar discusión y hacer preguntas que motiven y que no se respondan inmediatamente, sacándolos de sus ideas y desequilibrándolos. Además, tengo muy buenos referentes del colegio donde estudié. Un profesor de lenguaje y otro de ciencias sociales me marcaron porque eran muy cercanos y generaban una relación muy afectiva, y creo que eso es muy efectivo en términos pedagógicos. También tuve un profesor en la universidad de quien rescato la pasión con la que hablaba de sus clases, y otro que sabía explicar cosas muy complejas con elementos muy simples. En general me han marcado más los profesores capaces de transmitir temas más humanos que intelectuales, y eso lo he tomado para acercarme más a los alumnos.

Creo que mi trabajo tiene efectos en términos humanos. Genero buenas relaciones e instancias para que los alumnos construyan comunidad, compartiendo una experiencia común que sea agradable para ellos. Les doy herramientas que sirven para su vida académica y cómo ciudadanos, y espero que salgan de mi clase más tolerantes, críticos, colaborativos y comprensivos sobre su entorno social. También me aporta a mí en mi vida. Estar en el centro de alumnos, me ha permitido acercarme al mundo de la política. No soy de militar en partidos políticos o de dirigir masas, pero me interesa mucho la vida pública, y este trabajo me ha acercado indirectamente, informándome, asesorando y participando de una manera un poco más ajena. También estoy en un colectivo de profesores jóvenes llamado Construyendo Unidad Docente, que es bastante nuevo. La idea es ir poniendo en la agenda pública temas educativos que no se están discutiendo, como la reflexión pedagógica, la educación no sexista, la democratización de la escuela, etc. Al principio pensé que era un grupo más de reflexión, pero luego me di cuenta de que es un colectivo de acción política. Aunque ahora mi participación es más desde lejos, en acciones puntuales más que con una participación constante, porque no me da el tiempo.

En general valoro mi trabajo como profesor. Creo que tengo el espacio y la libertad para probar cosas nuevas, y veo los efectos inmediatamente, lo que me hace motivarme y seguir intentándolo. Pero no sé si es sostenible a largo plazo. A veces creo que uno cae en cosas que hacen perder el tiempo y la motivación, y terminan amargándome. Son puras trabas estúpidas del sistema que han precarizado la profesión en el sistema público, y si tuviera más responsabilidades, como un hijo, por ejemplo, no sé si podría darme el lujo de trabajar en un lugar con tan poca seguridad laboral. Me podría ir a un

colegio particular hoy, y no lo hago por un tema de principios, pero me doy cuenta siendo joven y llevando pocos años en el sistema que hay que tener la mente muy sana para trabajar en estas condiciones, mantener el equilibrio y hacer otras cosas, porque es un trabajo que fácilmente te consume.

4.5 - Josefina

Profesora de Asignatura | Colegio Particular Subvencionado

Siempre tuve la vocación de enseñar, y antes de ser profesora hacía talleres formando jóvenes en el Centro de Pastoral Juvenil (CPJ) y talleres extraprogramáticos para alumnos de establecimientos vulnerables en la comuna de La Granja. Estudié Literatura y Lingüística Hispánica porque amo leer, pero la pedagogía me llamaba, y por eso hice el año de Educación Media. Modestia aparte, siempre fui la primera de mi carrera, tanto en la licenciatura como en la formación pedagógica, por lo que no me costó encontrar trabajo una vez que terminé mis estudios. Postulé a varios colegios, todos vulnerables, particulares subvencionados y confesionales. Siento que es importante trabajar en colegios vulnerables, sobre todo en esta época de mi vida en que soy joven y no tengo responsabilidades – en un futuro me gustaría ser madre, y tendré que replantearmelo –. Sin embargo, no quise ir directo a la educación municipal, porque me parecía que el choque podría ser demasiado fuerte. Supongo que algo de prejuicio hay ahí, porque no todos los colegios municipales son iguales, pero como en Chile los colegios municipales son vistos como colegios de última categoría, tenía miedo de llegar a un colegio donde los alumnos fueran muy pesados y no contara con ningún tipo de recursos. Yo soy muy ordenada, necesito un ambiente que no sea tan caótico, y supuse que un colegio particular iba a ser más estructurado y me iba a sentir más protegida.

Fui aceptada en todos los colegios en los que postulé, pero me decidí finalmente por el colegio Jesús Servidor, un establecimiento ubicado en la población Lo Hermida – emblemática por su población mapuche y por el trabajo pastoral que se hizo durante dictadura – en la comuna de Peñalolén en Santiago. El establecimiento es parte de la Corporación Educacional del Arzobispado de Santiago y, como tal, tiene una fuerte orientación católica y pastoral. Mi elección se basó en que medio la sensación de que ahí tendría mayor libertad de acción. Ya llevo cuatro años trabajando en este colegio.

Creo que soy buena en lo que hago. Realizo muy bien las labores técnicas como planificar o evaluar, y soy capaz de improvisar, movilizar recursos e idear rápidamente formas para desarrollar mis clases. Reflexiono constantemente sobre mi trabajo, generalmente a partir de la intuición y la emocionalidad. Me baso en cómo me siento después de cada clase, y a partir de eso elaboro una reflexión consciente sobre mis prácticas. Si me siento mal, probablemente algo no hice bien, y debo hacer una reflexión sobre eso. Me ayuda además que soy muy multifacética. Tengo conocimientos de cultura popular, sé de Anime, música, películas actuales, etc., lo que me permite estar más cerca de mis alumnos.

Mi trabajo tiene un fuerte sentido social, pues en un país extremadamente legalista donde se cree que la cultura se cambia desde arriba, con leyes, yo trato de contribuir al verdadero cambio cultural, ese complejo que se realiza desde las bases, donde la educación es pieza fundamental. Estoy segura de que mis alumnos han logrado formarse como personas críticas y tendientes al diálogo. Son el mejor curso de mi colegio, y puede que lo diga porque son mis alumnos, pero estoy segura de que es así y de que serán

buenas personas y que influirán en la vida de muchas personas más. Por eso me encanta trabajo: es demasiado real, los resultados están ahí mismo y puedo percibir el impacto concreto en mis estudiantes.

Mi colegio es bastante estructurado. Poco antes de que ella llegara la realidad de la corporación educativa era súper distinta. Tiene muchos colegios, y todos eran muy diversos, pero estuvo al borde de la quiebra, por lo que se realizó trabajo fuerte de reestructuración y estandarización de los procesos de la corporación y de cada uno de sus establecimientos. Se unificaron los procesos combinando los diversos modelos con que se trabajaba, pero se cayó en una estandarización excesiva de los procesos de enseñanza. El colegio es súper “Programista del Ministerio”, es decir, se ciñe a todos los indicadores de calidad que propone el Ministerio de Educación a través de las pruebas estandarizadas y el currículum. Además existe un trabajo pedagógico muy guiado, que antes se daba incluso en la planificación clase a clase – aunque esta última fue eliminada por la Ley de Agobio Laboral que comenzó a regir en el año académico 2016 -. Además, existe una evaluación para los docentes creada desde la corporación, en cuyo diseño no hubo participación por parte de los docentes. Con todo esto, el colegio quiere asegurarse de que los docentes enseñen lo que deben enseñar, y eso que deben enseñar para ellos es lo que dice el currículum.

Igual los docentes se complican más de la cuenta con los indicadores. Creo que son mucho más maleables de lo que parecen. El colegio trabaja con el currículum de lenguaje de forma literal, y esto es un imperativo muy fuerte de parte de la corporación, con lo que además me evalúan. Pero el currículum de lenguaje, sin ser todo lo coherente que a uno le gustaría, no está mal hecho. No está formulado en términos de contenido, como se tiende a pensar, sino de habilidades, e intenta dar la libertad flexibilidad y libertad para orientar el programa. Además, está orientado a aprender a hablar dentro de un contexto, lo que es muy bueno, muy coherente con las necesidades reales de formación. El problema es cómo se lo toma la corporación y, principalmente, en cómo se evalúa su aplicación. Como tenemos que hacer pruebas cada mes, y dar indicadores duros, es imposible no hacer una evaluación parcelada, por lo que se reducen las habilidades lingüísticas “en contexto” a meros contenidos. Además, a veces me piden que evalúe indicadores que, si uno los lee bien, se da cuenta de que no están hechos para ser evaluados sumativamente, sino formativamente, en clases. Y en algunos casos eso es muy problemático, porque hay muchos indicadores para los que tienes que inventar situaciones ficticias de evaluación en la que intentas hacer una clase normal, pero con nota, con una tabla de cotejo, y con los alumnos nerviosos porque están siendo evaluados mientras discuten, cuando la actividad está hecha para que discutan libremente.

SIMCE es otro tema parecido. Para mí la prueba es un estorbo que he tenido que asumir. Lo odio. Entiendo su origen, e incluso creo que efectivamente cuando aumentan las habilidades de los estudiantes también mejoran los puntajes -de hecho, atribuyo mis buenos puntajes a eso más que a cualquier otra cosa -, pero a través de los años el proceso se ha viciado muchísimo. Hoy está demasiado orientado sólo a sacar un puntaje,

objetivo al que se puede llegar a través de un entrenamiento. En el colegio me obligan a hacer algunas rutinas de SIMCE, pero trato de reducirlas al mínimo posible y no perder tiempo en ellas, pues creo que las pruebas de comprensión de lectura como están pensadas terminan por matar la experiencia de la lectura. Por eso tampoco trato de venderles el SIMCE a mis alumnos, siempre les explico que la prueba es más importante para el colegio que para el propio desarrollo de sus aprendizajes. Cuando vemos estas rutinas les digo que aquí tienen que hacer todo lo que NO hay que hacer cuando leen libros por placer, y en el resto de las clases les enseño cosas como leer en diagonal y extraer sólo la información relevante.

Igual es posible que el péndulo esté dando la vuelta de nuevo hacia la desestandarización dentro de la corporación. Hubo un avance en ese sentido con la creación de Comunidades de Aprendizaje, que existen hace dos años, y que son a nivel de la corporación. En ella se juntan los profesores por asignatura cada 3 meses bajo la supervisión de, en mi caso, un Encargado de Lenguaje y un Asesor de Lenguaje. Ellos no son profesores de aula actualmente, sino que tienen un rol de supervisión y asesoría, aunque en la práctica creo que es más una forma control, de ver que lo estamos haciendo bien. Aunque ha servido para empoderar a algunos grupos de profesores. Depende mucho de la asignatura, de las características de los profesores y del vínculo que pueda establecer entre ellos la persona a cargo. Por ejemplo, en matemáticas yo sé que se pasan todo el verano produciendo material basado en los indicadores de evaluación de la corporación, mientras que la de Lenguaje tiene una muy buena encargada que además de tener mucho liderazgo, sabe generar discusión y llegar a consensos. La comunidad ha sido un espacio importante de empoderamiento en el que nos dedicamos a pensar y discutir sin tapujos cómo estamos haciendo las cosas y cómo mejorarlas, y el avance hacia la desestandarización que decía se nota en que algunas cosas son más acordadas por la comunidad y menos impuestas, quitando algunas cosas que no tenían sentido y dándole sentido a otras, aunque comenzó hace poco y todavía queda un camino por recorrer. Con todo esto, si me preguntas si mi colegio tiene cultura de cambio e innovación te diría que no, sino que todavía es más de estructuración, como que quieren afianzar algo antes de volver a soltar.

Innovar significa salirse de lo común con creatividad. Son pequeños “escapes” o “fugas” de la manera que mi colegio interpreta el currículum – interpretando todos los contenidos de manera literal - y del sistema como está concebido, los cuales comienzan desde la planificación para adelante, pensando de qué manera se plantean los procesos educativos. He tenido experiencias exitosas con ideas nuevas llevadas a cabo. Por ejemplo, el año pasado estudiando la sonoridad de la poesía, se me ocurrió pedirle a los alumnos que seleccionaran prosas o versos que “sonaran bien”, y los escribimos en grande con letras gigantes recortadas y pegadas - los tuve un buen rato a los pobres recortando letras que imprimimos -. Cuando terminamos los carteles, empapelamos los pasillos del colegio con ellas. Esperaba que los alumnos se apasionaran con la poesía, que les hiciera sentido, que fueran más allá del contenido, porque la poesía resulta súper árida cuando la estudias. Quería educar una sensibilidad poética. En otra ocasión, tenía que cubrir el objetivo de aprendizaje referente a la expresión oral en teatro, y sentía que

los alumnos estaban súper desmotivados, y que tenía que hacer algo para reencantarlos. Me di cuenta de que el currículum no especificaba que hubiera que ceñirse a los clásicos de la dramaturgia ni nada de eso, así que organicé una película de zombis. Creamos un guion colectivo – experiencia que jamás he visto en ningún colegio -, con todos opinando frente al guion que estaba proyectado, aunque luego tuvimos que adaptarlo a los recursos disponibles. Los chicos consiguieron maquillaje y grabamos en patios y salas del colegio. Incluso el director del establecimiento participó en esto. Lamentablemente, por temas de tiempo, no pudimos terminar la postproducción de la película. Pero un alumno interesado en ser cineasta está editándola actualmente.

Me gusta tomarme los espacios al innovar. La película la filmamos en horario de clases - sólo una vez quedamos en hacer unas grabaciones después de clases, porque estábamos atrasados -, y en las dependencias del colegio. Es que hacerlo fuera de estos espacios da el mensaje a los alumnos de que la actividad es sólo juego, y no estamos sólo jugando, estamos trabajando, y esto es parte de su proceso de aprendizaje. Empapelar los pasillos tampoco fue una decisión al azar. No podía rayar las paredes, porque el colegio es súper estructurado con esas cosas, y quizás podría haber pedido un mural, pero me habrían dado uno bien alejado, como para que no se note mucho. Yo quería que este trabajo se viera, que el resto de los alumnos también se motivara, aunque fuera por un tiempo - aunque hubo uno que duró hasta el final del año, fue muy bonito -. Empapelar implicaba que fuese transitorio y reversible, con lo que no me darían problemas desde la dirección. De todas maneras, jamás me han puesto problemas por tomarme los espacios. Como mucho una mirada de molestia si hacemos mucho ruido, como con la película de zombis. Yo creo que esto se debe a que confían en mí, en que sé lo que hago y que estoy haciendo las cosas porque serán buenas para los alumnos. En ese sentido, puedo tomarme libertades en tanto siga cumpliendo con lo que el colegio me exige y teniendo indicadores satisfactorios.

El gremio docente en ese ámbito se atreve poco, y piden más permisos de lo que deberían. En gran parte esto se debe a que muchos docentes cuentan sólo con habilidades pedagógicas técnicas, sin ir más allá y sin tener un horizonte muy amplio. Me acuerdo que mi formación pedagógica fue pésima en ese sentido. Era súper técnica, pero no tenía ningún nivel de reflexión sobre qué significa educar o para qué lo hacemos. Ni siquiera tuve historia de la educación en Chile, y no sé nada al respecto. La práctica la hice en el Carmela Carvajal, y encontré que las clases estaban absolutamente orientadas a sacar buen SIMCE y buena PSU. Muchos de los docentes en Chile tienen un nivel intelectual más bajo de lo que deberían, y eso es súper grave. Para mí los docentes deberían ser eruditos, unos sabios, pero la formación es absolutamente técnica, y les falta una reflexión filosófica, antropológica y espiritual mayor.

¿Dónde quedaron los profesores como Gabriela Mistral? ¿En qué momento la profesión se volvió técnica y se perdieron los valores de la Escuela Normal? O peor, ¿en qué momento la pedagogía se convirtió en la “segunda opción” para ascender socialmente? Las personas hoy eligen ser, por ejemplo, profesor de biología porque el puntaje en la PSU no le alcanzó para estudiar medicina, y eso es terrible. Esto es un tremendo

problema, porque un docente debe “encender cosas” y no sólo enseñarlas. Los estudiantes de hoy, y sobre todo los adolescentes, tienen una falta de motivación por la vida misma, una escasez de pasión, y el rol del docente es orientar la búsqueda de sentido, llevarlos de la mano mientras ellos buscan sus propios intereses - lo que es súper complejo, porque cada alumno es diferente -. En este sentido, la educación se debe basar en la motivación, pues es ésta la que gatilla procesos de pensamiento. Por muy racional que sea un contenido, si no se trabaja el componente emocional nunca se gatillará el aprendizaje.

Este componente emocional se trabaja principalmente desde el vínculo. La educación es principalmente la construcción de relaciones, y es lo que le da sentido a mi trabajo. Por eso intento participar activamente en todas las actividades del colegio y estar ahí con los alumnos. De a poco he ido forjando un rol de “mover masas” - jamás pensé que tendría un rol así en mi vida -. Creo que la confianza que tengo con mis alumnos se debe a que estoy presente e involucrada en todo. Incluso en una evaluación me dijeron que tengo la camiseta del colegio puesta y que contagio con mi entusiasmo a otros docentes. Supongo que esto se debe a que soy transparente al actuar, y me muestro como soy en realidad siempre. Esto es fundamental a la hora de ser profesor, porque el vínculo debe darse desde la autenticidad, y no detrás de máscaras. Ahora, esta transparencia no viene de la nada, sino de un trabajo muy consciente que realicé en terapia durante mis primeros años de servicio, que me sirvió mucho, dotándome de un mayor autoconocimiento y constancia emocional, elementos imprescindibles para desarrollar mi trabajo. Estoy segura de que todos los profesores deberían pasar por un proceso similar y conocerse profundamente para ser ellos mismos en el trabajo y actuar con transparencia en la sala de clases.

También valoro las relaciones que he construido con algunos docentes del establecimiento, con quienes tengo una gran afinidad intelectual y puedo compartir reflexiones, experiencias y críticas en un nivel más elevado. Este grupo lo he ido armando de a poco, y al principio me costó encontrar un espacio de pertenencia. Con otras profesoras simplemente no engancho, porque se pasan hablando de cómo pintarse las uñas. Sin embargo, no desarrollamos un trabajo colaborativo organizado con ellos, sino más bien en espacios distendidos después del horario regular, donde se da un intercambio de ideas más informal. El colegio no potencia el trabajo colaborativo. Es un establecimiento pequeño que se organiza por ciclos de enseñanza bajo la dirección de coordinaciones generales. Echo de menos la existencia de departamentos con los que poder trabajar con otros profesores de lenguaje. La única organización docente se da en el sindicato de profesores del colegio, donde sí hay algunas jerarquías, aunque implícitas.

Dentro de todo este contexto, me siento bastante dueña de mi propio trabajo, creo que soy capaz de realizarlo. Tengo la confianza de mi coordinadora para hacerlo como quiero, porque ella sabe que yo trabajo bien, y si bien en general le explico por qué hago los cambios que hago, siempre los hago sin preguntar. Creo que si los jefes confían en que sus profesores hacen bien su trabajo, se puede dar esa flexibilidad para trabajar, y

todas las medidas de control, que están motivadas por la falta de confianza, se podrían evitar.

Sin embargo, admito que a veces me pierdo en la automatización. Me gustaría hacer clases más deslumbrantes, donde los estudiantes experimenten un *mindblowing* (explosión mental). Pero a veces debo adaptarme y utilizar metodologías que no son de mi agrado, porque trabajo con estudiantes adolescentes, personas que ya están permeadas por un sistema que lleva muchos años instalado, y que no será fácil erradicar. Puede sonar contradictorio con lo que decía anteriormente, de que me siento dueña de mi propio trabajo, y la verdad es que vivo esta contradicción internamente día a día. Depende mucho de la oportunidad, de la contingencia, de cómo me sienta y, sobre todo, del tiempo. Cuando tengo tiempo para planificar bien, planifico cosas entretenidas. El problema es que a veces no puedo sentarme a planificar, sobre todo porque me veo sobrepasada construyendo y corrigiendo evaluaciones.

4.6 - Ignacio

Profesor de Asignatura | Colegio Particular Pagado

Tengo 29 años, aunque ya llevo siete años trabajando en este colegio como profesor de historia. Mi desarrollo profesional como profesor de Historia ha sido sólo aquí, y no tengo otras experiencias además de mis prácticas profesionales. Estudié Pedagogía en Historia en la Universidad Alberto Hurtado, que incluía hacer dos tesis, una para licenciatura en Historia y otra para la de Pedagogía. Fue una buena formación como base tanto en conocimientos históricos como pedagógicos, pero me he perfeccionado absolutamente en este colegio, al punto de que creo que si leo mis tesis reviso mis prácticas universitarias me daría vergüenza.

Mi primer acercamiento al colegio Sagrados Corazones Manquehue fue en una práctica profesional el año 2010, y fue el 2012 que volví como profesor contratado, cuando el jefe del Departamento de Ciencias Sociales se fue, quedando un cupo disponible. Ese mismo año Rodrigo, el nuevo jefe de asignatura me ofrece ser profesor tutor en el área de Historia del Programa Interdisciplinario de Investigación Escolar [PIIE], una actividad extraprogramática del colegio que él había desarrollado y que coordinaba. A mediados de 2013 Rodrigo se fue a estudiar a Estados Unidos, y yo asumo el desafío de seguir coordinando ese proyecto. El 2015 asumí mi primera jefatura de curso, de una generación que ya egresó, y este año tengo una nueva jefatura.

El colegio es establecimiento católico, particular pagado, orientado a un público de nivel socioeconómico alto, y gestionado por un directorio laico en conjunto con la congregación de los Sagrados Corazones. Tiene una estructura que combina lo académico y lo formativo, por lo que bajo la rectoría – además de Administración -, se organizan dos vicerrectorías. Por una parte, existe una Vicerrectoría Académica, que organiza al colegio en departamentos con jefaturas, así que en ese sentido mi jefe directo es Ximena, jefe del departamento de Historia. Por otra parte, existe una Vicerrectoría de Formación, que organiza al colegio por ciclos de enseñanza con coordinadores de ciclo, quienes velan por los profesores jefe. En ese sentido, mi otro jefe directo es Sandra, coordinadora del tercer ciclo. Pero además, por ser el coordinador de PIIE tengo un tercer jefe, que es Rodrigo, Vicerrector académico.

Dada esa triple función que tengo, me relaciono con mucha gente y he forjado buenas redes dentro de mi colegio. Principalmente me relaciono con los profesores del Departamento de Ciencias Sociales. Eso es algo muy cultural dentro del colegio, que se nota a la hora de almuerzo, donde las mesas en el casino se conforman siempre por departamento. Los que rompen eso son los que tienen otro cargo asociado, como yo, y por eso me relaciono bien con otros profesores jefe – sobre todo con los de mi nivel, con quienes necesitamos cuadrarnos -, con los otros profesores del PIIE y con el equipo de actividades extraprogramáticas. Además participé activamente durante años en actividades de la Pastoral del colegio, por lo que también tengo buenas relaciones con ese equipo.

Los años que llevo en cancha ayudan bastante en ese sentido. Me siento más apropiado y perteneciente al colegio que hace años, soy más genuino y me relaciono con más soltura con profesores que conozco más en el día a día. Cuando uno llega uno trata de no actuar ni opinar tanto y escuchar más. Te vas adecuando, te vas dando porrazos. Son las distintas fases de la institucionalización de las personas. Recuerdo que en mis primeros años mis planificaciones eran poco creativas y muy ajustadas a los estándares que me exigían, sintiendo que primero había que ganarse un espacio. Ir abriéndome cancha me ha permitido innovar sobre lo que ya había hecho, resultándome llevadero tener más experiencia y menos miedo a cometer errores sin sentir culpa o miedo a que me vayan a despedir. También influye que había otras personas en el departamento, con relaciones más lejanas y con más nodos de relación. Hoy yo soy el segundo más antiguo en un equipo de trabajo muy joven y muy cohesionado, donde todas las voces son escuchadas y validadas por igual al momento de trabajar en equipo, y donde cuentas con el apoyo de tus compañeros si cometes algún error. Ese es un sello importante que ha dejado Ximena. Hay mucho trabajo colaborativo al interior del departamento. Un ejemplo importante de esto es que existe una construcción conjunta de las clases, donde todos opinamos y nos retroalimentamos, lo que es muy útil porque no sólo enriquece las clases, sino también a mí como profesor.

La estructura de departamentos se convierte en una ventaja y una desventaja para el trabajo colaborativo. Es muy ventajoso en términos de poder conversar sobre los contenidos de la asignatura, porque nosotros hablamos de historia y hablamos desde la didáctica en historia entre los profesores del departamento. Tenemos un contenido común y se abren más espacios para que emerjan temas sobre la asignatura posibles de encaminar que en una sala de profesores, lugar de encuentro en escuelas sin estructura de departamentos. Cuando no existe un departamento y un jefe de departamento cuesta que se den esas instancias, y termina pasado que cada profesor es jefe de sí mismo, lo que hace que no tengan presiones, pero tampoco retroalimentación. Por otro lado, se pierde la oportunidad del trabajo interdisciplinario, pues ver la educación como un todo y abrirse a espacios de intercambio es mucho más difícil, y la mirada comunitaria del colegio pierde esencia. El colegio se atomiza en todos sus ámbitos, e incluso se reproduce esta dinámica en otros espacios, como el almuerzo. Creo que eso responde a una mirada de poder neoliberal, basado en la división del trabajo, de los contenidos y del pensamiento pedagógico, todo en favor de la eficiencia. Por lo mismo creo que deberían forzarse espacios de encuentro y trabajo conjunto entre profesores de distintas disciplinas, para que las experiencias interdisciplinarias no fueran anecdóticas y haya coherencia en todo el proceso de enseñanza aprendizaje. Uno de estos casos excepcionales y anecdóticos es el trabajo de Gira de Estudios, en el que los alumnos hacen un trabajo como curso respecto al viaje de estudios que tiene una nota para todas las asignaturas. Ahora bien, este trabajo también está atomizado, pues los alumnos se dividen en grupos que cubren distintos temas evaluados por distintos profesores, siendo una interpretación fiel a la lógica de departamentos. Tampoco es un trabajo que se baje al aula, sino que se hace en casa. Pasa lo mismo con el PIIE, actividad que coordino y que

integra cuatro disciplinas al día de hoy, y que el vicerrector siempre recalca que le gustaría que fuera la regla y no la excepción.

Me acomoda trabajar colaborativamente, aunque ha sido un aprendizaje dentro del colegio. En la universidad no nos enseñan a trabajar colaborativamente. Hacíamos trabajos en grupo, pero por iniciativa propia teníamos que encontrar los métodos más propicios para que esto ocurriera. y lo cierto es que nosotros tampoco lo enseñamos en el colegio, no lo rubricamos ni lo evaluamos. Por eso este año uno de los desafíos que nos hemos puesto como equipo es trabajarlo con los alumnos más conscientemente. También trato de forzarlo un poco fuera del departamento, aunque también me limito más en ese trabajo para no ser el típico profesor ultra entusiasta que viene siempre con innovaciones y al final termina dándole más trabajo a todos. Me voy regulando yo mismo, aunque a veces me lo han dicho, siempre en la confianza, entre bromas.

Dentro de esa misma línea, creo que es importante participar dentro de las actividades del colegio y trato de hacerlo lo más conscientemente posible. Yo trato de ir a todas las actividades de docentes con la mejor disposición, y participo además activamente en las actividades con la comunidad escolar que son dentro de las jornadas escolares. Y hace poco tiempo me integré a la directiva del sindicato de trabajadores del colegio, lo que significará un cambio en varios aspectos. Antes me sentía limitado en participar en cosas del colegio más allá de lo establecido por mi profesión, pero desde que llegué mucha gente me lo había planteado, diciéndome que sería bueno tener caras nuevas y que yo tenía las cualidades necesarias. Hay un historial familiar también, mi padre es dirigente sindical en su trabajo, y creo que si tanta gente me lo pidió y recibí tantos votos – más de cien -, es porque confían en mí. Me integraré como Secretario, donde creo que tengo habilidades porque gestiono bien, sé enviar correos protocolares y llevar buenas actas. Por estatutos, podría ser presidente, pero no quise aceptar ese cargo porque sentí que me iba a quemar y además me iba a sobreexponer ante la institución y ante los colegas. No es que el colegio no tenga una relación fluida con el sindicato – de hecho, apenas me contrataron me transparentaron que había un sindicato y me contaron todas las condiciones y beneficios, y están todos sindicalizados -, pero creo que todo rol público genera ser observado y juzgado por tu buen o mal actuar. Así que, si bien los estatutos no permiten presentarnos como lista y uno entra a los cargos por mayoría de votos, los tres que salimos – una educadora de párvulos, el contador del colegio y yo – habíamos hecho campaña en conjunto porque queríamos entrar como equipo y ya habíamos acordado los cargos. Incluso teníamos un acuerdo *off the record* de que, si ganaba uno y los otros dos no, el que ganara no aceptaría el cargo.

En otras actividades fuera de la jornada voy porque es mi trabajo – como los retiros de curso -, o iría si me interpelaran mucho – por ejemplo, si mi curso hiciera una actividad en una Kermesse para recaudar fondos para algo. En realidad me gustaría participar más en otras actividades que se hacen con las familias, pero en realidad no voy a muchas principalmente por lo lejos que está mi casa del colegio. Yo vivo en Estación Central, y el colegio está en Vitacura, Lo que significa cruzar prácticamente todo Santiago. Esta misma lejanía ha hecho que deje de participar en actividades fuera del colegio, como un

movimiento que tenía en la población donde vivo, que duró como tres o cuatro años. Era un movimiento de estudiantes universitarios que generaba instancias de trabajo local con la comunidad. Los tiempos laborales y, sobre todo, los tiempos de traslado, me impiden seguir en eso. El viaje me corta todo el día.

Hay profesores no aprovechan esos momentos, que físicamente están ahí, pero no les toman el peso. Y es verdad que algunas actividades subutilizan un espacio de tiempo que entre docentes siempre es escaso. Por ejemplo, hay actividades del área Pastoral que podrían mejorar mucho más, en que, por ejemplo, en vez de tener un cura leyendo la Biblia podríamos estar desarrollando formas de trabajar los valores católicos con los alumnos. Aunque estas opiniones no me las guardo, siempre se lo digo al encargado de la actividad o a mi jefe directo, porque no me gustan los rumores de pasillo. Otras actividades se han contaminado por actitudes más negativas, como las comidas de sindicato, que antes eran unas jornadas completas con día de piscina, pichanga²³ y asado, y lo pasábamos súper bien. Ahora es solo una cena porque hay gente que dice “No, vamos a comer no más y listo”, que para mí es como decir “Mientras menos me relacione con la gente, mejor, tengo cosas que hacer”. Están en su legítimo derecho, pero aun así creo que contaminan con esas actitudes.

De hecho, creo que hay profesores que sólo son profesores porque es su trabajo y tienen que hacerlo, pero que no entiende que su trabajo es con personas y para los alumnos. Estos son profesores por los que la institución debe preguntarse en qué medida los interpreta el proyecto educativo, pero por los que también debería hacer un mea culpa de qué tanto los legitima como docentes. Un indicador de esto es que mucha gente renuncia, y si bien habrá un grupo que lo hace por otra oferta mejor, otro grupo se va porque no sienten que su trabajo sea valorado y tenga sentido.

Además hay una diferencia que se nota en cuanto a la valoración de los profesores jefes. Lo viví en carne propia, pasas a otro plano de importancia, de beneficios y de responsabilidades. Hay mucho simbolismo, como que te invitan a lugares y eventos donde no invitan a profesores de asignatura. Esto es una manifestación de una tensión que tiene el colegio entre lo formativo y lo académico. Lo formativo es la interpretación de la misión y visión del colegio y de la congregación, y esto fricciona con la vicerrectoría académica cuando quitan horas de clase o de planificación en actividades de formación. Es un problema de logística, pero también de juegos de poder, porque hay decisiones detrás que siempre privilegian lo formativo. Si yo estoy en reunión con mi departamento y llega la coordinadora de ciclo y me dice “Nacho, hay un problema con una alumna de tu curso, vamos” yo tengo que ir, y la Xime no tiene nada que hacer, por mucho que nos cueste tener a todo el equipo reunido. Pero la situación inversa es inimaginable.

Aunque esto puede que se dé a un nivel mucho mayor que sólo en este establecimiento. Todavía hay una mirada social de que el profesor es una persona que tiene vocación y que le gustan los niños, pero no se valoriza del todo como una profesión, y menos como

²³ Una pichanga es un partido de fútbol informal.

se hacía en un pasado lejano donde el profesor era una luz de intelecto donde no lo había. En los '90, cuando yo estaba en el colegio, la gente miraba muy mal ser profesor porque ganaban poco dinero, en una lógica muy elitista y económica, pero al mismo tiempo dentro de la sala tenían un rol de autoritarismo enorme, que muchas veces caía en el sarcasmo y el bullying a los alumnos. La Revolución Pingüina y todo lo que ocurrió después – especialmente la creación de la Superintendencia de Educación – cambió bastante el foco y equilibró esta balanza. Porque el ojo de la sociedad está ahora puesto sobre el profesor, se ha reglado su trabajo y esto le ha hecho perder ese rol tan autoritario dentro de la escuela, dándole a entender que su aula no es su feudo y desplazando las lógicas de poder a un nivel más alto. Pero a la vez se ha validado más la profesión docente, lo que se nota en cuestiones del mercado – que siempre son más rápidas para cambiar que cualquier otro aspecto – como que hay publicidad de preuniversitarios que invitan a los estudiantes a ser profesores, aunque esto todavía no baja del todo al ámbito educativo, aunque ya se notan algunos cambios en la escuela a través de la innovación educativa.

Innovar es transformar, cambiar algo. Y la innovación nace siempre de necesidades concretas, surge cuando al ser humano le falta algo, cuando está en crisis, y se debe cambiar lo que está establecido. No es cambiar por cambiar, sino que tiene un objetivo. En este contexto, hablamos de satisfacer las demandas actuales del siglo XXI, porque tenemos un público muy distinto al de hace 30 años, y que tensiona a la escuela de ayer que todavía es la de hoy, industrializada y con ese profesor autoritario, muy propio de The Wall de Pink Floyd, muy propia del siglo XIX. Y todos decimos que hay que cambiarla, pero no cambia realmente, y si cambia son experiencias exploratorias, algunos modelos de escuela alternativos, pero lo establecido es un modelo de escuela que ha cambiado muy poco. En los 90 comienza un paradigma de innovación a través de la tecnologización, pero no es suficiente, pues muchos colegios están llenos de pizarras digitales que son utilizadas como cualquier pizarra de tiza, y el proyector no ha significado cambios profundos en la manera de enseñar. Pero dentro de ese contexto surgen pequeñas innovaciones que nos dicen que estamos interpretando mejor nuestros tiempos y remando hacia las necesidades actuales.

Un ejemplo de esto, nuestro Proyecto Anual de Historia. Esta es una actividad que desarrollamos en todos los niveles de básica y media. Se define un gran tema en cada nivel, y en cada unidad temática brindamos fuentes que los alumnos pueden analizar e investigar. Los alumnos, en grupo, deben elegir un tema o un personaje y deben investigar teniendo mínimo una fuente escrita y una iconográfica. El tema - con su enfoque, perspectiva y fuentes – lo presentan a través de una exposición oral donde se les retroalimenta, y esta exposición tiene una evaluación del profesor, una evaluación de otros dos grupos y una autoevaluación. Luego se presenta un informe escrito, que ese lo evalúa sólo el profesor. A veces además se hacen muestras, como una Feria de Historia, una exposición oral o posters pegados en los pasillos, aunque eso varía. Cabe destacar que a los estudiantes se les da la rúbrica de evaluación mucho antes para que sepan cómo se les va a evaluar.

El objetivo de esto era hacer que nuestros estudiantes investiguen, dándoles un poco más de responsabilidad sobre su propio aprendizaje. Les mostramos lo que son las fuentes históricas y cómo se trabajan e interpretan. El proyecto es hijo de las Ferias de Historia, proyecto donde los estudiantes mostraban trabajos en grupo, pero que cuestionamos porque no teníamos como verificar que todos los alumnos estaban investigando y aprendiendo. Así que hicimos un piloto en algunos cursos que luego se masificó. Los primeros proyectos eran individuales y tenían cuatro etapas, cada una con su evaluación. Para los profesores esto significaba mucho tiempo de revisión, sobre todo porque lo añadimos a todo lo demás que hacíamos, como las evaluaciones semestrales. Así que redujimos la cantidad de etapas a tres, y decidimos que la del medio sólo sería para retroalimentación. Al año siguiente volvimos a mirarnos como equipo y seguíamos sobrepasados, pero creíamos en este proyecto, y por primera vez decidimos comenzar a eliminar elementos más estandarizados que estaban establecidos. Dado que consistía en una evaluación muy grande, reemplazamos las pruebas semestrales de coeficiente 2, y esto significó cuestionamientos por parte de la Vicerrectoría Académica, pero ya teníamos el soporte de años anteriores, y logramos justificar que se siguen trabajando los objetivos del currículum, e incluso de mejor manera.

En todo este periodo existieron resistencias por parte de nosotros mismos, por el tiempo que nos consumía el proyecto. Recuerdo que me llevaba mucho trabajo para la casa porque, por regla institucional, todas las evaluaciones deben devolverse a dos semanas de su aplicación, pero no es lo mismo revisar 35 pruebas de alternativas que 35 ensayos individuales. Quisimos ir de la mano de la norma, pero era imposible y tuvimos que cambiarlo. Aunque en el camino algunos profesores nunca se apropiaron de este proyecto, lo que generó tensiones dentro del departamento. Algunos simplemente se fueron al verse sobrepasados. Los estudiantes también se estaban agobiando, y sobre todo ahora que existe la polémica sobre las tareas para la casa, por lo que hemos decidido llevar más el trabajo al horario de clases y sacarlo del hogar hasta donde se pueda. Además así acompañamos más el proceso de aprendizaje y controlamos que haya un efectivo trabajo colaborativo. El periodo de adaptación, sin embargo, no ha terminado. De hecho, a partir de esta innovación van saliendo más innovaciones paralelas, porque vamos haciendo conscientes nuevos desafíos. Incorporamos la coevaluación, la evaluación a los docentes, eliminamos las pruebas semestrales para relevar la evaluación de los procesos por sobre los resultados, y hoy estamos pensando en cómo seguir haciéndolo crecer y validar los trabajos. Quizás saquemos publicaciones con una selección de los trabajos.

Con este proyecto los docentes al fin estamos siendo más mediadores, como siempre hemos discursado que tenemos que ser. El profesor ya no está haciendo todo, se descentraliza su función. El proyecto es bueno cuando el profesor ya no es todo, en parte porque nosotros también nos cansamos de exponer la misma clase todos los años. Es ahí cuando el profesor deja de querer su profesión. El rol del profesor queda determinado por la necesidad de generar un aprecio por el conocimiento y hacer consciente su importancia, y luego guiar al autoconocimiento del estudiante, de sus necesidades y aspiraciones. Pierde el protagonismo para dárselo al estudiante, y al

mismo tiempo pierde ese autoritarismo propio de la vieja escuela. El rol de cualquier profesor ya no es entregar contenidos, sino mediarlos. Yo sé que es un discurso aprendido, pero se ha convertido en una creencia verdadera, y para allá vamos como colegio con proyectos como este. Es necesario dejar clara la diferencia entre un Smartphone y un profesor, porque hoy toda la información está al alcance de un movimiento de dedos, y eso nos cuestiona como docentes. ¿Qué es lo que apporto yo que no le aporta Wikipedia?

El proyecto además da un giro al currículum y permite interpretarlo mejor. Uno antes siempre miraba los planes y programas y veía uno de los últimos objetivos verticales que dice “investiga”, “indaga”, etc., y siempre era el objetivo del que nadie se hacía cargo, a pesar de que estaba con los lineamientos del colegio. Ahora con las bases curriculares, que van más a que el alumno investigue y forme habilidades, ya no interpreto el currículum como cuando me enfrentaba a mis primeras planificaciones, cuando me mentalizaba en que tengo que pasar toda la materia. He hecho conscientes esas primeras páginas del currículum que nadie lee, que dicen “Usted debe seleccionar los contenidos que considera enseñar desde su posicionamiento docente”. Eso a la mayoría del gremio docente se le olvida o simplemente nunca lo ha visto. Tiene que ver en parte con los sistemas de control internos. Porque los jefes de UTP y los supervisores por lo general se fijan en los contenidos pasados cuando controlan, lo que hace que los profesores se agobien y digan “¡No puedo tanto! ¡El currículum está mal!”. Pero si un profesor se ha apoderado del currículum, puede discutirlo. Los profesores en general tienen dominio sobre su disciplina, pero no sobre el currículum. Porque un profesor empoderado que se leyó y apropió del currículum puede decirle a su jefe de UTP “Mira esta página, ¿la leíste? Dice clarito SELECCIONAR contenidos, y esto es la ley, y la ley está por sobre nosotros”.

Pero a esto se le suman los procesos de *accountability* externo. El SIMCE no me condiciona tanto en este colegio, pero sí la PSU, que a pesar de decir que mide habilidades, estas no son de alta complejidad, y se queda mucho en el reconocer y analizar contenidos. Aparece en reuniones de planificación, y condiciona qué contenidos se seleccionan. Sin embargo, como Departamento de Ciencias Sociales hemos definido que por mucho que un contenido tenga una pregunta en la PSU no lo incluiremos, si esto implica dejar fuera otros contenidos que éticamente consideramos que son relevantes para formar individuos críticos, respetuosos de los derechos humanos y con memoria. Pero siempre privilegiamos la formación de habilidades. Creo que en esto nos ayuda que igual estamos sacando buenos resultados en esta prueba, porque si nos estuviera yendo mal tendríamos a la vicerrectoría mucho más encima del departamento y tendríamos menos espacio para innovar. Nos dirían: “no empiecen a perder tiempo en proyectos de investigación y cosas raras y preocúpense de los resultados que están obteniendo”. Siento que el departamento de Lenguaje está un poco más en esta situación, porque hay un discurso social muy fuerte de que en Chile están mal las habilidades de lenguaje y que gran parte de la población no entiende lo que lee, lo que hace que se vean muy presionados por los indicadores como SIMCE y PSU. No siento que ese departamento esté innovando.

El colegio tiene una serie de sistemas de control y supervisión, que han estado calibrándose en el último tiempo considerando esta situación. Hay una evaluación en 360°, que la hace tu jefe directo, los pares, los estudiantes, los apoderados – en el caso de los profesores jefes, después de las reuniones - y una autoevaluación, y considera un área más administrativa – en el rol de trabajador, de cumplir horarios, plazos, entregas, etc. – y un área pedagógica – en el rol pedagógico, con criterios propios de los procesos de enseñanza aprendizaje. La evaluación es siempre individual, no se evalúa a los departamentos en su conjunto, más allá de una agregación de los resultados individuales. Las pautas de evaluación las diseña la Vicerrectoría Académica, y hace unos años nos hicieron una encuesta para evaluar su pertinencia y calibrarla. No tiene ninguna consecuencia directa, aunque se toma en consideración dentro de los procesos de desvinculación o de reconocimiento dentro de muchos otros factores. Aunque en la práctica, nuestro departamento es súper comprometido en hacer el trabajo bien e ir un poco más allá de la evaluación misma. Nos cuestionamos y criticamos constantemente, por lo que la evaluación docente no me determina tanto como sí lo hace el juicio profesional de mis pares. Fallarle al equipo, a un colega o a mi jefe directo es mucho peor que fallarle a la institución, y por eso le doy prioridad a cosas que involucran a otros. El Troncal de Historia lo hago yo solo, así que siempre lo dejo para el final, porque no tendrá ningún impacto con mis colegas si me atraso.

Ahora, que no me determine tanto no significa que para mí no tenga importancia. De hecho, creo que es un mecanismo importante para saber si lo estoy haciendo bien o mal, porque si no ¿de qué otra manera puede saberlo uno? De dos formas: el comentario de pasillo, que queda muy en el aire, y la autopercepción, que muchas veces puede nacer desde el propio ego. La evaluación tiene entonces dos caras, porque por un lado es un mecanismo de control y supervisión, pero también a mí me sirve como mecanismo para empoderarme en tanto yo creo en ella también como un mecanismo para aprender, porque me permite observarme, sentirme bien con mi trabajo y abrir espacios para seguir innovando. Es importante para mi rol como trabajador, que creo que a veces se nos olvida que tenemos como docentes. Debemos considerar que esto es un trabajo, que somos empleados en un contexto específico, bajo una serie de leyes y regulaciones laborales que nos otorgan derechos y deberes como profesionales. Muchas veces la literatura educativa pasa por alto el componente laboral y se queda sólo con lo pedagógico de la identidad de los profesores. Y en Chile, si bien lentamente se ha ido reconociendo el trabajo docente, no ha ido de la mano con mejores condiciones laborales, lo que puede deberse justamente a que hay mucha investigación sobre el profesor como pedagogo, pero poca evidencia sobre el profesor como trabajador, más allá de algunos estudios sobre la deuda histórica o el rol sindical del Colegio de Profesores.

Adicionalmente a las evaluaciones, existe en este colegio observación de aula. El mínimo es que el jefe de departamento debe ir a observarme una clase al semestre, y hace una evaluación. Aunque como departamento quedamos en que este año debemos ir a supervisar al menos a un par. La pauta para estas supervisiones también fue creada por Vicerrectoría, y considerada en la encuesta de la que hablaba anteriormente. La

supervisión se plantea hoy principalmente para supervisar y retroalimentar. Esto ha ido cambiando, porque antes tenía una lógica muy de control, con una pauta muy estandarizada, cuantitativa y con una demora excesiva de entrega de resultados. Tenía además un componente simbólico muy importante, sobre todo la llamada “observación corta” en la que cualquier autoridad podía entrar a tu aula sin avisar y evaluar el orden de los alumnos, el aseo de la sala y que estuvieras haciendo la clase, lo que enviaba un mensaje claro: “Te estamos vigilando”. Hoy se han agregado elementos cualitativos y la retroalimentación es más inmediata.

Los profesores del departamento de Ciencias Sociales en general hemos sido bien evaluados, y esto nos ha permitido liberarnos de una planificación clase a clase más normada. Hemos demostrado al colegio que como departamento cumplimos. Por otro lado, creo que con el Proyecto Anual de Historia hemos logrado aprendizajes más significativos que nos validan más frente a la institución., porque los contenidos se olvidan al año siguiente, o incluso antes. Y algunos exalumnos nos han corroborado que el proyecto tiene resultados positivos. Nos han visitado y nos dicen: “Gracias por el Proyecto Anual de Historia, porque lo sufrí, pero hoy voy a la universidad y paso los cursos de nivelación como si nada”.

Sin embargo, en general los estudiantes no entienden mucho el proyecto, porque no es coherente con el resto de su enseñanza. El proyecto está súper claro desde el departamento, es coherente y tiene resultados. Pero al estudiante, y sobre todo al estudiante de media, no le hace tanto sentido. Para él es más natural que un profesor pase materia, haga una prueba y ponga la nota, porque ya ha crecido bajo un modelo de enseñanza más tradicional, y le choca que el profesor no pase contenido. Les dimos más libertad, pero nos dimos cuenta de que no los habíamos formado en libertad. Por eso también resulta más fácil innovar con alumnos de enseñanza básica, porque todavía están más abiertos a diversas metodologías. Los estudiantes más grandes todavía valoran mucho al profesor que sabe mucho, el que pasa contenidos, el que da datos interesantes, pero se valora poco que se les enseñe a investigar. Y luego las mismas críticas se replican en los padres, sobre todo los de aquellos alumnos que han evidenciado a través de sus calificaciones que no han hecho conscientemente el proceso. Los padres entonces critican que su hijo saca malas notas porque el profesor no enseña, no hace su trabajo, y que prueba de esto es que los cuadernos están vacíos.

Hoy el apoderado ve en la escuela un complemento ideal para complementar las demandas de su hijo. Yo encuentro que se relaciona con el cuerpo docente como en una relación de padres separados, en la que el docente es el que está de lunes a viernes y que tiene que poner estructura, límites, enseñar, mandar a entrevista al psicólogo etc., mientras que la familia es el personaje que llega el fin de semana con el regalo y los saca a pasear. Y muchas veces el apoderado llega a retarnos porque somos muy estrictos, porque normalizamos, y porque ponemos malas notas. En general se perciben resultadistas, exitistas, y que no les interesa el proceso. Son los fiscalizadores de las notas de sus hijos, y siempre actúan desde una lógica individual, pidiendo un imposible, que es personalizar al máximo la educación y que el profesor esté prácticamente encima

de cada alumno. Es un reflejo de cómo somos como personas y tiene del modelo social que hemos construido. Por el lado positivo, me hacen visibilizar más a un alumno desde el punto de vista afectivo - su problema, su situación personal -. Porque uno como profesor no maneja ese componente específico, y su padre sí. Pero al mismo tiempo, me da trabajo, porque tengo que estar dando explicaciones.

Quizás el problema es que el colegio tampoco trabaja los procesos con los apoderados, y no son tan conscientes de que el colegio no está sólo para su hijo, sino también para otros 1.200 hijos. Una de las falencias del sistema educativo y que ha tenido un impacto en la desvalorización del trabajo docente es que ni alumnos ni apoderados saben todo el trabajo que hace la escuela. Nosotros ritualizamos al apoderado, y no lo vemos como una comunidad. Lo invitamos sólo en tres instancias: el evento, la reunión de apoderados y la citación, pero no los integramos pedagógicamente, más allá de la lectura de calificaciones. Falta un triple vínculo Profesor-Familia-Alumno, y en eso el colegio tiene una responsabilidad, porque se le envía el mensaje “Venga a la maratón familiar el domingo, pero el lunes no lo quiero ver”.

Aunque con todos estos problemas, de todas maneras me siento muy privilegiado de trabajar en este colegio. Me siento seguro de mi trabajo, lo que en gran parte se debe a que hay un clima detrás que me hace sentir así. Aunque a veces me da miedo, porque sé que no es la realidad de todo profesor. Cuando veo profesores de colegios municipales o particulares subvencionados me pregunto si no estaré muy protegido. Por esta culpa interna he tenido que pasar por un proceso de redefinición profesional respecto a la clase social, que me hace cuestionar muchas cosas. Yo vengo de una población de clase media-baja, estudié en un colegio particular subvencionado en Estación Central, y mis compañeros de universidad me preguntan por qué no estoy donde las papas queman y estoy con los privilegiados. La respuesta que di en su momento la sentía muy coherente y muy fuerte: aquí están los cambios. La masa también genera cambios, pero las personas con dinero los llevan a cabo. O’Higgins, Carrera, Castro, Lenin, Trotsky, ninguno era pobre, eran intelectuales de clase media-alta hacia arriba, y los cambios se han generado desde ahí. Pero hoy la vuelvo a cuestionar, producto de que me estoy sintiendo demasiado cómodo, y no sé cómo seré en otro contexto. Soy autoexigente, porque quiero ser un muy buen profesor, porque me proyecto como profesor por muchos años y no trabajo en esto sólo para pagar mis cuentas. Mi profesión tiene sentido y tiene impacto, tanto en los estudiantes como en sus apoderados. Valoro mi trabajo de profesor de historia por poder ser una especie de Pepe Grillo en mis estudiantes, mostrar puntos de vista y hacer que se pregunten cosas que no se habían preguntado, siendo a veces políticamente incorrecto. Algunos alumnos sienten que a mí no me gusta Chile, que encuentro todo malo – yo me especializo en Historia de Chile -. Y si un alumno me dice eso es porque le estoy generando una sana incomodidad, porque no está escuchando lo que quería escuchar o lo que le dicen en la casa. En un sentido quijotesco, cuando generamos ruido es porque traemos algo.

Frecuentemente reflexiono sobre mi trabajo. Éste usa mucho espacio en mi vida, aunque esto lo he regulado con el paso del tiempo, porque antes vivía para trabajar.

Reflexiono en silencio, pensando en la clase de mañana o en la de dos meses más. A veces reflexiono conversando con mi pareja, que también es profesora de Historia. Aunque soy muy autflagelante en mis reflexiones. En general pienso en lo que me falta, en cómo hacer una clase que ya he hecho durante tres años mucho mejor. Y cuando he hecho algo creativo me da miedo, porque lo estoy inventando yo y no hay un mecanismo de control que me regule. Además reflexionamos mucho en equipo, durante el trabajo de planificación y evaluación. Creo que es necesario, porque lo ideal es un profesor que se capacite constantemente, pero dentro de una escuela que se retroalimente constantemente. ¿Por qué necesitamos a las universidades o al CPEIP para capacitarnos, si nosotros generamos mucha información y experiencia y podemos aprender de ella? Se debe dejar de encasillar “Alumno aprende/Profesor enseña”. Hay profesores que investigan, hay estudiantes que pueden enseñar y los profesores tienen que estar constantemente aprendiendo.

A pesar de esto creo que soy un buen profesor y un referente para varios estudiantes, pues tengo una comprobación tácita – me lo han hecho saber directamente algunos exalumnos -. También creo ser referente para mis colegas. Probablemente no soy el mejor intelectualmente, pero me ven como una persona comprometida y constante, y me lo han dicho. Es bueno que me lo digan porque si no uno se queda con la duda de si es efectivamente así o sólo lo creo por ego. Hay colegas que me han dicho “Yo te veo toda la vida como profesor porque se nota que te gusta”. En general creo que en el departamento todos somos referentes para todos. Tengo una heterogeneidad de modelos que admiro en distintos ámbitos. La capacidad de enfrentarse a crisis manteniendo la calma de la Xime, la capacidad intelectual de Rodrigo, la estructura de trabajo de María Jesús, la motivación y creatividad de Patricio. En general son compañeros de trabajo, pero hago un trabajo de imitación más culposo. Hago algo y después digo “Pucha, podría haber hecho esto como lo hizo mi colega”.

Creo además que tengo las competencias necesarias para ser un buen profesor. Lo he pensado justamente desde el miedo que tengo de estar en este colegio muy protegido. Me di cuenta de que el colegio me ha mejorado. Me ha potenciado mis conocimientos de historia, me ha hecho mejor profesor e incluso ha hecho ser incluso mejor investigador. Tuve una buena formación inicial, pero me he perfeccionado aquí. He ido adquiriendo capacidad creativa, lo que no me formó la universidad. Yo era una persona de ideas densas, quizás poéticas, pero no era creativo en la acción. Mis planificaciones de antes eran mucho más aburridas. Hoy soy capaz de bajar bien los contenidos, cotidianizarlos. Saco ejemplos muy fácilmente de la cultura popular, porque tengo un aprendizaje en mi familia de ver muchas películas, leer mucho y escuchar mucha música, lo que me permite llegar a una cultura juvenil. Tengo todavía una pasión inicial, lo que aparece reflejado en la evaluación de los alumnos en cuanto a que tengo pasión por lo que enseño, y se corrobora en que también dicen que sé lo que enseño. Me sirve mucho, además, haber hecho la práctica aquí, porque observé clases y entendí las dinámicas que se dan entre alumnos y profesores. Siempre he estado con este público adolescente que se siente más cómodo con los profesores jóvenes, lo que igual me da miedo porque soy joven ahora, pero en 30 años más voy a ser un viejo.

También he aprendido aquí que hay que dejar que los alumnos lleguen a la respuesta y no desesperarse y responder todo uno. Desde una perspectiva mistraliana, ser el maestro de la pregunta, generar preguntas. Eso es una falencia, porque a veces soy el maestro de la pregunta y de la respuesta, y cuando el alumno se hace una pregunta, lo tapo en datos y conocimientos y no lo dejo responder a él mismo. Me falta además trabajar distintos soportes para educar y atender la diversidad e individualidad de los alumnos. Y me falta manejar los tiempos de la escuela, pues todavía arrastro los tiempos universitarios de trabajar en las noches y bajo presión.

Dentro de todo este contexto, siento que tengo libertad dentro de mi trabajo. Como profesor de historia tengo la libertad de hacer, decidir y proponer, porque el especialista en enseñanza en historia soy yo. No creo que ocurra en otros departamentos, sino que es una plusvalía de Ximena. Hay otros jefes que abusan del control. – según conversaciones que he tenido con colegas que se sienten agobiados -. Aunque como profesor jefe tengo la libertad de decidir, proponer, pero medianamente de hacer, porque hay elementos éticos – no fallarle a una familia o a un estudiante – y objetivos – reuniones, citas, etc. -.

4.7 - Óscar

Profesor de Especialidad | Escuelas Municipales

Tengo una trayectoria muy variada, en diversos proyectos que tienen que ver con la formación en música y artes. Salí del colegio en 1991, y tuve que trabajar, ya que en ese momento no se me dieron muchas oportunidades para seguir estudiando, por lo que trabajé haciendo muchas cosas distintas de baja calificación. En 1994 me llamaron a hacer el servicio militar, y al año siguiente decidí estudiar Dibujo Publicitario, una carrera que duraba dos años. Al finalizar esta carrera entré a estudiar al Conservatorio, con especialidad en guitarra, aunque no terminé esta carrera, ya que exigía muchos años de estudio. El año 2000 comencé a trabajar en diversos proyectos psicosociales, y el año 2001 entre a estudiar a la Escuela Popular de Música Achupallas, porque me interesó mucho el proyecto, que intentaba acercar más la música a las clases populares. Estuve ahí hasta el año 2003, y el 2004 comencé mi Licenciatura en Música en la Universidad de Valparaíso, la cual me tomó 7 años por diversos motivos. El año 2011 hice el Programa de Formación Pedagógica en la Universidad Andrés Bello, y me titulé el año 2012. Así, el año 2013 comencé a trabajar en un colegio municipal de Quillota, que era rural y quedaba muy alejado. Fue una experiencia muy dura, yo estaba recién comenzando como profesor, por lo que duré sólo 3 meses ahí. El resto del año me fui a un colegio privado, que era otra realidad, absolutamente distinta. Al año siguiente y durante dos años trabajé fuera del mundo escolar, en dos proyectos sociales. Por una parte, trabajé como profesor de música en un hospital psiquiátrico, adicionalmente, trabajé en el proyecto “Abriendo Caminos” del Ministerio del Interior, donde hacíamos talleres artísticos a hijos de gente privada de Libertad. El año pasado volví al mundo escolar, trabajando en dos colegios particulares subvencionados en Viña del Mar, que eran de una misma empresa sostenedora.

Siempre he trabajado con un tipo de población más compleja y vulnerada, coincidentemente, hoy trabajo en escuelas con niños de alta complejidad, con muchas cargas desde sus hogares y sus contextos sociales. En la actualidad trabajo en la Corporación Municipal de Viña del Mar, donde me desempeño en tres colegios, con una carga horaria que en total cumple 33 horas. Uno es el colegio Canal Beagle, donde tengo 18 horas de contrato. Queda en la parte alta de Viña, y es un colegio bastante grande. También trabajo 9 horas en el Colegio John Kennedy, ubicado en Villa Dulce, muy cerca del colegio Canal Beagle, se llama así porque fue uno de los pocos lugares que visitó el presidente John F. Kennedy en su visita a Chile. Es un colegio muy particular, porque en vez de timbre tiene una campana muy antigua que solía ser de los obreros de la CRAV²⁴ - una de las empresas más grandes que tuvo Viña del Mar - para marcar sus horas de almuerzo, y es llamativa porque suena grave, y no tan aguda como las campanas de

²⁴ Compañía de Refinería de Azúcar de Viña de Mar

otros colegios. Las otras 9 horas las trabajo en el Colegio Santa María de Agua Santa, ubicado en el sector de Agua Santa en Viña del Mar, esto es una cosa un poco rara, porque está al lado de los edificios ABC1²⁵ de Viña del Mar, uno entra y es como retroceder en el tiempo. Parece una escuela de campo, tiene apenas 70 alumnos, cursos multigrado y mucha precariedad.

Hago todo lo posible por hacer bien mi trabajo, como profesor y como músico. El hecho de haber pasado por el mundo psicosocial me hace sentir que he pasado por cosas que otros profesores no han vivido. Me refiero a las temáticas psicosociales y de vulnerabilidad; desde ahí puedo hablar con propiedad de algunos temas, desde lo vivencial. Es como haber hecho un diplomado, lo siento parte de mi formación, me ha permitido comprender más a los alumnos y usar técnicas que comienzan desde la emoción y el afecto, vinculando la música con la emotividad. Una vez una profesora me dijo que soy un profesor de música atípico, porque no tengo el pelo largo ni uso arito, y voy vestido formal. En el colegio me lo exigen, pero me gusta que sea así, porque no me gustan las etiquetas. Rompo el esquema del típico profesor de música, pues que uno enseñe música no significa que sea desordenado ni *hippie*. En ese sentido trato de que mis alumnos no se dejen llevar por las apariencias, les exijo porque sé que ellos pueden lograr muchas cosas, desde ahí van entendiendo que mi clase es en serio.

Aunque nunca voy a estar conforme. Estoy constantemente pensando en cómo puedo hacer mejor mis clases. Mi momento favorito para reflexionar es cuando voy en la micro y comienza a salir el sol, el nuevo día. Reflexiono en las cosas que me dicen los alumnos, en lo que he hecho bien o mal, y en mis sueños, los alcanzables y los no tan alcanzables. Me gustaría además poder tocar y conocer más instrumentos, me estreso por eso, siento la adrenalina cuando veo instrumentos que no sé tocar, por eso siempre busco perfeccionarme, mi lado más débil era el canto así que ahora tomé clases de canto para poder usar la voz, que también es un instrumento, en mis clases. Es que necesito comprenderla, saber los distintos tipos de voz y las diferentes cosas que se puede hacer con ella. Más adelante voy a hacer un diplomado en composición para poder hacer arreglos con los niños o incluso lograr que los niños creen sus propias composiciones. Me falta también algo de experiencia para pulir las técnicas pedagógicas y seguir experimentando en las clases, porque en el aula la experiencia es muy importante. Yo creo que un profesor necesita al menos unos cinco años seguidos de aula para tener la película un poco más clara.

Creo que en general en los colegios se espera mucho de los profesores de música, sin saber mucho del proceso de aprendizaje que ello conlleva. Esperan resultados en el corto plazo, sin reparar en que en realidad es un trabajo lento, más aún cuando se hace música con el mínimo de condiciones. No es que siempre suceda, pero en algunos lados se da el caso. En los colegios es común que te evalúen o te validen por los actos

²⁵ En la estratificación socioeconómica en Chile, se habla de los grupos A, B y C1 de forma conjunta para referirse al grupo socioeconómico Alto, que representa cerca del 10% más rico de la población.

conmemorativos, por ejemplo, para el acto del 21 de mayo, o el del 18 de septiembre, el de fin de año etc. Cuando los colegas sienten música, y dejan de escuchar sólo ruido, es cuando más te legitimas como profesor. te validan más todavía si descubres a una estrella, ahí dicen “el profesor potenció”. Porque pasar contenido, mostrar canciones, la historia de la música, incluso leer partituras, eso lo puede hacer cualquier profesor, pero enseñar a tocar un instrumento es casi trabajo de conservatorio, y requiere tiempo, paciencia, errores y ruido.

Ese rol es súper difícil de satisfacer por dos razones. Primero, porque los alumnos de ahora quieren resultados inmediatos, con la tecnología lo tienen todo con mover dos dedos, pero el trabajo de instrumentista es súper artesanal y requiere paciencia. Los alumnos de básica en general son más obedientes, pero los de media son críticos, y presionan para que hagamos cosas distintas, sobre todo cuando vemos canciones de autores que ellos no conocen. Me alegan que estamos pegados con un tema de Astor Piazzola, que ellos quieren tocar algo de Los Bunkers, entonces empieza el muñequeo, porque yo les digo que estamos aprendiendo música de todo tipo, que la música siempre es música, y que podemos tocar las dos cosas. Pero la verdad es que eso le exige tiempo a uno, porque además de planificar la clase hay que hacer arreglos, que significa tomar una canción y adecuar las partituras a los instrumentos disponibles, que por lo general tienen rangos armónicos más reducidos, o a las habilidades más limitadas de los alumnos, y ese trabajo es casi de composición.

La segunda razón es que no tengo los recursos necesarios para lograrlo. El sistema municipal es difícil, tiene un público con una complejidad muy fuerte, a los profesores nos pagan poco y rotamos mucho porque nos hacen contratos a plazo fijo. Tampoco tenemos espacios de reflexión en el que podamos conversar de la cotidianidad y echar a andar la imaginación, ni espacios de autocuidado o distensión para poder compartir y alimentar el alma. Pero para los profesores de música es más limitante aún, porque para enseñar a tocar instrumentos necesitas tenerlos, y necesitas tener un espacio adecuado, porque si no los otros profesores se quejan del ruido, y el proceso de aprender un instrumento necesita ruido, a veces muy molesto. Y claro, si la sala no está aislada o alejada, es imposible que el ruido no se sienta en clases que necesitan más silencio. Y por mucho que un establecimiento diga que tiene un proyecto artístico, no gastan la plata en eso. El John Kennedy es un caso así. Me contaron una vez que había una Big Band hace años, y me llevaron a la sala donde tenían todos los instrumentos. Casi me puse a llorar de la pena. Estaban todos los instrumentos ahí botados, llenos de polvo, muchos que ya no se podían usar, en una sala que cualquier profesional querría. Al principio dije “esto no se puede quedar así, hay que hacer algo”, aunque luego me enteré de que tenía un contexto complicado todo esto, porque un antiguo profesor de música fue acusado de abuso sexual, lo que significó una fuga importante de matrícula y que el proyecto haya dejado de existir. Hay que sumarle que un proyecto así requiere, además de instrumentos, de profesores de cada instrumento, por lo que resulta muy caro. A uno de los colegios les tuve que exigir que compren instrumentos. No lo solicité, lo exigí, y si no me tienen las condiciones mínimas, prefiero dejar el trabajo. Yo me respeto y respeto mi trabajo.

Es triste, porque no se les toma el peso a los proyectos artísticos. Estos proyectos son más libres, no están condicionados a la exigencia y atraen masas. Si hay, por ejemplo, una orquesta en el colegio, uno puede dar por seguro de que ese colegio se va a visibilizar y va a traer mucha matrícula, tendrá una buena apreciación dentro de los apoderados y la comunidad, e incluso tendrá un mejor clima laboral. Además, la V región tiene una importante tradición cultural y musical. Grandes músicos han salido de Valparaíso, y la misma comuna tiene una orquesta maravillosa. De todas maneras, creo que este es un proceso en crecimiento, no en detrimento, y por eso sería muy atractivo que se desarrollaran proyectos musicales en las escuelas, pero creo que falta más profesionalismo para lograrlo, no tanto desde los colegios, sino desde las corporaciones municipales. Falta un equipo o un departamento cultural que se dedique a mantener y hacer un seguimiento serio de estos proyectos, que midan y cuantifiquen sus logros, que se tecnifiquen los procesos para que no sólo sea “un proyecto bonito”. Esto no tanto por la necesidad de tecnificarlo, sino como estrategia para conseguir recursos, porque habitualmente quienes financian después dicen “Oye, yo he puesto mucha plata en esto, ¿qué han hecho?” y es necesario mostrarles claramente que se han hecho cosas.

Y no es tanto la necesidad de preparar músicos, sino de preparar personas con una sensibilidad especial y con mayor desarrollo emocional. Yo siempre he dicho que la vida está llena de música. Desde antes de nacer, que escuchamos música desde el vientre, hasta nuestro funeral, en el que nos cantan alguna canción. Y los mismos estudios de neurociencia ahora se hacen a través de la música, porque las personas que tocan música se desarrollan en muchos planos. Por eso para mí el rol del profesor no es tanto hacer que los alumnos toquen, sino más bien encantar a los niños, y hacer que descubran la música. Tenemos que hacer que hasta un grito parezca algo interesante, que conozcan los extremos, el ruido y el silencio. Se trata de abrirse y entender el sonido, todo tipo de sonido.

Dentro de toda la precariedad, una de nuestras misiones es ingeniárnoslas para poder llevar mejor la clase, y eso para mí es innovar. Tiene que ver con captar las necesidades de los niños y sus contextos, en recoger sus intereses, su música y su acervo cultural. No tiene tanto que ver con la tecnología, puede haberla, pero no sirve de nada si no se diseñan estrategias educativas que conduzcan a que los niños realmente aprendan. Hay profesores muy pegados con los pizarrones interactivos o que idean formas de hacer clases con los teléfonos, lo que puede ser muy novedoso, no lo desprecio, pero yo creo que tiene que haber un aprendizaje significativo y acorde a las vivencias de los alumnos. Por ejemplo, para enseñar música folclórica – que es muy aburrido para los niños -, se me ocurrió explicarles que mucha de la música folclórica está basada en leyendas, mitos populares o historias, y comencé a contarles algunos mitos y ellos también contaron sus propias historias de lugares que han conocido, o que les han contado sus abuelos. Incluso yo les conté historias que me han pasado a mí más sobrenaturales. Cuando logro conectar el folclor con la mitología, los niños enganchan. Creo que es ingenioso, porque permite a los niños descubrir por ellos mismos su acervo cultural, y estoy relevando un contexto del cual se sienten partícipes. Y este era el objetivo, que los niños entiendan que la música folclórica es importante y que nos representa a todos en tanto

compartimos una misma tierra y una misma historia, y es entendible que en un principio no lo sientan así y que haya que orientarlos en esto. Ni yo era muy folclorista antes. Era rockero, me gustaba mucho el punk, pero cuando comencé a conocer, sentir y asentir el folclor, pude empezar a darle el sentido que tiene.

Estas innovaciones nacen desde una necesidad súper espontánea. En este caso, fue que escuché a unos alumnos contando mitos en la entrada de la clase. Es que el aula es mágica, y pasan cosas adentro. Puedes tener la clase súper bien planificada y estructurada, pero los niños siempre hacen preguntas que no tienen nada que ver con lo que estás enseñando, y eso te desestructura, aunque yo lo agradezco porque te cambia el *switch*. Por eso soy más partidario y tengo como meta ser profesor de una educación más libre como la Montessori o del estilo de Paulo Freire, más inclusiva. De hecho, ahora se está formando un “nuevo Chile”, en el que tengo muchos alumnos inmigrantes. Obviamente para un alumno de otro país le suena super diferente todo lo que uno hable de música folclórica, lo que no pasa tanto en ciencia o en matemática, sino sobre todo cuando le hablas de cultura, y eso es música o arte. Así que me he dado cuenta de que yo tengo que innovar en inclusión, dándole importancia a su propio acervo cultural y dejando que expongan al resto del curso su propia música. Hay una oportunidad de una mixtura que en 10 o 20 años va a ser potente.

Dentro de esa línea, el currículum central no ayuda mucho. En general los profesores tratamos de cuadrarnos con los planes que establece el gobierno, pero en eso nos olvidamos de que hay que tener un vínculo con los niños y crear un clima que haga que los contenidos tengan sentido y que no sean ajenas a ellos. Hace un tiempo yo trabajaba más con los objetivos del currículum, pero eran muy pretensiosos y descontextualizados. Por ejemplo, en alumnos de familias vulnerables no puedo focalizarme en música clásica, porque es una música muy de elite que está lejos de ellos, cosa que sé porque cada año empiezo preguntándole a los alumnos qué música escuchan para que se sientan más incluidos y escuchados y para yo poder contextualizarme y usarlo de referencia. Obviamente que hay cosas bonitas en la música clásica que voy a mostrar, pero no voy a darle énfasis, como si lo haré con la música popular. Por eso con algunos cursos estoy viendo cumbia y sacando temas de Chico Trujillo²⁶. Igual uno puede hacer “pillerías” con el currículum. Por ejemplo, si piden que enseñe a leer música, entonces lo enseñé con música popular, y si preguntan por qué estamos escuchando esa música, puedo decir que estamos aprendiendo a leer partituras.

Hace un par de años el currículum se flexibilizó, cuando se dieron cuenta de que efectivamente era muy pretensioso. Las últimas modificaciones apuntan a la transversalidad de los contenidos. Entonces, por ejemplo, habla de “Músicas del

²⁶ Chico Trujillo es una banda de cumbia muy popular en Chile y Latinoamérica, y que se ha presentado varias veces en Barcelona durante los últimos años.

mundo” – en plural -, para incluir música de comerciales, de películas y de todo tipo. Así ahora se ve un todo mucho más global.

Ahora, siempre hay que recordar que uno está educando, no sólo enseñando, y eso implica educar en emociones y educar en valores. Por eso yo inventé una rúbrica en la que no sólo evalúo si el alumno sabe o no tocar un instrumento, sino también evalúo respeto, compañerismo, etc. A mí no me sirve que el alumno sepa tocar bien el instrumento si no sabe compartir con sus compañeros. En música se tiene que trabajar en conjunto.

Además, se tienen que conectar con sus emociones. Mi trabajo se trata de ir coloreando la vida de las personas, apelo a la emoción y a los sentimientos, a lo verdadero, a lo más profundo de las personas. Siento que estoy entregando sentimientos, y ojalá que los jóvenes puedan tomar eso como algo importante en sus vidas. Una vez, con niños de 2° básico, les mostré el video de “El Rin del Angelito”, de Violeta Parra. La canción rescata una antigua creencia popular basada en la idea de que los niños tienen el alma tan pura que al morir van al cielo y se convierten en ángeles, por lo que celebraban que estos ángeles cuidarían las casas y a toda su familia. Varios niños se pusieron a llorar, algunos lo asociaron a muerte de familiares, incluso justo a un niño se le había muerto un hermanito hacía poco. Fue una catarsis colectiva, y un poco desesperante, y tuve que actuar rápido y mostrar el otro lado, que Violeta Parra también tiene cuecas y canciones chistosas. Pero después un profesor me hizo caer en cuenta de que esto es música, y que la música es sentimiento, es emoción, y por lo mismo es sano lo que sintieron. Claro, ahí me di cuenta de que la música no tiene por qué ser pura alegría, si la música a uno lo conecta con todas sus emociones.

Hay una cosa muy linda cuando el alumno llega al final del año y te dice alguna cosa sobrecogedora. Que el profe me ayudó, que hizo esto por mí. Y ahí uno se da cuenta que entre tanta cosa que uno hace, la gente lo recibe y uno produce cambios. Por lo general a los alumnos con los que más he tenido *feeling* me quieren hartos y yo a ellos, y se produce una cosa súper bonita a través de la música. Y esto es una riqueza grande considerando que el trabajo del profesor de música es bastante solitario en general.

El profesor de música es como un lobo estepario, porque tiene pocas horas en cada colegio. Anda solo, llega en la mañana, hace sus clases, y pasa al siguiente colegio. En los tres colegios soy el único profesor de música, y no lo veo como ventaja. No entro mucho en la matriz organizacional del colegio ni tengo relación con otros profesores o directivos. Tampoco participo mucho en las actividades del colegio - sólo cuando me lo ordenan -, porque es difícil, al final se convierte en trabajo extra para uno, y no tengo mucho tiempo. Me siento un poco solo en general.

Los directivos se involucran poco en mi trabajo. Las jefas de UTP observan clases y revisan un poco el trabajo, pero desde una visión muy técnica. Se preocupan de que uno tenga buen manejo de grupo, de que se haga respetar, de que los contenidos que se están pasando sean acordes a los objetivos y planificación propuesta, de la manera de evaluar. Cosas que son muy generales, para cualquier profesor, pero la verdad es que

no entienden mucho lo que hago ni cómo tengo que hacerlo. Tampoco me ha tocado evaluarme en la Evaluación Docente, pero la verdad es que no me importa mucho, porque no siento que vaya a medir realmente mis capacidades. Igual es bueno que a uno lo miren, si hay algo que me digan que me haga sentido, lo voy a cambiar, pero no pienso en la evaluación docente o sus criterios cuando realizo mis clases. Al final soy yo quien decide y planifica sus clases, porque me interesa defender mi especialidad y me valido como pedagogo y como licenciado en música.

Me acomodaría trabajar más colaborativamente, aunque sea un poco, porque creo que dos cabezas piensan mejor que una, y que es bueno compartir experiencias. También me ayudaría en la creación de arreglos más armónicos si tuviera a alguien componiendo y tocando conmigo. Con algunos profesores es más difícil, porque hay ramos que no pegan ni juntan, pero con otros hemos podido idear cosas. Por ejemplo, una vez una profesora de inglés me pidió que repasáramos una canción de Los Beatles para practicar pronunciación. O con el profesor de lenguaje vemos las letras. Ahora sobre todo sería bueno potenciar eso, después de que Bob Dylan ganó el Premio Nobel de Literatura, expresando sus letras a través de la música. Creo que hay riqueza en todo esto, porque nos retroalimentamos entre profesores, podemos compartir intelectualmente y, adicionalmente, los niños ven una sincronía en sus procesos de aprendizaje.

Pero esto la verdad se da poco, y por eso trato de hacer cosas fuera del colegio. Ahora estoy en un proyecto donde vamos a musicalizar poesía – y voy a tocar cosas de educación -. Escribo, y quiero hacer un disco de demos este año, no tanto por ser famosillo, sino sobre todo para alimentarme a mí mismo. Antes además participaba mucho en cosas sociales, pero desde que soy profesor he tenido que acotar mi participación, porque el trabajo docente te consume. Igual trato de hacerlo, cooperando en eventos sociales específicos. Yo mismo me ofrezco, porque me encanta lo social. Siempre me impactó por eso la vida de Tata Barahona o de Víctor Jara, el cine de Pablo Trapero o la pedagogía de Paulo Freire, grandes referentes para mi vida como profesor.

Siento que gran parte de este bajo involucramiento tiene que ver con Dios SIMCE. Todo está en función de las cuatro asignaturas centrales: Lenguaje, matemática, ciencias sociales y ciencias naturales. Y es lógico, si es lo que se mide en Chile y los colegios se tienen que preocupar más de eso, pero no está bien porque desconocen que los ramos artísticos son importantes y también pueden hacer que las matrículas aumenten. Por un lado, es un alivio porque no estamos tan presionados como los profesores de esas asignaturas, pero la educación se ha tecnificado por culpa del SIMCE en desmedro de la apreciación que se tiene de ramos artísticos y humanistas, y los mismos colegios han cultivado una cultura en la que no se le toma el peso a este tipo de asignaturas. El mensaje que se les da a los alumnos y a los apoderados es que no es importante si a los niños le va mal en música. De hecho, piensan que les tiene que ir bien, aunque no hagan nada, porque ven Música como la asignatura para subir el promedio final, y como los padres en el último tiempo se han convertido en “sindicalistas de sus hijos”, vienen a reclamar por eso.

Con todo esto, a pesar de que no tengo a los directivos encima, no me siento dueño de mi propio trabajo. Yo haría otras cosas, pero estoy condicionado por planes y programas, y sobre todo por los recursos disponibles. Me gustaría tener espacios adecuados, instrumentos, y también más competencias y habilidades para poder romper los esquemas. Que los alumnos toquen lo que quieran, que se conozcan a ellos mismos y que, finalmente, lo pasen bien.

4.8 - Karina

Profesora de Especialidad | Colegio Particular Subvencionado

Tengo 52 años y siento que ya voy de salida, por lo que intento pasarlo lo mejor posible y no me desgasto. Soy profesora de Educación Física, con un magister en Gestión de la Actividad Física, y trabajo ininterrumpidamente haciendo clases frente a grupos curso desde el año 1987, aunque ahora complemento esto supervisando prácticas en el Programa de Formación Pedagógica para Licenciados la Universidad Andrés Bello. Siempre he trabajado en el sector particular pagado, aunque el año 2007 el establecimiento en el que trabajo pasó a ser particular subvencionado, lo que cambió muchas cosas para los profesores. Este establecimiento se llama Colegio Pasionista de Quilpué, de la V región de Valparaíso, que es parte de la Congregación Pasionista de las Monjas Irlandesas. Se trata de un colegio que se destacaba por atender a los hijos de comerciantes y profesionales de Quilpué, y tenía mucho prestigio. En un comienzo era un colegio femenino, aunque ahora es mixto. Dentro de la comunidad está bien catalogado porque obtiene buenos resultados académicos en las pruebas estandarizadas.

Si bien la congregación tiene una orientación hacia una educación para los sectores más vulnerables, cada vez quedan menos monjas a cargo del colegio, por lo que se ha depositado la confianza en un grupo de personas cuya gestión ha sido muy mala. No sabemos quiénes son y nunca entendemos los cambios que hacen. No hacen mucho caso de sus trabajadores, hacen despidos sin criterios y no responden los correos. Pasó por un muy mal momento y se decía que iba a caer en quiebra, y el año 2007, año en que además pasó a ser particular subvencionado, realizaron un despido masivo. En menos de tres horas, 23 docentes quedaron sin trabajo, y nunca hubo explicaciones muy claras. El modo fue terrible. Además, han cometido muchas irregularidades en estas desvinculaciones, despidiendo profesores con licencia u otras cosas, por lo que viven pagando multas. Sinceramente no sé quiénes son sus abogados, pero hay demasiados errores legales en su gestión.

Por suerte el año anterior habíamos formado un sindicato, y pudimos organizarnos para este despido masivo tan irregular. El sindicato lo formamos en secreto, porque te caen las penas del infierno cuando armas un sindicato. Doce personas nos reunimos un día en vacaciones de invierno y fuimos a la inspección del trabajo a inscribirnos. Fue importante para mí participar en este grupo que, sabiendo los riesgos, formamos esto. Creo que era muy necesario, porque antes no había ningún espacio para discutir algunas temáticas laborales y existían irregularidades. Hoy están todos en el sindicato y en general es un grupo súper cooperador con el colegio. Nunca comienza las discusiones en términos de ir al choque, aunque en las negociaciones colectivas la primera respuesta de la congregación siempre es “No a todo”, y ahí deben comenzar los tira y afloja.

En los últimos doce años ya hemos tenido seis directores. La verdad no sabemos cómo ni por qué los escogen. Es muy común que lleguen, los presenten con un discurso magnífico, recalcando su liderazgo y su espíritu pasionista, pero que a los tres meses

el pobre director esté ahí de adorno. No les permiten tomar ninguna decisión, siempre hay problemas con contabilidad y nunca quieren dar nada. Hemos tenido algunos casos peores. Una directora incluso se fue con el dinero del sindicato. Lo extraño es que con todo esto, nunca han confiado en la gente dentro del colegio y siempre traen gente externa a ocupar estos cargos, a pesar que hay muchos docentes y paradocentes que conocen bien el colegio serían excelentes directivos. Da la impresión de que este grupo de monjas - que tienen muchos años – quedan embobadas con figuras masculinas, que hablen golpeado y que sepan vender un discurso. Antes había una monja muy carismática. Le teníamos miedo igual, nos retaba y todo. Estuvo cerca de 40 años como directora del colegio e imponía autoridad, pero era muy cálida en su trato, estaba siempre presente paseándose por el colegio y lograba comprometernos mucho con la institución. Además, con ella era todo muy transparente, y aunque estuvieras en desacuerdo con algunas políticas muy arcaicas y conservadoras – muy propio de un colegio de Iglesia -, al menos siempre sabías de forma muy clara por qué lo hacía. Eso no pasa hace mucho tiempo.

Y es terrible, porque todo cuesta demasiado, y para todo hay que pelear y perder tiempo. Por ejemplo, contabilidad hace un tiempo decidió interpretar que las horas de Consejo de Curso y Orientación no son lectivas - cuando claramente lo son, si estás frente al grupo curso – y este último mes no las pagó como horas lectivas. Encima cuando quieres pedir algo que incluya gasto económico siempre la respuesta es “no”. El otro día la profesora de Artes alegaba que ella hacía muchos años había puesto su propio *data* para sus clases, y que ahora está malo, no hay cable ni conexión a Internet, y todo porque el colegio no quiere gastar. Entonces estamos llegando a un momento de cansancio, porque tenemos que ser demasiado facilitadores con ellos, pero al mismo tiempo sentimos que todos los profesores somos desechables para el colegio. Con el despido masivo se produjo un resentimiento general, porque desvincularon gente que su vida era el colegio, y otros que siempre estaban con licencia, entonces el mensaje fue que da lo mismo si te comprometes o no, en cualquier momento te echan. Además, hay una sensación general de que están esperando que el colegio muera, porque se rumorea que el edificio - que es grande y está ubicado en el centro de la ciudad – podría ser comprado por universidades que han ofrecido mucho dinero. Por eso ahora nos limitamos al contrato y participamos poco en las actividades del colegio.

Con todo ese escenario, la verdad es que siento que podríamos perfectamente funcionar sin ningún director. Estamos empoderados como profesores y ya no acatamos simplemente por acatar a políticas que son incongruentes o inconsecuentes, lo que no significa que no me gustaría que tuviéramos un director carismático, responsable y proactivo. Pero hoy estamos tan acostumbrados a los constantes cambios que seguimos funcionando solos como grupo docente, que en general es súper responsable, agradable y muy colaborativo. Por eso dentro de todo este desorden, siempre ha sido agradable trabajar, porque hay un clima de cariño y preocupación entre los docentes y hacia los estudiantes. A pesar de todo, tiene su encanto trabajar en este colegio. Tengo algunas amistades de hace muchos años y me acomoda trabajar de forma colaborativa – de hecho, mis clases son en pareja, porque el profesor de hombres y yo – profesora de

mujeres – decidimos hacer las clases de Educación Física mixtas, lo que hacen muy pocos colegios, por lo que planificamos, evaluamos y hacemos todo juntos. Además, que yo soy muy sociable y me encanta armar grupos, organizar cosas, invitar gente a mi casa. Yo digo que se trata de “decorarse la vida”.

Desde la dirección no nos supervisan mucho, y menos a los profesores de educación física. Somos el típico colegio donde importa lenguaje, matemática y todo lo medible en las pruebas estandarizadas. En general no se ponen objetivos en relación a Educación Física. Nos dan los planes y programas del ministerio, y nosotros tenemos que hacer aparecer las cosas en el papel. En ese sentido, mi asignatura, junto con las artísticas, son siempre los “comodines”. Si hay que hacer algo extraoficial, ojalá se haga durante la clase de educación física, y en el gimnasio que es un espacio multiuso, y no exclusivo para la materia. Tampoco nos respetan mucho el patio, que es el único espacio al aire libre que tenemos para hacer actividades. Una vez hicieron una ampliación y nos ocuparon gran parte de éste con una escalera. Otra, por temas de inclusión, pusieron rampas para el desplazamiento de personas en sillas de rueda, y nos siguieron quitando patio. No digo que la rampa no fuese importante, pero había muchas formas de hacerla, y en ninguna de estas construcciones nos han preguntado nuestra opinión. Esto es muy molesto, porque siento que se le quita a la asignatura la importancia que creo que tiene y, por ende, no se valora mi propio trabajo. Además, creo que después de muchos años en esta situación una se va relajando y despreocupando de actualizarse, porque por mucho que dependa más de una actitud propia, creo que necesitamos un empujón para motivarnos. Yo me he dado cuenta ahora en mi trabajo en la universidad de los desafíos de mejora que tengo como profesora de educación física.

Como el colegio se mide por SIMCE o PSU, a nadie le interesa lo que hagamos. Por suerte tenemos un equipo de profesores responsables, porque la verdad es que no nos controlan nada. Tenemos fecha de entrega de las planificaciones, pero estoy segura de que no las leen, de que podría simplemente cambiarle el año a la anterior y me pondrían el timbre igual. Tampoco nos evalúan, aunque como sindicato pedimos una evaluación docente, no tanto por una cosa pedagógica, sino para tener un criterio y un resguardo en caso de despidos, aunque no lo han hecho.

Esta falta de control igual tiene sus ventajas, porque nos permite hacer lo que queramos e innovar en nuestras clases. Para mí innovar significa adaptar las formas de enseñar para que lleguen de mejor manera a los alumnos, adaptándose además a las posibilidades que uno tiene para hacer el aprendizaje más entretenido. En educación física innovamos bastante. A fin de año hacemos alguna unidad de paletas de playa, y hasta hemos hecho Chueca. Buscamos constantemente formas para motivar a los alumnos.

Hace muchos años en el colegio innovamos en la forma de evaluación de los estudiantes en Educación Física. A nosotros nos pasan unas pruebas estandarizadas, pero yo no las uso. Esto porque es sabido que para que haya una modificación fisiológica es necesario hacer ejercicio al menos tres veces a la semana, y los horarios del colegio tienen dos, o a veces una vez a la semana con algunos cursos. Encima de la hora y media que tenemos,

se pierde bastante tiempo en que los alumnos se trasladen y se cambien de ropa. Por lo tanto, sería descriteriado de mi parte estandarizar la evaluación de los niños bajo esas condiciones.

Para mi gusto, Educación Física – así como las asignaturas artísticas – no deberían tener evaluación, pero la UTP, el colegio y el Ministerio exigen una cantidad mínima de notas. Por eso decidimos trabajar evaluando el progreso, tomando un test diagnóstico y un test final, y evaluando la diferencia entre ambos. El objetivo era conseguir que los alumnos se motivaran y agradaran con la clase de Educación Física, que entendieran que lo que nos interesa no es tener seleccionados destacados, sino que todo el mundo puede hacer ejercicio dentro de sus capacidades. Así medimos la motivación y el esfuerzo. El rendimiento no es importante en un colegio, menos si no tienes educación física tantas veces a la semana. Además, nos ha servido en tanto quienes tienen condiciones naturales y desarrollan la parte más compleja de un ejercicio, obteniendo la calificación máxima, no se moleste cuando un compañero con menores capacidades también recibe una buena calificación.

Este cambio se me ocurrió a mí, y fue bien recibido en el equipo de profesores de la asignatura. Ser la mayor puede influir en eso, aunque en ningún caso fue algo que impuse. Lo conversamos, y estoy dispuesta a recibir cualquier crítica y cambiar algo si no les parece. Para la dirección da igual, porque nadie nos controla, y me aproveché un poco de la situación. Tuvimos que justificar en papel todo lo que hacemos, especialmente cosas administrativas como por qué nos demoraríamos más con las notas, pero mientras funcionemos, no molestemos, y no requiramos de aportes económicos, no pedimos mucho permiso, simplemente informamos.

En la misma línea, también modificamos algunas cosas del currículum nacional. El currículum entrega contenidos, los cuales adaptamos a nuestras propias necesidades, aunque en general lo manejamos bien y cumplimos con los grandes objetivos del ministerio, aunque hay cosas que derechamente no las hacemos, como gimnasia artística (Salto, suelo, viga barra...), sino que nos enfocamos en el deporte colectivo, que es más entretenido. Sólo flaqueamos en temas como Interacción con el Medio Natural, porque sacar un alumno del colegio es terrible, tienes que enviar una lista mucho tiempo antes a la Secretaría Ministerial, hacerte el tiempo, gestionar buses, etc.

En ese sentido, creo que el colegio tiene un equipo de profesores súper creativo e innovador, pero se ven entrampados por lo burocrático y mal organizado del colegio. Hay cultura de cambio en el establecimiento, porque tenemos mucha libertad para trabajar y algunos hemos aprendido a manejar el sistema - puedo poner las cosas en el papel y estoy segura de que lo aprobarán sin leerlo -. Creo que lo hacemos en gran parte para no aburrirnos, considerando que no tenemos mucho espacio ni áreas verdes. Hay muchas ganas de hacer cosas entretenidas, y mientras tengas controlado tu grupo curso, dentro de los horarios establecidos y sin pedir mucho, eres amo y señor de tu clase y puedes hacer lo que quieras.

Las innovaciones que hago van muy en línea de lo que creo que debe ser el rol del profesor de educación física. Un profesor debe ser sobre todo un formador, porque uno influye en la vida de muchas personas como curso. Mi misión es hacerle la vida grata a alumnos que pasan tantas horas sentados en el aula o frente al computador, y tratar de convencerlos de la importancia de hacer ejercicio. Esto ha sido algo de lo que me he ido dando cuenta con el paso del tiempo. Cuando recién salí de la universidad, estaba en una parada súper pedagógica, y me enfocaba en que la invertida salga bien, que haya técnica, que se cumplan los objetivos, etc. Pero con el tiempo te das cuenta de que todo eso no sirve para nada, que si alguien quiere aprender técnica puede meterse a un taller especializado. La escuela no está para eso, está para aprender a compartir, a ser tolerante, a adaptarse a los entornos, aprender a vivir bien. Y eso es lo que me gusta también.

Cuando recién entré a este colegio, entrenaba a la selección de Gimnasia Rítmica junto a otra profesora, pero nunca me gustó. Mi vocación no estaba en lo competitivo, sino en lo formativo. Yo iba y me gustaba ver a los niños haciendo las cosas, pero nunca me enteraba de quién había ganado. Por eso fui derivando esas horas y enfocándome más en las clases sistemáticas. Es que, o eres profesor, o eres entrenador, pero debes definirte en un rol. A mí me interesa que el niño se mueva, pero ¿cómo le exijo a un niño con sobrepeso que corra, remache y salte el cajón? Ya es un logro que corra y remache, el resto ya lo veremos. Me interesa que se mueva, su técnica pasa a segundo plano. Por eso en el colegio nunca hemos fomentado la competencia, porque a mí me carga. Encuentro espantoso someter a eso a niños y a niñas. Les decimos a los niños que es súper fácil sacarse la nota máxima en Educación Física - que luego les servirá para el NEM²⁷ -, basta con asistir a clases y motivarse, porque es un espacio de distensión y relajación, de romper los esquemas de las clases más académicas.

Siento que hago bien mi trabajo, que con todo mi tiempo enseñando he ido mejorando, y me doy cuenta sobre todo cuando superviso las prácticas en la universidad, porque hago correcciones que siento que son súper básicas, pero que en realidad se deben más a toda mi experiencia. Soy creativa y rápida para improvisar, cambiar las actividades y resolver problemas sobre la marcha. Me adapto fácilmente a los cambios, y eso me pasa en todo ámbito de mi vida. De hecho, cuando la vida está muy estable me pongo inquieta, y necesito hacer algo distinto. Me gusta esa sensación de incertidumbre que provoca. Eso sí, creo que aún me falta lenguaje técnico en lo que respecta a lo educacional, es decir, al funcionamiento del sistema en su conjunto, los nuevos conceptos, instituciones y todo lo que ha cambiado en el último tiempo. Probablemente se debe a que nunca me han controlado y he inventado todos mis modelos de planificación y acción.

²⁷ NEM: Notas de Enseñanza Media, una de las categorías que se evalúan en la Prueba de Selección Universitaria

Tengo una mezcla de referentes y modelos a seguir, en general gente con la que he trabajado. Una es mi compañera coentrenadora de Gimnasia Rítmica, con quien todavía somos amigas, de quien aprendí a ser organizada y utilizar la agenda. Otra que siempre admiré era una profesora de música del colegio, mayor que yo, que había sido militante del MIR en dictadura, y les decía a sus estudiantes cuando tenía algún conflicto “Vaya con el director y plantéele esto, y reclame”. Me gustaba que le metía lo subversivo a los estudiantes, y es algo que rato de hacer con los alumnos de mi jefatura. Les digo que ellos siempre pueden reclamar lo que quieran, pero que lo hagan estratégicamente. Los alumnos del colegio en general son bastante críticos, y denuncian si un profesor no está haciendo bien sus clases.

El problema es que la sociedad hoy le pide al profesor que haga muchas más cosas. Hay unas exigencias bastante transversales, y se está volviendo agotador. Es que el tipo de padres y apoderados ha cambiado mucho. Antes si había un conflicto con un alumno y te entrevistabas con sus padres, generalmente ellos creían primero en tu versión. Ahora te encuentras con apoderados que trabajan todo el día y adolescentes que pasan mucho tiempo solos, y te das cuenta de dos cosas: de que los padres quieren que el profesor solucione todos los problemas y de que quieren evitar tener conflictos con sus propios hijos. A esto se suma que hay mayor presión desde que se pueden hacer denuncias en la Superintendencia de Educación. El apoyo de la Superintendencia siempre va a ir en favor del alumno, y no puedes hacer nada frente a ellos. Por ejemplo, el año pasado teníamos una alumna terrible. De haber seguido siendo colegio particular pagado, a esa niña se le habría cancelado la matrícula, pero como subvencionado no puedes hacer eso, aunque te golpee. Tienes que tener todo anotado y registrado, y si no tienes los registros, tienes todas las de perder. Poner una nota deficiente también es terrible si no entregas los documentos visados por la Secretaría Ministerial. En ese sentido, cuando nosotros nos subvencionamos quedamos a merced de los apoderados.

Pero ya a estas alturas de mi vida, siempre digo que no hay que hacer correr caballos cojos. Tengo una personalidad fuerte y me hago escuchar, pero ya tengo 52 años, y psicológicamente me estoy preparando porque siento que voy de salida, lo que me gusta mucho. Si me despidieran no volvería a ser profesora, tengo un agote con la profesión que veo también en mis colegas que son más viejos, porque uno ve lo que están pagando en general y las condiciones de los profesores en otros colegios y no son buenas. Por eso no tengo problemas en decir lo que pienso, pero me desgasto menos que antes, elijo mis batallas y sé cuáles no vale la pena pelear. Hoy trato de pasarlo lo mejor posible, porque estoy en una etapa de transición y quiero terminar mi vida haciendo algo distinto.

4.9 - Constanza

Profesora de Especialidad | Colegio Particular Pagado

Tengo 27 años, y estoy en mi cuarto año de servicio. Lo cierto es que no comencé mi Licenciatura en Literatura y Lingüística Inglesa pensando en las salidas profesionales, sino más por mi gusto por el idioma y por estudiar la carrera en sí. Mi seminario lo hice en traducción, y pensé seguir un magister en la línea de interpretación, pero finalmente decidí que hacer el Programa de Formación Pedagógica para licenciados era un buen as bajo la manga por si quería ser profesora. Tenía buenos referentes de la profesión, porque tuve buenos profesores en el colegio. Además, es de las pocas carreras que uno realmente conoce desde antes, al menos un poco, porque una tiene a la figura al frente todo el día, lo que no pasa con otras profesiones. Los intérpretes ganan muy bien, pero es una profesión más inestable y hay que ser muy bueno, mientras que como profesora de la Universidad Católica seguramente no me costaría encontrar trabajo.

Postulé y gané la beca Elige Educar, que paga todo el programa. Fue un año muy intenso, tenía práctica por la mañana y clases por la tarde. Como retribución, la beca exige que el primer año de carrera laboral lo hagas en un colegio vulnerable. Por eso caí en un colegio de la Fundación Belén Educa ubicado en la comuna de Quilicura llamado Juan Luis Undurraga, que tenía un índice de vulnerabilidad de 90%, donde me dieron 9 cursos y tenía 36 horas en aula. Al mes y medio colapsé por la excesiva carga laboral, por lo que mi coordinadora me ofreció quedarse con uno de los tres niveles a los que le hacía clases, quedándome sólo con 7mo y 8vo básico. Cuando terminó el año decidí quedarme trabajando ahí uno más, pues aún sentía que estaba aprendiendo, y ese segundo año me dieron una jefatura de curso, lo que no sé si fue una muy buena experiencia. Por eso al tercer año decidí no continuar en este colegio, sentí que ya había pagado el noviciado y que quería mejores condiciones laborales. En eso me llamaron para hacer un reemplazo en el Colegio Sagrado Corazón Monjas Inglesas, un colegio privado, femenino y católico ubicado en el barrio alto de Santiago. Este año continué, ya contratada, y tengo clases con tres cursos de 6to básico y tres de 7mo básico, haciendo 6 y 5 horas respectivamente, lo que me deja un total de 33 horas en aula.

Haber estado en ambos colegios me da una referencia bastante importante de lo distintas que pueden ser las realidades, sobre todo en lo que respecta al interés por aprender inglés. En contextos vulnerables no le ven la utilidad a la asignatura, porque no se ven viajando o viviendo en otro país. Como mucho se motivan para entender una canción o seguir a algún actor o futbolista. Además, todo el mundo le da más importancia a los ramos que tienen pruebas estandarizadas. Es obvio, quieren rendir bien y que el colegio saque buen puntaje. Por eso sentía que Inglés era casi un accesorio, que sólo estaba porque se exigía en el currículum nacional. En este colegio eso no pasa, porque para la gente de este rango socioeconómico el inglés es muy importante. Las niñas viajan, sus padres también, y en general hablan bien inglés. Existe un programa de intercambio con colegios de la congregación en otros países al que postulan muchas alumnas, e incluso tengo alumnas que se aburren porque ya saben mucho, todo a pesar de que no es un colegio inglés o norteamericano. Esto es crucial en mi trabajo, porque

cambia desde la actitud en la que uno llega a enseñar. El nivel de inglés base de las alumnas de este colegio es muy distinto, aquí pueden formar frases y párrafos completos, y mantener una conversación. El enriquecimiento de la clase es mucho mayor.

En el colegio vulnerable, la clase era casi toda en castellano, con excepción, por supuesto, de lo que se quiere explicar en inglés. En este colegio, las clases son completamente en inglés. De hecho, hay un acuerdo del departamento de inglés y nosotros le hablamos a las niñas siempre en inglés, independiente de si estamos en clase de inglés, en recreos o haciendo un reemplazo en otra asignatura. Esto para mí es súper novedoso, y al principio me chocó un poco, porque no lo había vivido ni como alumna ni como profesora, aunque ya me acostumbré. Como mucho les hablo en español cuando estoy muy enojada o cuando quiero conversar algo más profundo y en privado con alguna alumna. Además, en el otro colegio perdía mucho tiempo en la normalización de la clase. La infraestructura no era la más cómoda, y tenía muchos alumnos en la clase. En este colegio dividimos al curso en dos en la hora de inglés, por lo que tenemos que manejar a un grupo de diez a quince alumnas. Hay mayor control de la clase y mayor personalización. Igual he tenido todo tipo de experiencias, tuve muchos problemas con un curso el año pasado. No por ser un colegio privado y con recursos significa que todo va a ser bueno.

En este colegio el 90% de los docentes son mujeres, y nos organizamos por departamentos, por lo que yo me relaciono principalmente con las otras profesoras de inglés. A los docentes de otros ramos los conozco, nos saludamos, pero no hay una relación tan cercana. De hecho, participo en actividades del colegio, no tan activamente, sino que más haciendo acto de presencia - excepto las actividades propias del departamento -. Por ejemplo, asistí a la misa de los 60 años del colegio o al interescolar de atletismo, pero no me siento tan implicada porque no soy profesora jefe. Por lo mismo tampoco tengo mucha relación con los padres. Me daría un poco de miedo relacionarme con ellos, creo que es más difícil que en colegios vulnerables. En el otro colegio puede que haya más problemas propios del sector, pero al profesor lo ven como una verdadera autoridad. En estos colegios me da la impresión de que los padres me dirían “¿Quién es esta niña que me viene a decir qué hacer con mi hija, a mí, que soy gerente en Entel?”.

Mi mejor amiga y con quien más relación tengo es con la Claudia. Ella es mi *partner*, con ella nos dividimos todos los cursos a los que le hago clases este año, por lo que nos vemos prácticamente todo el día, en reuniones de planificación y de evaluación. Compartimos prácticamente el mismo horario. La Claudia es mucho mayor que yo, hasta podría ser mi mamá. De hecho, es la mayor del departamento, y yo soy la menor. Pero tenemos mucha afinidad y hemos forjado una muy buena amistad. Tengo, además, la suerte de que ella tiene ya una trayectoria y un prestigio dentro del colegio. Tiene una personalidad muy fuerte y mucha gente la conoce. También es la encargada del centro de alumnas, por lo que es muy cercana a ellas. Con este sistema de *partners* por nivel, en general trabajo en conjunto sólo con ella, dividiéndonos el trabajo y colaborando.

También tenemos reuniones de departamento, aunque trato de no hablar mucho en ellas. Si me piden la opinión o si siento que tengo algo que aportar, opino y siento que mi voz es escuchada, pero muchas veces siento que no tengo nada que decir, porque soy la menor y las otras tienen más experiencia. Hay que considerar que yo llegué a este colegio recién el año pasado, y haciendo un reemplazo. Todavía no me siento tan parte del colegio, y por eso no me siento tan empoderada en las situaciones con otros docentes. Yo creo que si le preguntas a la directora quién soy, ella no tiene idea, y que muchos profesores con los que me encuentro en el pasillo no saben cómo me llamo. Mis redes están más con mis compañeras de departamento que con el resto de la institución.

En el otro colegio había hecho buenas redes, aunque con profesores de todo tipo, porque no nos organizábamos por departamentos. Todavía mantengo algunas amistades y nos juntamos a veces. Me gusta hacer redes, porque creo que sirven como un gran apoyo, desde llegar en la mañana y empatizar con el nivel de sueño con el que amanecemos hasta apoyarnos en lo pedagógico o en lo emocional con consejos y sugerencias.

Además de trabajo colaborativo, en el colegio supervisan a los docentes. Es un colegio al que le importa mucho la observación de clases. En mi caso, me observan las coordinadoras del departamento de los ciclos a los que corresponden mis niveles, y las subdirectoras generales de los mismos ciclos. Hasta el año pasado avisaban cada vez que iban a supervisar, aunque a algunas profesoras esto no les gustaba porque se ponían muy nerviosas. Desde este año las subdirectoras ya no avisan – la coordinadora de inglés sí -, aunque a mí me gustaba que me avisaran. Dijeron que si queríamos, mandáramos un correo pidiendo que nos avisen las supervisiones, aunque no lo he hecho.

Estas observaciones tienen por objetivo retroalimentar a las profesoras para mejorar sus prácticas. Creo que está bien que nos supervisen. Las coordinadoras de inglés también son profesoras de inglés, y tienen algo que decir y aportar. Las subdirectoras también aportan – por algo llegaron a donde están -, porque hacen una descripción de la clase y rescatan lo que valoran y los desafíos a futuro que tengo a futuro como profesora. En general, supongo que todas saben más de pedagogía que yo, que apenas tengo 3 años como profesora, porque también son docentes que llevan muchos años en su profesión y supongo que tienen los cargos que tienen porque son buenas en lo que hacen. Luego de la supervisión me preocupo de anotar los desafíos y tomarlos en cuenta en mis siguientes clases.

Cada vez que me observan me están evaluando. Hay una pauta de evaluación, que es de conocimiento de todas las profesoras, la tengo en mi correo, aunque nunca la he mirado. No estoy pensando en eso al momento de hacer mis clases. También hay una evaluación que hacen las alumnas, que tiene todo tipo de indicadores. Las alumnas el año pasado me destruyeron en esa evaluación, aunque en realidad no le hice mucho caso a esa evaluación, y nadie me la comentó tampoco, ni siquiera en mi retroalimentación de fin de año. No estoy segura de para qué se hace esa evaluación. Ninguna de estas evaluaciones tiene consecuencias directas, como en el otro colegio, en que había una evaluación que incidía en el valor de un bono de desempeño que te daban

anualmente. En este colegio además sentía que la coordinadora de inglés estaba siempre encima de mí, aunque igual hay que considerar que eran mis primeros años de trabajo, y tenía 23 años. Hoy tengo más supervisión, pero es para todos los docentes igual, y si hay más control es porque trabajamos en parejas, por lo que sería más supervisión de pares.

Además de evaluación, tenemos algunos protocolos de planificación. El periodo de planificación es la segunda mitad de diciembre, que es un periodo súper corto para planificar todas las clases de todo el año. De hecho, yo sólo alcancé a planificar el primer semestre, y no sé cuándo voy a planificar el segundo. El departamento de inglés tiene un *template* de planificación clase a clase, y una estructura de la clase que le decimos “Menú”, que incluye qué se va a hacer, cuál es el objetivo y cómo se va a lograr. La planificación es individual, es decir, con mi compañera nos dividimos este trabajo y cada una planifica un nivel, que luego ambas pondremos en acción en los distintos grupos. Alguien debería revisarla, aunque la mía no la ha visto nadie, probablemente por tiempo. No sé si siempre será así, porque el año pasado yo estaba haciendo un reemplazo y cuando llegué la planificación ya estaba hecha, aunque no la seguí al pie de la letra. Es que tengo que ir adaptándome a los avances del curso o a cosas tan concretas como si tengo una o dos horas seguidas. Es lo que tiene el currículum de inglés, que se enfoca en una enseñanza más por habilidades que por contenidos, lo que lo convierte en un currículum bastante flexible. En inglés el currículum es en espiral, lo que significa que, en la práctica, siempre estás volviendo a lo mismo, y lo que cambia es el grado de complejidad con que lo desarrollas. El currículum central da líneas de acción, pero muy generales. Los planes y programas los decide uno, y puedes contextualizarlos. Obviamente existen contenidos – gramática y vocabulario – pero se considera una herramienta para llegar a la formación de habilidades. Eso sí, es obligatorio usar el libro de texto, pero es más porque si no los padres alegan que para qué les hicieron comprarlo.

El currículum en ese sentido permite innovar. Para mí innovar es buscar recursos, técnicas y formas de llegar a los alumnos, no quedarse siempre con lo antiguo. Tiene que ver con volver a hacer nuevo algo. En inglés hay muchas cosas innovadoras hoy en día que se están aplicando en todas partes. Yo no he participado en los procesos de cambio, pero para mí es novedoso porque cuando yo era alumna estas técnicas no se utilizaban. Por ejemplo, cada clase empieza con un *Warm Up*, que es una actividad lúdica al inicio de la clase que interioriza al alumno en el idioma – juegos como *I Spy with my little eye*, *Categories*, *Who am I*, *Taboo*, etc. -. Para el alumno es un juego, y hoy hasta lo exigen, pero pedagógicamente es una buena herramienta para situar al alumno en la clase de inglés. Estas actividades también las hacía en el otro colegio, aunque no siempre, porque perdía mucho tiempo en la normalización de la clase y no me daba para pasar la materia.

También hay otras metodologías a nivel pedagógico más generales que están pegando muy fuerte en el país. Les dicen “Las Técnicas”, que están basadas en el libro “Teach like a Champion”, de Doug Lemov. Son cosas muy cotidianas que pueden hacer grandes

cambios en una clase. Por ejemplo, el “100%”, que se trata de estar segura de que el 100% de tu clase está poniendo atención antes de dar cualquier instrucción o explicar cualquier cosa. Otro se llama “Sin Salida”, y se trata de que le haces una pregunta a un alumno, y si no lo sabe, la profesora le pregunta a otro alumno que contesta, y luego le pregunta una vez más al alumno que no sabía. La idea es que el alumno no puede decir “No sé”, sentarse y no poner más atención, sino que lo fuerzas a encontrar la respuesta. Otra técnica se llama “Ticket de salida”, en que haces una pregunta a cada alumno y es el pase para salir de la sala al final de la clase. Me acuerdo de que en mi primera supervisión con la subdirectora – en la que yo estaba súper nerviosa -, ella en medio de toda la retroalimentación me dice “Me encantó que usaste Las Técnicas. ¿Las conocías o fue coincidencia?”.

En el colegio también se hacen innovaciones a nivel organizacional. Por ejemplo, existe un grupo en el colegio, transversal a los departamentos, que se llaman “Semillas”, y siempre están armando proyectos para que el colegio sea más ecológico. A principio de este año comenzaron un plan de reciclaje en el que se están poniendo basureros para separar la basura en cada sala. Siempre ha habido contenedores grandes de reciclaje en los espacios comunes, pero ahora hay en cada sala, y se decidió que las niñas serán las encargadas de vaciarlos en los contenedores grandes, dejando claro que los auxiliares no lo harían. Yo no participo en este grupo activamente, pero apoyo sus proyectos. No es que haya una reflexión grupal sobre estos temas entre los profesores que no pertenecemos a este grupo, sólo se nos informó que desde ahora sería así la gestión de la basura, en “Los 15 minutos” - una reunión semanal que tenemos donde se pasan este tipo de avisos – y a través del departamento de comunicaciones del colegio, que es muy bueno. Nadie está obligado, pero todos han aceptado que la idea es buena y se ha hecho parte de la normalidad del colegio. En ese sentido el colegio siempre está abierto a cambios, siempre y cuando vayan en línea con sus principios y valores. En lo personal tengo interiorizado el tema del reciclaje, y en mi casa reciclo.

Esto tiene relación con lo que creo que debe ser un profesor. Creo que un docente tiene que formar personas y no sólo entregar contenidos. Eso es lo que significa para mí mi trabajo, impactar en la vida de cada una de mis alumnas, no sólo enseñando inglés. La asignatura muchas veces es sólo una excusa, quiero que mi impacto vaya más relacionado al tema valórico. Creo que la sociedad espera lo mismo, y siento que los docentes tenemos un reconocimiento bastante alto como formadores, aunque está más en el discurso y no se materializa en cosas concretas como el sueldo o las condiciones laborales. De hecho, creo que la gran traba de ser profesora está ahí, en que tenemos muy bajos sueldos y mucho trabajo que no es concebido dentro de las horas de contrato y que terminamos haciéndolo en la casa. Me gusta mi trabajo y lo paso bien, pero también estoy acostumbrada a cierto nivel de vida, y no me veo en el futuro viviendo en otras condiciones. Ahora estoy pensando irme a estudiar a Inglaterra, aunque todavía no estoy segura de qué. Estuve buscando programas en interpretación y en literatura, aunque en el último tiempo también estuve revisando programas que tienen que ver con educación, pensando quizás en poder trabajar luego en alguna organización internacional que tenga que ver con el tema.

Personalmente, creo que tengo la capacidad de hacer lo que quiero dentro del aula y que tengo las competencias para que salga bien. Utilizo recursos dentro del aula y se me ocurren ejemplos en el minuto para poder aterrizar la clase. Un día para enseñar los *This, That, These, Those*, me di cuenta de que todas las niñas estaban con botellas de agua – parece que está de moda llevar botellas de agua a la sala -, y empecé a utilizarlas como ejemplo para construir una situación comunicativa real. Me importa mucho que las explicaciones queden claras, soy diversa con mis ejemplos y uso situaciones de la vida cotidiana. Además, soy súper histriónica, y eso lo uso a mi favor. Creo que cuando uno está delante de la clase uno se comporta un poco como actor. No importa si vienes bajoneada o en un mal día, tienes que poner tu mejor cara. El año pasado tuve algunos temas con un 7mo básico, así que me planteé este año con un nuevo curso, sin historia común, que les tiene que ir bien, que tengo que hacerles buenas clases y todo, entonces yo entro por la puerta y me convierto en una persona ultra entusiasta y extrovertida, al punto de que incluso algunas alumnas me miran con cara de “ya, qué lata...”. Siempre actúo. El otro día en el libro aparecía un comic que incluía una canción, y la puse y la canté, e hice que cantaran conmigo. Esto ayuda harto para llegar a las alumnas. La Claudia es igual, es súper chistosa. Cuando tenemos que hacer clases juntas yo la dejo a ella. Tiene su propia sala, y en las clases de los viernes abre un baúl lleno de sombreros, y ella aparece con una peluca puesta. Cada niñita toma un sombrero y se sienta, y así crea un ambiente como de *Happy Friday*. Yo todavía no hago mi *Happy Friday*, pero algo hago, por ejemplo, preparando un *Warm Up* más entretenido para esos días o haciendo un *Karaoke*, cosa que hacía cada viernes el año pasado.

Reflexionamos sobre nuestras prácticas colectivamente en algunas reuniones, pero no es tan pauteado, sino que más bien cuando hay algún tema específico en el momento. Mis reflexiones son más en solitario, muchas veces cuando camino a mi casa – tardo media hora caminando en llegar a mi casa desde el colegio -. Por lo general me quedo pensando en la niñita que está poniendo poca atención o que tiene una mala actitud. ¿Por qué? ¿Cuánto tiene que ver conmigo y cuánto con lo que esté viviendo ella? ¿Qué puedo hacer yo para que esté más atenta? También al revés, cuando algo salió muy bien, o cuando una niña que le costaba mucho logró hacer bien los ejercicios, me quedo pensando en qué fue lo que hice bien y cómo puedo repetirlo.

Lo que sí, creo que algo que me falta es que muchas veces no hago cierre de las clases, no he podido consolidar eso, aunque lo trabajaré este año. Tengo que incorporarlo, porque cuando te supervisan te evalúan eso, pero ha sido difícil porque en mi experiencia como estudiante los profesores no lo hacían, por lo general sonaba el timbre y el profesor decía “seguimos la próxima clase en la misma página”. En general me baso mucho en mi experiencia como alumna al momento de enseñar. Muchos de mis propios profesores se convirtieron en referentes. Por ejemplo, tuve un profesor de historia que me marcó mucho. Me encantaba cómo hacía las clases, porque él nos enseñó a tomar apuntes en un colegio donde todos dictaban o escribían la materia en la pizarra. Cuando uno mostraba interés él se interesaba mucho en lo que uno pensaba. Me acuerdo de cómo me hacía sentir y me gustaría causar el mismo efecto en mis alumnas.



| Análisis de
Producciones
Narrativas

5.1 - Cambio e innovación educativa

Como mencionamos en el marco teórico, cuando hablamos de innovación educativa, hablamos de un concepto bastante amplio y poco unívoco para los docentes (Pascual y Navio, 2018). Esto queda demostrado en las producciones narrativas, donde nos encontramos en los relatos con diversas maneras de innovar, diversos objetivos a los que apuntar y diversas actitudes ante estos cambios. En el siguiente apartado analizaremos las innovaciones educativas presentadas por los docentes participantes y sus ideas sobre éstas. Conviene, sin embargo, hacer un breve resumen de las innovaciones educativas que se ponen de ejemplo, de manera que podamos ir analizándolas en conjunto con la revisión de la literatura.

Francisco dice que a veces, para generar un cambio, hace algunas clases de arte fuera de la sala de clases. No hace grandes modificaciones a la dinámica de la clase, sólo hace un cambio del espacio en que la realiza. Es un cambio espontáneo, que realiza a veces sin ningún tipo de programación o periodicidad, ni tampoco con mucha reflexión sobre la actividad.

Manuel cuenta sobre un taller de cine documental diseñado por él mismo y una compañera, que se desarrolla como actividad extraprogramática para los estudiantes del liceo que quieran asistir. Se trata de un taller que nace desde sus propios intereses, como una forma de combinar su pasión por el cine con su profesión como docente de historia.

Óscar describe una experiencia en la que ligó la música folclórica con mitos y leyendas que los estudiantes conocían, con el fin de acercar más un estilo de música que parece muy ajeno a los jóvenes de hoy en día. Al igual que en el caso de Francisco, es una innovación que surge espontáneamente, sin una reflexión posterior y sin ninguna pretensión de que se sostenga en el tiempo.

Catalina no describe una innovación en particular, sino un cúmulo de innovaciones que componen una metodología global, dentro de un modelo traído desde Estados Unidos de la Red KIPP, una red de trabajo sin fines de lucro que congrega escuelas *Charter* y que tiene un enfoque de altas expectativas y atención al carácter de los estudiantes, un ambiente seguro, estimulante y estructurado y una formación de profesionales como líderes educativos (KIPP, 2017). Se instalan en una escuela nueva desde su fundación, así que más que un cambio para la misma escuela, se presentan como algo nuevo para la localidad y para los docentes.

Josefina nos presenta dos innovaciones distintas, pero que comparten muchas características. Por un lado, la realización de una película de zombis junto con sus estudiantes para trabajar la unidad de expresión oral en teatro. Por otro, el empapelamiento de los pasillos del colegio de frases extraídas de poesías que para los estudiantes sonaran bien. En ambos casos, Josefina diseña actividades que motiven a los estudiantes, a la vez que intenta tomarse los espacios del colegio y hacer sus actividades visibles para el resto de la comunidad.

Karina presenta un cambio importante en la forma de evaluar a los estudiantes en la clase de educación física, relativizando la calificación de acuerdo con una evaluación diagnóstica, de manera que a cada estudiante le corresponde una calificación diferente de acuerdo a su propio avance. Si bien parece un cambio mínimo a simple vista, Karina se da cuenta de que mucho del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza en función de cómo se evalúa, por lo que un cambio de esta naturaleza afecta a la motivación de los estudiantes con la clase y su desempeño en la misma.

Rafael cuenta sobre un concurso de cortometrajes organizado por el departamento de lenguaje de su establecimiento, y realizado hace un par de años. En éste podían participar los estudiantes que quisieran de todos los niveles de enseñanza. El proyecto obtuvo buenos resultados, pero significó mucho trabajo para los docentes, por lo que no pudieron repetirlo al año siguiente, aunque se estaban planteando realizarlo al año posterior al de realizada la narrativa.

Ignacio presenta una innovación compleja y bastante avanzada llamada Proyecto Anual de Historia, el cual es un proyecto de investigación histórica que los estudiantes deben realizar durante el año de estudios. El proyecto nace de otra innovación anterior que ya pedía a los estudiantes presentar investigaciones, pero en el que no se hacían cargo del proceso de los estudiantes. El Proyecto Anual de Historia es una innovación que ha escalado a todos los niveles del colegio, y que se ha ido perfeccionando año a año gracias a un proceso de reflexión constante de los docentes del respectivo departamento.

Constanza, por último, presenta dos innovaciones. Por un lado, las actividades *Warm-Up*, que son actividades que se realizan al inicio de las clases de inglés para situar a los estudiantes dentro de un contexto de habla inglesa. Por otro lado, las “Técnicas”, actividades diseñadas por Doug Lemov (2010) que sirven para asegurar que todos y cada uno de los estudiantes han aprendido de acuerdo a los objetivos de la clase. En ambos casos será difícil analizar el proceso de cambio, pues son actividades cuya implementación hoy se realiza de forma generalizada en las clases de inglés, pero que Constanza considera innovaciones porque no existían cuando ella estudiaba. Cabe destacar que no nos referiremos al proyecto de reciclaje que menciona, ya que su carácter de cambio estructural y organizativo sugiere que corresponde más a una mejora que a una innovación educativa.

Las innovaciones presentadas por los participantes se resumen en la Tabla 4.

Tabla 4: Innovaciones Educativas de los Participantes

| Participante | Innovación |
|---------------------|---|
| Francisco | Clases en el patio |
| Manuel | Taller de Cine Documental |
| Óscar | Relación Folclor-Leyendas |
| Catalina | Metodología KIPP |
| Josefina | Película de Zombis / Empapelamiento de Poesía |
| Karina | Evaluación Basada en Progreso |
| Rafael | Concurso de Cortometrajes |
| Ignacio | Proyecto Anual de Historia |
| Constanza | Actividades <i>Warm-Up</i> / “Técnicas” |

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta estas innovaciones educativas, en este capítulo analizaremos los relatos docentes teniendo en cuenta cuatro elementos referidos a la innovación educativa. Primero, nos preguntamos sobre el concepto de innovación educativa que tienen los docentes. Segundo, observaremos de dónde surgen las innovaciones educativas, y qué objetivos persiguen. Tercero, analizaremos quiénes son los actores que participan en estas innovaciones, y de qué manera lo hacen. Por último, veremos de qué manera las innovaciones educativas logran, o no, institucionalizarse y sostenerse en el tiempo.

5.1.1 - ¿Qué es innovar en educación para los docentes?

Ya vimos anteriormente que, de acuerdo con la literatura (Carbonell, 2002; Margalef y Arenas, 2006; Murillo, 2002; M. Rivas, 2000; Villarruel Fuentes y Villarruel-Fuentes, 2012), la Innovación Educativa es todo cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje que está orientado al mejoramiento de dichos procesos desde su concepción. Pero este concepto no es unívoco, y puede encontrarse de formas diversas en los distintos discursos de los docentes. En un estudio precedente descubrimos que el débil posicionamiento del concepto de innovación en el mundo educativo hace que las definiciones de los docentes sean diversas, incompletas e incluso contradictorias, aunque mayoritariamente se concibe como cambios aislados – sin procesos de reflexión crítica posterior o institucionalización de las prácticas –, normalmente en el ámbito curricular, y que se perciben como necesarios para adaptarse a los nuevos tiempos para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes (Pascual y Navio, 2018).

Algo similar observamos en las producciones narrativas de este estudio. Nos encontramos con diversos significados de la innovación educativa, que van desde la resolución de problemas contingentes y concretos, hasta completos cambios paradigmáticos sobre el valor de la educación. Por ejemplo, Francisco nos menciona que innovar es simplemente hacer las clases de forma diferente, mientras que Catalina nos menciona que es buscar soluciones concretas a problemas que van apareciendo en el día a día. Óscar, Karina y Constanza coinciden en que son adaptaciones de la clase a las necesidades y los intereses de los niños y sus contextos, buscando recursos, técnicas y formas de enseñanza que motiven mejor a los estudiantes. Los otros docentes, sin embargo, llevan la reflexión a un plano más profundo, sugiriendo que innovar implica cambiar un paradigma educativo que “ya no se sostiene”. Rafael y Manuel hablan de hacer una reflexión crítica y cuestionar la educación y sus motivos, y no quedarse en lo que siempre han hecho o lo que les enseñaron en su formación inicial, mientras que Ignacio menciona que las múltiples innovaciones están respondiendo a necesidades educativas actuales que no se concebían hace 30 años. Josefina caracteriza las innovaciones como pequeños “escapes” del sistema, el currículum y la forma en que este es interpretado por las escuelas. Profundizaremos en el último punto más adelante.

Nos encontramos en las definiciones de los docentes con algunos conceptos clave en los que debemos detenernos. En primer lugar, se confirma la estrecha relación que tiene la innovación con el cambio educativo, a la vez que se presenta de manera difusa cual es

el objeto de cambio. Por objeto de cambio, nos referimos a ese “algo” que se transforma, aparece o desaparece, el cual puede tomar diversas formas y situarse en distintos ámbitos de los procesos de enseñanza-aprendizaje, como veremos en este apartado.

Las innovaciones presentadas no sólo tienen diversos alcances – desde elementos específicos hasta estrategias integrales de enseñanza –, sino que además apuntan en variadas direcciones, cambiando elementos diferentes y mediante estrategias coherentes. Estos elementos que cambian es lo que se llama “Objeto de Cambio”, y responde a una primera categoría que algunos autores utilizan para clasificar el cambio en educación (Domingo, 2013; Margalef y Arenas, 2006; Pascual y Navio, 2018; M. Rivas, 2000).

Margalef y Arenas (2006) diferencian cuatro tipos de cambios en el ámbito educativo, distinguiendo entre cambios **estructurales** – que afectan a todo el sistema educativo o la configuración de distintos niveles –, cambios **curriculares** – que están relacionados con el diseño y desarrollo del currículum, estrategias de enseñanza y componentes del currículum –, cambios **profesionales** – que refieren a la selección, formación y desarrollo profesional de los docentes – y cambios **político sociales** – que afectan a la distribución de poder y la relación de los agentes sociales con la enseñanza escolar –. Domingo (2013), basándose en las aportaciones de Eisner (2002), destaca cinco grandes dimensiones o ámbitos susceptibles de innovación educativa:

- **Intencional:** Referida a las metas o propósitos formulados para las escuelas o aulas. No hay ejemplos desde las narrativas en este sentido, pues en general todas las innovaciones intentan responder a objetivos ya formulados que, o no se estaban cumpliendo, o no se les estaba dando suficiente atención.
- **Estructural:** Referida a las formas organizativas, la gestión y gobierno de los centros o las aulas. Si bien no directamente, el Proyecto Anual de Historia de Ignacio tiene algo de cambio estructural, al cambiar los roles tradicionales de docente y estudiante y dándole mayor protagonismo a los últimos en su proceso de aprendizaje.
- **Curricular:** Referida, en sentido restringido, a los contenidos de enseñanza y su articulación. Las únicas innovaciones presentadas que calzan en esta categoría son el Taller de Cine Documental de Manuel y el Concurso de Cortometrajes de Rafael, que agregan nuevos contenidos a través de un programa o una actividad extracurricular. Algo nos adelanta esto sobre un currículum rígido, elemento que analizaremos más adelante.
- **Pedagógica:** Referida a la mediación del currículum por parte del profesor a través de las interacciones de clase, medios, recursos y actividades. La mayoría de las innovaciones presentadas caen en esta categoría, sean cambios muy profundos – como las Metodologías KIPP presentadas por Constanza –, o marginales – como las clases en el patio de Francisco –, todas apuntan a cambiar los métodos pedagógicos del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Evaluativa:** Referida a los procesos de recolección de información y valoración de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es claro que la nueva forma de evaluar en

Educación Física presentada por Karina es un cambio en este sentido, pero también el Proyecto Anual de Historia podría caer aquí – además de ser un cambio estructural y pedagógico – en tanto cambia el método de una evaluación con preguntas de alternativas al desarrollo de una investigación extensa.

Barraza (2005) señala que la innovación educativa puede abarcar cuatro ámbitos diferentes: las **áreas o contenidos** curriculares, los **materiales y tecnologías** curriculares, los **enfoques y estrategias** de enseñanza-aprendizaje y las **creencias y presupuestos** pedagógicos. Más detalladamente, en una de sus tipologías de cambio educativo, Rivas (2000) se refiere directamente al objeto de cambio, configurándolo según los componentes de la institución que se pretende cambiar. Sin obviar el hecho de que una innovación puede alterar más de un componente de la institución, afirma que es más habitual que la innovación se centre en el cambio de unos pocos, pues constituyen cambios más accesibles, y que estratégicamente pueden tener un efecto dominó para el cambio de otros elementos de la institución. El autor propone siete categorías: **Valores y fines, Objetivos de aprendizaje, Contenidos curriculares, Métodos didácticos y procesos de enseñanza, Instrumentos pedagógicos, Tiempos y espacios y Estructuras organizativas** – roles y relaciones - (M. Rivas, 2000). Se admite en este punto que un proyecto innovador puede alterar dos o más componentes, aunque el autor sugiere que lo que ocurre aquí es que el proyecto tiene dos o más innovaciones a determinar. En este último punto podemos estar en desacuerdo, pues una innovación tendría que considerar varios componentes en interacción – es decir, si cambian los objetivos, deberán buscarse metodologías, contenidos o instrumentos que sean coherentes con dichos objetivos, y todas ser parte de una misma innovación. Ejemplo de esto es el Proyecto Anual de Historia presentado por Ignacio que, por cambiar el enfoque de los objetivos de aprendizaje, se decide cambiar los métodos didácticos y las estrategias de evaluación – e indirectamente cambian los objetivos curriculares y la estructura social dentro del aula.

El mismo autor también elabora una tipología de acuerdo con la intensidad del cambio, donde observa innovaciones **marginales**, que no significan una alteración sustantiva de los procesos educativos; innovaciones **adicionales** que, manteniendo el rol básico del profesor, alteran las metodologías educativas; e innovaciones **fundamentales**, que llegan a transformar parcial o totalmente el rol y la función docente.

En la Tabla 5 intentamos caracterizar las innovaciones presentadas por los docentes participantes, evidenciándose que no necesariamente por ser amplias y abarcar más objetos de cambio las innovaciones son más intensas, sino que tiene más que ver con la profundidad que se logra en el cambio de los procesos de enseñanza y, especialmente, en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, mientras que proyectos más complejos como el de Manuel o el de Rafael, al ser extracurriculares, generarían un impacto menor y a menor escala, sin alterar dramáticamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, Karina presenta una innovación simple en que sólo cambia la forma de evaluar, pero que tiene repercusiones importantes en la motivación de los estudiantes y la forma de entender su asignatura.

Tabla 5: Clasificación de innovaciones según tipologías de Rivas (2000)

| | Objeto | | | | | | Profundidad | | | |
|--|-----------------|--------------------------|-------------------------|--|--------------------------|------------------|---------------------------|------------|-------------|---------------|
| | Valores y Fines | Objetivos de Aprendizaje | Contenidos Curriculares | Métodos Didácticos y Procesos de Enseñanza | Instrumentos Pedagógicos | Tiempo y Espacio | Estructuras Organizativas | Marginales | Adicionales | Fundamentales |
| Francisco (Clase en el patio) | | | | | | ✓ | | ✓ | | |
| Manuel (Taller de cine documental) | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | ✓ | |
| Óscar (Relación Folclor-Leyendas) | | | | ✓ | | | | ✓ | | |
| Catalina (Metodología KIPP) | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ |
| Josefina (Película de zombis / Empapelamiento de poesía) | | | | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | |
| Karina (Evaluación Basada en Progreso) | ✓ | | | | ✓ | | | | ✓ | |
| Rafael (Concurso de Cortometrajes) | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | ✓ | |
| Ignacio (Proyecto Anual de Historia) | | ✓ | | ✓ | ✓ | | ✓ | | | ✓ |
| Constanza (Warm-Up / "Técnicas") | | | | ✓ | | | | | ✓ | |

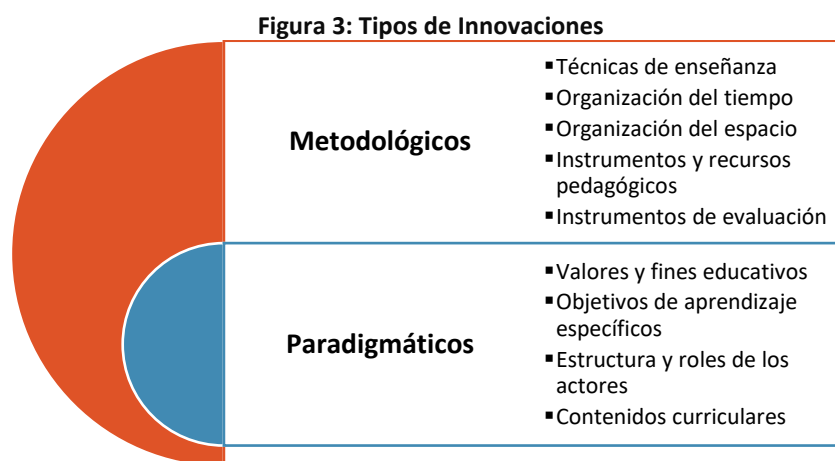
Fuente: Elaboración propia

Algo que sí parece cierto es que las innovaciones educativas tienen una mayor intensidad cuando no se basan solamente en cambios técnicos, didácticos o evaluativos, sino que incluyen un cambio en la forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje, modificando estructuras organizativas o de roles, o alterando los objetivos y los fines de la educación. Por lo mismo, basándonos en el estudio citado anteriormente que precede éste (Pascual y Navio, 2018), y combinando ambas tipologías recién descritas, distinguimos dos niveles de profundidad de acuerdo a los objetos y la intensidad de los cambios. En un primer nivel, más superficial, nos encontramos con cambios metodológicos, es decir, cambios más técnicos, orientados a transformar la articulación entre el proyecto pedagógico y las acciones concretas de enseñanza o, en otras palabras, a transformar el "cómo se educa". Aquí entran en juego todos los componentes más concretos y observables del proceso educativo, como lo son las técnicas de enseñanza de los docentes, la organización espacial y temporal del aula, los instrumentos y recursos pedagógicos y no pedagógicos que se utilizan, e incluso los instrumentos de evaluación que condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Son cambios menores que no inciden en los objetivos o fines de la educación, sino que de alguna manera intentan adaptarse a las necesidades particulares de los estudiantes para cumplir con objetivos que están establecidos a priori.

En un nivel más profundo, existen cambios paradigmáticos, es decir, cambios sobre cómo los educadores conciben la educación y la intención formativa. El “para qué educar” se cuestiona, modificándose los valores y los fines educativos, aunque también podrían modificarse objetivos de aprendizaje más específicos, sin alterar los valores últimos del proceso educativo. También se cuestiona la forma en que los procesos educativos se estructuran y organizan, pues su organización no sólo responde a los fines educativos en sí mismos, sino también a una intencionalidad política y social que resulta más o menos coherente con estos fines (Ball, 2003).

En este sentido, además de cambios sobre los objetivos y fines de la educación, también encontramos cambios en los contenidos curriculares – entendidos no sólo como las materias y conocimientos que se transmiten, sino que incluyendo las competencias y habilidades que se quieren formar – y la forma en que dichos contenidos se disponen en tanto orden y prioridad. Cambiar los contenidos es cambiar la forma en que vemos a los futuros trabajadores y ciudadanos que se están formando. Por otro lado, el aula cuenta con una organización y unos roles definidos para los actores involucrados – normalmente docentes y estudiantes –. En una enseñanza tradicional, el docente tiene el rol protagónico dentro de las aulas, mientras que los estudiantes son actores pasivos dentro del proceso educativo (Russell, 2012). Esta organización, sin embargo, puede cambiar – y lo ha ido haciendo lentamente durante los últimos años – dando roles distintos tanto a los estudiantes como a los docentes, estableciendo nuevas relaciones de poder y nuevas estructuras organizativas. Lo descrito se resume en la Figura 3.



Fuente: Elaboración propia

De más está decir que si bien la mayoría de los cambios paradigmáticos conllevará a cambios metodológicos, de manera que las técnicas se adapten a los nuevos paradigmas, esto no necesariamente ocurre en sentido inverso. Existen innovaciones metodológicas que pueden ocurrir justamente para adaptarse o mejorar en base a los objetivos y organización imperante, sin cuestionar dicha base. De todas maneras, algunos cambios metodológicos podrían ser sucedidos por cambios paradigmáticos

cuando hacen estos últimos más factibles o cuando comienzan a evidenciar contradicciones que anteriormente eran menos visibles.

También es importante señalar que la profundidad del cambio no puede constituirse como una variable dicotómica, sino continua. Los cambios no son o metodológicos o paradigmáticos, sino que tienen distintos niveles de cambio. Así, puede existir un cambio en un objetivo de enseñanza específico que, si bien altera el currículum, no lo hace de forma profunda, y se constituye más como un cambio marginal, así como puede haber cambios metodológicos profundos que no alteren el paradigma establecido, sino que, por el contrario, se adapten mucho mejor a éste.

Revisemos ahora los ejemplos que los docentes participantes mencionan en sus producciones narrativas de acuerdo con esta tipología. Por un lado, nos encontramos con varias innovaciones metodológicas, algunas marginales y otras más profundas. Francisco, por ejemplo, nos dice que, para motivar a los alumnos en algunas clases, las hace en el patio o en la sala de computación, dependiendo de la actividad que haya sido planificada. Ésta sería una innovación metodológica en la cual se reorganiza el espacio para llevar a cabo la actividad propuesta a priori de una manera más motivante y que cumpla mejor su objetivo, aunque no implica un cambio muy profundo en la manera de hacer las clases o los objetivos de enseñanza – se mantiene una actividad de trabajo autónomo propio de los procesos rutinarios en la sala de clases –. Algo similar ocurre con Constanza, que explica que en las clases de Inglés se han ido añadiendo técnicas que ayudan a la inmersión de los estudiantes en las clases y reducen el tiempo de normalización de la misma. Si bien parece una innovación más robusta y que se ha podido institucionalizar, sigue siendo una innovación metodológica, que añade técnicas de enseñanza sin alterar profundamente los objetivos o estructuras de los procesos de enseñanza.

Nos encontramos luego con algunas innovaciones que intentan hacer un cambio paradigmático, aunque se constituyen como cambios de poca profundidad debido a su ejecución. Por ejemplo, Manuel intenta incorporar el cine en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por lo que funda una academia de cine documental. Este programa cambia radicalmente la forma en que se educa, dando mucho más protagonismo a los estudiantes en sus procesos, pero sigue conformándose como una actividad extraprogramática, por lo que no forma parte del proceso regular de la educación de los estudiantes. Por lo mismo, si bien puede constituirse como un cambio paradigmático, su nivel de profundidad resulta muy bajo, al no alterar de forma importante los procesos. Lo mismo ocurre con el concurso de cortometrajes descrito por Rafael, la cual además se conforma como una actividad poco guiada por parte de los docentes.

Josefina da cuenta de esta situación, y explicita que cuando las innovaciones se realizan fuera del aula se da el mensaje a los estudiantes de que es sólo un juego, y que no forma parte de su proceso de aprendizaje. Por lo mismo, decide tomarse los espacios y los tiempos de la escuela, haciendo una película para trabajar la expresión teatral durante los horarios de clases y en los patios del liceo. También decide tomarse los pasillos para colgar poesía, en vez de pedir un mural que quede alejado. Aquí observamos un cambio

más profundo que, sin modificar objetivos de aprendizaje, sí modifica la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y los roles de forma profunda, dando mucho más protagonismo a los estudiantes y reduciendo la autoridad del docente, quien asume el rol de gestor. Se construye un guion colectivo, y hasta se invita a participar al director, con lo que se construye una experiencia participativa que cambia los roles y las relaciones de poder entre diversos actores de la institución. Las actividades, sin embargo, no se institucionalizan ni se masifican, y su continuidad depende mucho de la motivación personal de la docente a cargo, por lo que, si bien es una innovación paradigmática, no establece cambios profundos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en general, sino solamente en la clase específica de esta profesora.

Karina, en tanto, explica que han modificado las pautas de evaluación para medir el progreso de los estudiantes en vez de su rendimiento en las clases de Educación Física. Aquí hay un caso interesante, pues a simple vista parece sólo un cambio metodológico referido a las pautas de evaluación. Sin embargo, Karina lo hace sabiendo sobre la presión que significan las evaluaciones dentro de un modelo educativo academicista y exitista, y conociendo su realidad de horas reducidas para realizar las actividades. Nos encontramos con una innovación metodológica, pero que lleva incorporada un cambio relevante en los objetivos de enseñanza y en la forma en que se ve la asignatura, ya no como una competencia, sino como un momento de distensión y conocimiento del propio cuerpo y de sus propios estándares.

Los ejemplos de innovación más profundos los vemos con Catalina e Ignacio. En el caso de Catalina, se trata de una forma completa de gestionar los procesos de enseñanza-aprendizaje, que incluye cambios metodológicos – distribución espacial y temporal, técnicas de enseñanza e instrumentos pedagógicos – y que constituye un nuevo paradigma – con fines que van mucho más allá de pasar los contenidos curriculares y que conciben al docente como un gestor de conocimiento –. La innovación es amplia y está institucionalizada, aunque lamentablemente no ha sido posible ver el proceso de cambio en este caso, pues Catalina llegó cuando estos procesos ya se habían institucionalizado.

Pero la amplitud no es lo que determinaría el tipo de innovación, sino su profundidad. El caso del Proyecto Anual de Historia descrito por Ignacio es clave en este sentido, pues si bien sólo afecta la asignatura de Ciencias Sociales, generan un cambio completo en la forma de concebir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Existe primero un cambio intencional, en el que se da mayor relevancia a objetivos del currículum que tradicionalmente se invisibilizan, cambiando además los fines de la asignatura de historia, desde la formación de personas con conocimientos históricos hacia la formación de investigadores y personas críticas. El proyecto implica necesariamente un cambio curricular que permita darle mayor relevancia a dichos objetivos, y a su vez cambia los roles de la clase, dándole absoluto protagonismo a los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, y convirtiendo al docente en un guía. Así, se requieren cambios metodológicos en las técnicas de enseñanza, en los instrumentos pedagógicos, en la organización del tiempo y del espacio y en los métodos de evaluación, que sean coherentes con este nuevo paradigma.

5.1.2 - ¿Por qué innovar? Orígenes y objetivos de la innovación educativa

Comúnmente se asume, con una visión altamente neoliberal, que la innovación educativa viene desde los incentivos de la competencia entre las escuelas, desde la irrupción de nuevos conocimientos o desde la interacción entre docentes y estudiantes. Pero si bien cada una de estas opciones tiene algo de verdad, rara vez una innovación exitosa es conducida por un elemento individual, sino más bien por una pluralidad de aproximaciones, colaboraciones e interacciones entre el saber práctico y teórico que hace que necesitemos un esquema mucho más robusto y sistémico que reconozca múltiples fuentes de innovación (Bentley, 2010).

En las narrativas, Ignacio señala algo similar al plantear que la innovación nace siempre de necesidades concretas, y que surge cuando al ser humano le falta algo, cuando está en crisis, y se debe cambiar lo que está establecido porque ya no responde a los nuevos desafíos. Óscar lo ejemplifica hablando del “Nuevo Chile”, un país con una creciente tasa de inmigración que exige cambiar sus métodos de enseñanza y avanzar a una educación más inclusiva que considere el acervo cultural de todos los estudiantes dentro del aula. El contexto, en este sentido, va cambiando de tal manera que en algún momento a los docentes les resulta insuficiente o contradictorio lo que están haciendo, y entran en este conflicto interno llamado disonancia cognoscitiva que les exige innovar, como ya lo expusimos en el marco teórico.

Varios autores concuerdan con estos relatos señalando, desde perspectivas tanto evolutivas como culturales del cambio, que los elementos contextuales actuales no sólo hacen necesaria la innovación educativa, sino que además la potencian. Sánchez Chacón (2016), por ejemplo, sugiere desde una perspectiva sistémica que la innovación educativa es toda iniciativa que surge de un análisis sistémico de las condiciones generales del contexto y que pretenden diagnosticar, analizar, evaluar o atender problemas emergentes relacionados con la educación. Astudillo e Imbarack (2013) dicen que los actores educativos se han visto impulsados a transformar su organización y funcionamiento, por lo que la capacidad de innovar se convierte en una cualidad básica para la organización educativa y se sitúa en una encrucijada de sentido y vínculo con su contexto de desempeño. Poncet y González (2010) señalan que hay dos grandes elementos contextuales que originan la innovación educativa y que están relacionados entre ellos. Por un lado, los imparable avances científicos que han crecido exponencialmente durante el último siglo; por otro, la conciencia individual y colectiva de que estos avances no pueden ni deben detenerse, y que por lo tanto debemos seguir avanzando. Villa (2016) señala que las instituciones necesitan innovar y transformarse para poder sobrevivir, siempre en función de las necesidades y demandas de la sociedad en general.

Otros autores afirman que las nuevas condiciones han puesto en el punto de mira a la escuela, reclamándole no sólo nuevas funciones, sino una completa reculturización que incluya una nueva conceptualización del rol de la escuela y sus docentes (Fullan, 2007; L. Montero y Gewerc, 2010). En principio podría atribuirse gran parte de esto a las movilizaciones sociales que han puesto la educación como uno de los focos en la agenda pública (Bellei, Contreras, y Valenzuela, 2010). Bien señala Ignacio que la Revolución

Pingüina puso el ojo sobre el docente, regló su trabajo, le arrebató el su carácter autoritario dentro del aula y le exigió realizar cambios orientados al mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. Otros docentes, como Francisco, creen que esto llegó demasiado lejos, quitándole tanta autoridad al docente que se ha vuelto incapaz de realizar su trabajo frente a los estudiantes, aunque este es un tema que abordaremos más adelante.

Adicionalmente, durante los últimos 50 años la Sociedad del Conocimiento ha puesto a la educación como eje central en los modos de producción, pues los últimos ya no requieren de trabajadores capacitados para tareas específicas, sino formados de forma holística, como aprendices permanentes y con competencias globales y sistémicas, como lo son la capacidad de reflexión sobre la información recibida, la capacidad de negociar saberes, y el buen manejo de emociones y afectos (Jonnaert et al., 2008; Sánchez Asín, Boix, y Jurado, 2009; Sánchez Chacón, 2016; Villarruel Fuentes y Villarruel-Fuentes, 2012). Con todo, ya no se necesita una escuela que se comporte como un canal del conocimiento acumulado, sino más bien una que forme a individuos flexibles que sean capaces de adaptarse a estos cambios acelerados.

Rivas (2000) hace una distinción entre las innovaciones de acuerdo a su génesis, separando aquellas **generadas internamente** y de las que son **inducidas externamente**, explicando que mientras las primeras surgen del seno de las instituciones escolares para solucionar problemas internos y brotan de impulsos de mejora, las segundas se acogen en virtud de demandas y presiones externas. De la misma manera, Pérez Tornero y Tejedor (2016) definen dos clases de procesos de cambio: **endógenos** y **exógenos**, definiendo los exógenos como aquellos que se producen por obra ajena, por imposición, influencia o determinación, y los endógenos como aquellos cuyas fuerzas de cambio y recorrido se producen desde el interior de las instituciones. Los autores señalan, de todas maneras, que la mayoría de las veces los cambios son mixtos, es decir, que en parte se provocan desde adentro y en parte son inducidos externamente.

A partir de un análisis cualitativo de los discursos de 15 docentes en España, Rivas (2000) identifica factores tanto extraescolares como intraescolares que impulsan la innovación exógena. Entre los primeros, destacan las **prescripciones del sistema educativo** formulados por el aparataje administrativo y legal, y las **demandas sociales** formuladas por los estudiantes y sus familias, tanto de manera individual como colectiva. Entre los factores intraescolares que impulsan la innovación destacan los **requerimientos de adaptación al rol institucional** y sus formas de trabajo, las **reestructuraciones organizativas**, la **regulación o formalización existente en recursos pedagógicos** como los libros de texto o la **dotación de nuevas tecnologías** aplicadas a la educación.

Rafael pone como ejemplo que en su establecimiento ha habido un mandato institucional para que se innove en las planificaciones anuales, y que la dirección controlará que no sean las mismas del año pasado. Esto, aunque envía una señal de que la innovación educativa es un tema que se está poniendo sobre la mesa, se percibe como dictatorial, y según el mismo docente, no estimula mucho la innovación. De hecho, muchas veces estos imperativos son más el resultado de la aspiración de mostrar que se

están realizando cambios, y no de la necesidad de mejorar situaciones concretas en procesos de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en soluciones que en principio no tenían ningún problema asociado (Poncet y González, 2010). Altopiedi y López Jiménez (2010) abordan de cierta manera el mandato de innovar, pero especifican que para que éste sea efectivo debe tener un carácter fundante, es decir, debe estar desde el inicio de la institución a la vez que debe estar en la base de su cultura, y no puede aparecer como un imperativo anecdótico o particular para un aspecto del trabajo del establecimiento. Escuelas como la de Catalina, en este sentido, soportan bastante mejor el mandato de hacer cosas distintas, pues son escuelas que nacen bajo un paradigma distinto al tradicional y que da a todos sus integrantes un espacio para el ensayo y el error. En tanto, en un establecimiento como el de Rafael, que es definido por el profesor como un colegio muy tradicional, es muy difícil que las innovaciones por mandato lleguen a buen puerto si no se realiza un trabajo profundo de transformación de la cultura escolar.

En la actualidad, se tiende a asumir que las innovaciones educativas deben tener una generación exógena, idea en la que ha influido fuertemente el modelo de investigación y desarrollo (I+D), que parte del supuesto de que todas las innovaciones son producidas por “expertos”, investigadores o científicos bajo métodos formales de desarrollo y comunicación (Navarro-Leal, 2018). Sin embargo, las innovaciones exógenas son muy criticadas por parte de la literatura, ya sea por las causas que la originan como por la forma en que se concretan.

En la práctica educativa, muchas veces el problema no es la ausencia de innovación, sino la presencia de una cantidad no menor de proyectos que no responden a las necesidades reales de los establecimientos (Cargua et al., 2019). Y varios autores coinciden en que estos cambios impuestos no sirven de nada e incluso son contraproducentes (Hargreaves, Lieberman, Fullan, y Hopkins, 2010; Poncet y González, 2010; Sepúlveda y Murillo, 2012; Villarruel Fuentes y Villarruel-Fuentes, 2012). En aras de alcanzar nuevos estándares de calidad, muchas veces se busca anular procesos escolares subsumidos a los paradigmas tradicionales mediante posturas radicales que cruzan la línea de la imposición y la coacción tanto administrativa como pedagógica, lo que concluye en la generación de una dañina confusión dentro de la cultura organizacional (Villarruel Fuentes y Villarruel-Fuentes, 2012). Montero y Gewerc (2014) señalan que en muchos casos existen incorporaciones de recursos – principalmente de tecnologías de información y comunicación – más por moda o por pretensiones de modernización que por la necesidad de un cambio educativo con objetivos claros de mejoramiento. Poncet y González (2010) dicen que las “propuestas” de innovación – que terminan siendo mandatos –, muchas veces modales, no van acompañadas por procesos de reflexión sistemáticos y su implementación tiene poco apoyo por parte de las instituciones externas, por lo que los docentes tienden a percibirlos como parte de la rutina del día a día, homogeneizándolas con su prácticas habituales- Giles y Hargreaves (Giles y Hargreaves, 2006) concluyen que las reformas que fuerzan cambios estandarizados en las escuelas y las aulas pueden hacer que algunas escuelas pierdan gradualmente el control sobre su currículum y, finalmente, sobre su propia identidad.

El mayor problema de las innovaciones externamente inducidas o exógenas es que por lo general se asume que serán adoptadas tal cual fueron diseñadas, olvidando que las condiciones culturales y estructurales de los centros obligarán a los docentes a adaptarlas a sus propias realidades y necesidades. Catalina pone un caso bastante ejemplar aquí con las asesorías de Aptus, una institución de Asistencia Técnica Externa que ofrece clases empaquetadas para que los docentes puedan aplicarlas. La decisión de implementarlas parece tener sentido en un establecimiento nuevo, donde los docentes tienen que hacer todo desde cero y no existe material anterior que se pueda aprovechar, lo que resulta en una excesiva carga de trabajo. Sin embargo, el modelo de enseñanza totalmente innovador que tiene el establecimiento muchas veces choca con los programas de Aptus, principalmente porque se trata de clases segmentadas que no responden al proceso de aprendizaje articulado, continuo y global que plantea el establecimiento. Esto no significa que todas las innovaciones exógenas estén destinadas al fracaso. La adopción de las innovaciones puede ser temporal, adaptativa, o incluso puede ser de carácter permanente hasta convertirse en rutina para dejar de ser vista como innovación (Navarro-Leal, 2018). Sin embargo, Astudillo e Imbarack (2013) explican que en Chile es común que los procesos de asimilación de las innovaciones educativas y estrategias de cambio provenientes desde instituciones de Asistencia Técnica Externa o del Ministerio de Educación tengan escasos espacios de reflexión crítica, y que por lo general se instalan incluso persistiendo las prácticas e ideas anteriores a estas innovaciones, lo que únicamente lleva a una sobrecarga de los docentes, y no a un cambio estructural de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La innovación internamente generada o endógena, en tanto, es aquella que surge desde dentro de los centros – comúnmente a partir de ideas de los docentes, pero también de otros integrantes de la comunidad educativa –, en base a procesos de reflexión crítica. A partir del mismo análisis cualitativo mencionado anteriormente, Rivas (2000) halla tres tipos de impulsores de la innovación: (1) Una **motivación deontológica-vocacional** que está ligada tanto a la intensidad de la vocación del docente como a un imperativo ético de desempeñar las funciones docentes con todas las posibilidades de que es susceptible; (2) una **preocupación por el otro** – específicamente por los estudiantes –, ligada a la necesidad académica de que los estudiantes aprovechen al máximo su educación, y a una necesidad más humana y subjetiva de atender sus necesidades personales; y (3) una **proyección profesional**, ligada a la valoración de los demás tanto de la profesión como del propio profesional, y a la autorrealización y satisfacción personal del docente con su propio trabajo.

La motivación deontológica-vocacional puede encontrarse en el discurso de varios participantes. Óscar define como parte de la misión de los docentes ingeniárselas para llevar a cabo una clase incluso en un contexto de precariedad, mientras que Catalina menciona que los profesores nóveles llegan normalmente con ganas de hacer clases novedosas. Josefina es muy crítica con sus colegas que sólo “van a hacer su trabajo”, es decir, que se limitan a impartir las clases planificadas y no trabajan por despertar en los estudiantes su pasión y motivación por los aprendizajes, y se pregunta si realmente

tienen vocación por enseñar o sólo estudiaron pedagogía porque no rindieron mejor en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)²⁸.

Ligada a esta vocación está la preocupación por los propios estudiantes, y en especial por su motivación. Rafael es claro en que su primer interés es el aprendizaje de sus estudiantes, y en segundo lugar estarían las pretensiones del currículum o la comunidad educativa. Además, “innovar para que los niños no se aburran” es un discurso que se repite constantemente, y tiene que ver con una percepción de la escuela como un espacio aburrido y desmotivador, que Rafael llega incluso a comparar con una prisión. Así, la motivación de los alumnos se convierte prácticamente en un objetivo en sí mismo, y los docentes innovan para que a los estudiantes se les encienda esa pasión por aprender. Josefina cuenta que, para ella, esto es fundamental, pues más allá de la racionalidad de los contenidos, hay un componente emocional poco explorado por el currículum, y la motivación tiene un efecto gatillador de los procesos de aprendizaje. Mientras tanto, en asignaturas que implican habilidades que van más allá de la racionalidad científica – como las disciplinas artísticas o la educación física – este elemento es mucho más evidente para los docentes. Óscar y Karina señalan que, si bien intentan ceñirse al currículum, ellos prefieren realizar actividades que permitan a sus estudiantes pasarlo bien y conectarse con sus cuerpos o sus emociones.

Pero la innovación educativa parece no sólo originarse para motivar a los estudiantes, sino también para motivar a los mismos docentes. Karina menciona que ella siempre está buscando nuevas cosas que le motiven y desafíen, para no aburrirse. Manuel forma su academia de cine porque la propia temática forma parte de su propia trayectoria profesional. Constanza, en tanto, comenta que después de haber tenido un problema con un curso, se había planteado como desafío personal hacer mejores clases al año siguiente. Así, no sólo hablamos de una motivación extrínseca, sino también de una motivación propia del docente por su desarrollo y autorrealización.

Otras veces, las innovaciones se originan como ideas derivadas de otras innovaciones educativas. El ejemplo que pone Ignacio retrata bastante bien esta situación, cuando menciona que el Proyecto Anual de Historia es hijo de las Ferias de Historia, un proyecto donde los estudiantes mostraban trabajos en grupo. El proyecto ya introducía ideas novedosas para potenciar la investigación, pero también chocaba con la necesidad básica de verificar que todos los estudiantes estuviesen aprendiendo, y por lo mismo surge un cuestionamiento por parte del equipo. Así, la innovación no sólo se presenta como cambio, sino que además es causa, medio y consecuencia del mismo (Rodríguez-Gómez, 2015). La innovación educativa se presenta como un proceso espiral, en el que

²⁸ El ingreso a las carreras de educación en Chile tradicionalmente ha sido más fácil que a otras carreras, debido a que los puntajes de corte PSU han sido consistentemente más bajos tanto en universidades del CRUCH como en universidades privadas (Mizala, Hernández, y Makovec, 2011). Esta situación se está revirtiendo debido a la Política Nacional Docente que fija un puntaje de corte mínimo, y la Beca Vocación de Profesor que atrae nuevos estudiantes (Elige Educar, 2017).

las innovaciones sostenibles no se presentan como eventos aislados, sino parte de una cadena dinámica de cambios que se originan por unos y a su vez crean otros.

Ya mencionamos anteriormente que las innovaciones educativas sólo pueden ser consideradas como tales cuando tienen una orientación hacia el mejoramiento educativo, es decir, cuando son concebidas desde sus orígenes con un objetivo de superación de una situación inicial. En las narrativas observamos que todas las innovaciones presentadas tienen objetivos explícitos, y que mientras algunos están enfocados en mejorar los procesos de aprendizaje, otros están enfocados en mejorar sus resultados.

Por una parte, muchos docentes explícitamente buscan aumentar la motivación de los estudiantes que, como ya dijimos, es concebida como pieza clave para gatillar procesos de aprendizaje. Así, Francisco, Josefina, Karina y Óscar indican que su primer objetivo con sus respectivas innovaciones era que los estudiantes se motivaran o apasionaran con la disciplina, o al menos despertar su interés y atención por los contenidos que se están pasando. Francisco busca que los niños salgan del encierro del aula que los aletarga. Josefina busca que los jóvenes se apasionen con la poesía, y que no la vean sólo desde su arista racional. Karina desea que los niños se interesen en la asignatura de Educación Física y que lo pasen bien en esas dos horas, entendiendo que el deporte debería ser algo entretenido. Óscar menciona que su objetivo era que los estudiantes se acercaran de mejor manera a la música folclórica, volviéndola más cercana a sus historias y sus raíces. El objetivo de mejoramiento en todos estos ejemplos está directamente relacionado con el proceso de aprendizaje, e indirectamente con los resultados de aprendizaje, los cuales deberían mejorar a través de una mayor motivación por parte de los estudiantes.

Rafael y Manuel, en tanto, plantean objetivos que apuntan a mejorar la calidad de los aprendizajes diversificándolos y ampliando sus horizontes. Rafael declara que el objetivo del concurso de cortometrajes era dejar que los niños desarrollaran libremente su creatividad, a la vez que pudieran trabajar la narración desde otro ángulo, como lo son los métodos audiovisuales. En la misma línea, el objetivo de Manuel es enseñar Historia desde una perspectiva complementaria, sin necesariamente perder las perspectivas tradicionales de la asignatura.

Y luego nos encontramos con proyectos cuyo objetivo es hacerse cargo de los objetivos del currículum que ya existían de formas diferentes para obtener mejores resultados. Ignacio indica que el objetivo del Proyecto Anual de Historia es dar mayor responsabilidad a los estudiantes en su proceso de aprendizaje para, de esta manera, satisfacer las demandas del siglo XXI que exigen una escuela distinta para un público diverso, y sobre todo para hacerse cargo del objetivo transversal que habla de fomentar competencias de investigación en los estudiantes. Catalina, en tanto, menciona cómo el cúmulo de innovaciones que se aplican en su colegio apuntan a mejorar los aprendizajes de forma integral, potenciando el trabajo en equipo y a la vez centrándose en las necesidades de cada niño y niña dentro de un aula diversa.

Observamos, por lo tanto, que el mejoramiento educativo puede tener múltiples facetas. Normalmente, a causa de la irrupción de las teorías de Efectividad Escolar, se asume que lo principal es el mejoramiento de los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, una visión más holística nos invita a concebir el mejoramiento como la incorporación de respuestas más aceptables que las existentes respecto a los valores o prioridades establecidas (Gairín y Rodríguez-Gómez, 2011). En este sentido, podemos ver el mejoramiento no solamente en los resultados educativos, sino también en los procesos de enseñanza-aprendizaje, siempre y cuando los cambios apunten a que éstos sean más eficientes, inclusivos, democráticos, libres o de cualquier otra característica más aceptable desde un punto de vista económico, ecológico, social o cultural.

5.1.3 - Innovadores: ¿Quiénes son los agentes del cambio?

Los sistemas y subsistemas educativos son complejos. Están compuestos por numerosos grupos de interés – docentes, directivos, alumnos, familias, sostenedores, autoridades locales, autoridades centrales, entre otros -, que se relacionan entre ellos desde sus propias complejidades, historias y valores, y además se relacionan con su entorno, pues la escuela no es un santuario apartado de la vida cotidiana (K. Robinson y Aronica, 2015). Teniendo esto en consideración, no se puede obviar el hecho de que en el proceso de cambio todos estos grupos y actores son potenciales participantes y agentes del cambio, y parece ser un tema clave, pues sus actitudes dentro de una determinada forma de cultura escolar puede tener una gran incidencia en el porvenir de una innovación (Paredes Labra, 2004).

Nos encontramos en las narrativas con innovaciones de diversa índole en lo que refiere a los agentes de cambio. Por un lado, tenemos el caso de Francisco, quien dice hacer las clases en el patio. El único agente de cambio de esta innovación es el propio Francisco, quien idea e implementa su propia innovación. Lo mismo ocurre en el caso de Óscar, pues ambos hablan de innovaciones espontáneas que ocurren dentro de sus propias salas de clases y en momentos específicos del tiempo.

Manuel, en tanto, también idea su propia innovación, aunque lo hace en conjunto con otra profesora con quien comparten intereses. Ambos la diseñan y la implementan, aunque aún se configura como una innovación bastante hermética, donde no participan ni se pretende que participen otros agentes de cambio. No es el caso de Josefina, quien también idea sus propias innovaciones en sus clases y, a pesar de que las implementa ella sola, está abierta a que participen otros docentes y directivos del establecimiento y se replique en otras aulas, lo que se demuestra en la toma de espacios públicos para que el resto de la comunidad vea sus prácticas, o en la invitación abierta a participar en la película, en la que incluso aparece el director del establecimiento.

Las innovaciones descritas por Ignacio, Rafael y Karina son distintas en ese sentido, pues son ideadas e implementadas en colectividad, dentro de sus respectivos departamentos. En el caso de Rafael, el concurso de cortometrajes fue ideado por el Departamento de Lenguaje del colegio, e implementada entre todos los docentes. En el

caso de Ignacio, el Proyecto Anual de Historia si bien es herencia de otra innovación más acotada, desde su concepción se ha planteado como un proyecto del Departamento de Historia, en el que participan todos los docentes de Historia y Ciencias Sociales tanto en su implementación como en su constante evaluación. Lo mismo ocurre con la innovación en las formas de evaluación descritas por Karina, la cual es ideada por ella misma pero discutida entre los docentes del Departamento de Educación Física antes de ser implementada por todos.

Por último, tenemos los casos de Catalina y Constanza, que se presentan como casos más difusos en lo que refiere a los agentes de cambio. Si bien ambas implementan las innovaciones, son cambios ideados desde afuera, por académicos o instituciones expertas que han creado sistemas y modelos de mejoramiento educativo. En el caso de Constanza, las distintas técnicas implementadas por ella para asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes, así como las actividades *Warm-Up*, son innovaciones tan generalizadas que todos los docentes que las aplican se conciben como agentes de cambio en instituciones donde dichas técnicas no están institucionalizadas. Catalina, en tanto, se basa en el Programa Conocimiento es Poder (KIPP). Así, los agentes de cambio son las mismas profesoras que implementan las innovaciones, pero también otros agentes difícilmente reconocibles por su participación indirecta en las innovaciones – entendiendo que éstas se definen como cambios específicos dentro del propio establecimiento y sus aulas –.

Cohen y Ball (2007) hacen hincapié en la identificación de dos tipos de agentes de cambio y la relación entre ellos para analizar las innovaciones educativas: el diseñador y el usuario. Mientras que el diseñador es el agente que idea la innovación educativa y le da forma, el usuario es aquél que participa en la realización de ésta. La relación entre ambos agentes de cambio puede ser diversa, desde una relación muy lejana – como cuando una editorial diseña un nuevo libro de texto que luego el docente utiliza en sus clases sin tener ninguna relación con la editorial – hasta casos en que son la misma persona – como cuando los docentes implementan sus propias ideas para el cambio educativo –.

En el caso de los docentes participantes, tenemos ejemplos distintos. Francisco es el diseñador y usuario de su innovación de hacer las actividades en el patio, aunque al tratarse de una innovación más bien inmadura y espontánea, no existe un trabajo de diseño profundo, y hasta da la impresión de que es una idea imitada de otros docentes o de su experiencia como estudiante. Algo similar ocurre con Óscar en sus clases de música folclórica, aunque en su caso existe luego una reflexión algo más profunda que podría permitir rediseñar en el futuro. Josefina, en tanto, si bien es la diseñadora de sus propias innovaciones educativas, éstas no son espontáneas, sino que son diseñadas con anterioridad a su implementación, durante los procesos de planificación de clases. En ese sentido, si bien el agente de cambio es el mismo, los procesos de diseño e implementación corresponden a agentes diferentes.

Manuel implementa un taller también diseñado por él mismo, pero en conjunto con una colega, por lo que el diseño tiene un componente colectivo, aunque todavía acotado

exclusivamente a los docentes que dirigen el proyecto. No es el caso de Karina, Rafael o Ignacio, quienes cuentan de sus actividades como diseños colectivos realizados por sus respectivos departamentos de trabajo, y que luego son implementados por todos como proyectos integrales – cada uno con su propia profundidad –. El caso más emblemático aquí es el del Proyecto Anual de Historia de Ignacio, que no sólo ha sido diseñado y desarrollado de forma colectiva, sino que además es constantemente evaluado y rediseñado por el mismo grupo.

En el otro extremo tenemos los casos de Catalina y Constanza, quienes implementan innovaciones que no solo no son suyas, sino que además son de diseñadores muy lejanos. Las “técnicas” de Constanza son extraídas del conocido libro de Lemov (2010), mientras que las actividades *Warm-Up* no tienen un diseñador específico, sino que se han ido desarrollando en todo el mundo durante las últimas décadas para las clases de lenguas extranjeras. Catalina, en tanto, es usuaria de un modelo escolar completo diseñado por las personas de la Fundación KIPP, con quienes no tiene ninguna relación. La profesora también aplica las clases y prácticas diseñadas por Aptus, institución que sí tiene relación con los docentes del establecimiento, aunque no los involucra en el diseño.

Esta distinción, sin embargo, obvia una variedad mucho más diversa de roles que pueden tener los agentes de cambio en un proceso de innovación educativa. Rosales (2013) señala que los agentes de cambio y sus respectivos roles en los procesos de innovación dependerán en gran medida del contexto en el que se desarrolla el cambio, es decir, en el ámbito de la educación donde este ocurre. El autor reconoce cuatro grandes contextos que se solapan y contienen el uno al otro, y en cada uno se reconocen distintos actores clave:

- **Aula:** En el aula los protagonistas de la innovación son los estudiantes y el o los docentes a cargo, aunque son los últimos los que desempeñan el rol de profesionales responsables del desarrollo de las innovaciones. La mayoría de las innovaciones presentadas en las narrativas se desarrollan casi exclusivamente en el aula, por lo que docentes y estudiantes se posicionan como los principales agentes de cambio en ellas, cada uno desde su rol. El profesor debe observar y encontrar el equilibrio entre lo que quiere hacer y lo que puede hacer tomando en consideración la “discrepancia óptima” entre el cambio propuesto y la realidad actual, que no debe ser ni demasiado amplia ni demasiado corta, en favor de la motivación del docente y de los estudiantes. También deberá reflexionar sobre el esfuerzo que significará, así como los apoyos y resistencias con los que se encontrará.
- **Centro:** El establecimiento es la institución clave del sistema educativo, y es ahí donde se plasman la gran mayoría de los proyectos de innovación educativa, con independencia de su origen. Si bien en el aula los profesores predominantemente trabajan en solitario, dentro de los centros se dan cada vez más las tareas compartidas. Del trabajo individual se pasa al trabajo colaborativo, si bien en principio para cumplir normas administrativas, cada vez más como una forma de apoyo y colaboración en la realización de proyectos innovadores, y de reflexión colectiva sobre las prácticas. En el caso del Proyecto Anual de Historia de Ignacio se

ve muy claramente a los agentes de cambio en este contexto, pues toda la reflexión se realiza colectivamente en reuniones de departamento, y se considera el apoyo y las resistencias de los directivos del establecimiento siempre que va rediseñándose e implementándose. La cultura dentro de los establecimientos se convierte en un aspecto fundamental en este sentido, donde elementos como la burocracia, las relaciones interpersonales, las jerarquías internas, la pluralidad, la apertura al cambio, la objetividad o la tolerancia a la frustración se vuelven clave.

- **Administración:** El alcance de las innovaciones que se plasman en los centros escolares dependerá en gran medida de las atribuciones que tengan de parte de las administraciones, las cuales se mueven en un amplio abanico, desde las más centralizadas hacia las más descentralizadas, y desde las que intervienen completamente a los centros hasta aquellas que delegan completamente las funciones pedagógicas, administrativas y de gestión. Los agentes de cambio involucrados en este contexto pueden ser -extrapolándolo a Chile- los supervisores, los especialistas externos, los sostenedores, comunidades profesionales de aprendizaje interescolares, las autoridades educativas locales y centrales, etc. En las narrativas encontramos pocas innovaciones en las que estos agentes se comporten explícitamente como agentes de cambio. Quizás el único caso es el de Catalina, ya que los sostenedores del establecimiento son además los principales líderes pedagógicos al momento y trabajan para institucionalizar las prácticas derivadas de los colegios KIPP. Sin embargo, algunos docentes como Óscar, Francisco o Josefina perciben a estos actores como las principales resistencias para innovar, no de forma intencionada, sino por acciones rutinarias displicentes o negligentes y mecanismos de control que impiden o desalientan el cambio. Sobre esto profundizaremos cuando hablemos de relaciones de poder.
- **Comunidad:** Considerando que cualquier sistema educativo debe reflejar las características de la comunidad en que se ubica, se vuelve fundamental que haya una interacción constante entre ambos contextos. Se trata de un movimiento de doble sentido, en que el centro se convierta en lo que la comunidad demanda, mientras que la última debiese asumir sus responsabilidades educativas colaborando en esta transformación. En este contexto, los principales agentes de cambio son las familias, aunque en el último tiempo se ha acrecentado la colaboración de diversas instituciones comunitarias, así como la creciente incorporación de ATE al sistema, pero también juegan un rol fundamental los medios de comunicación social e informáticos. Ignacio desarrolla la importancia de que las familias participen en innovaciones profundas como la suya o la de Catalina, pues la participación de las familias es fundamental no sólo como un apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, sino además como una forma de disminuir las resistencias, pues la escuela tradicionalmente ha delimitado los espacios de participación de las familias, lo que hace que los padres no tengan una noción clara de qué hacen los docentes y por qué lo hacen, y esperan que la enseñanza sea similar a la que recibieron ellos.

La Figura 4 resume los contextos, sus agentes de cambio y los elementos clave a considerar en los procesos de innovación educativa.

Figura 4: Contextos, agentes de cambio y elementos clave



Fuente: Elaboración propia a partir de Rosales (2013)

Es importante recordar en este punto que, a pesar de que hablamos de una amplitud extensa de actores y espacios, seguimos hablando de procesos de innovación, y no de mejora o reforma. Esto porque los cuatro contextos mencionados no constituyen compartimentos estancos, sino por el contrario, áreas que interactúan constante y estrechamente en los procesos de innovación educativa, y los contextos más localizados dependerán bastante de los contextos globales en los que se enmarcan, y la manera en que se produce la interacción entre ellos (Rosales, 2013). Si bien en la mayoría de los casos el trabajo docente queda confinado dentro de las aulas, con pocas posibilidades de difundirse, el trabajo del centro puede estimular la innovación y potenciar las iniciativas del profesor, y también la difusión de estas iniciativas. Para esto, se requiere de una cultura de innovación fuerte, que fomente espacios para la difusión e intercambio de ideas, la aportación de apoyos y recursos materiales, digitales y humanos, tiempo para la actualización y documentación, entre otras (Salazar et al., 2018), elementos que dependen principalmente de las administraciones. Por último, la apertura del centro escolar a la comunidad constituye un ejercicio de responsabilidad compartida de potenciar la innovación educativa entre todos.

5.1.4 - Sostenibilidad de la innovación educativa

La mayoría de los docentes participantes han contado innovaciones que, según ellos, fueron exitosas, atribuyendo este éxito a que “funcionaron bien”. Cuando los docentes dicen que sus innovaciones han funcionado bien, en la mayoría de los casos se refieren a que cumplieron con los objetivos planteados desde un principio – los estudiantes se motivaron con el tema, aprendieron más, aprendieron de una manera diferente, desarrollaron habilidades distintas, etc. –. Sin embargo, en la mayoría de los casos esta percepción no viene de una reflexión profunda ni de una observación sistematizada, sino más bien de una valoración subjetiva y espontánea realizada en espacios informales

de reflexión, sean individuales – en el viaje a casa, antes de dormir, etc. – o colectivos – conversaciones de pasillo o sobremesa –.

Una reflexión más sistematizada sobre estas innovaciones podría decirnos otra cosa sobre su éxito. La diversa naturaleza y grado de impacto de las innovaciones, aunque la diversidad de criterios de los distintos docentes, así como la variada naturaleza de las propias innovaciones, nos sugiere que el éxito no es una variable dicotómica, sino que se manifiesta como una variable continua y compuesta por diversos indicadores.

Como hemos dicho, las innovaciones educativas tienen una orientación hacia el mejoramiento educativo, lo que implica que siempre están orientadas hacia alguna categoría de éxito. Diversa literatura se ha dedicado a estudiar cuándo una innovación es exitosa, pero esta definición no parece ser unívoca. Mientras algunos autores proponen que una innovación es exitosa cuando es transferible y generalizable para la mejora de todo el sistema educativo, otros ven el contexto local como una variable irreductible, lo que implica que cualquier innovación debe adaptarse y, por lo tanto, su éxito radica en lograr el mayor valor agregado en cada establecimiento (Varpio et al., 2012).

Cohen y Ball (2007) son un ejemplo de la primera corriente. Para los autores, el éxito de una innovación educativa se mide en su escalamiento²⁹, procurando rescatar en el término tanto su dimensión cualitativa como su dimensión cuantitativa, pues qué tan profundamente una innovación educativa permea la práctica de una institución puede resultar tan importante como en cuántas instituciones o sectores de una institución logra replicarse la innovación educativa. Esto resulta importante, porque las innovaciones pueden diferir mucho tanto en la profundidad con la que pretenden – y necesitan – alterar la práctica educativa, como en su necesidad de replicabilidad en otros sitios. El Proyecto Anual de Historia presentado por Ignacio o las actividades *Warm-Up* de Constanza son ejemplos donde el éxito puede verse en el escalamiento. En el primer caso, un proyecto cuyo piloto funciona y luego comienza a implementarse en todos los niveles de enseñanza media, para unos años después seguir escalando hacia los niveles de enseñanza básica. En el segundo caso, una innovación internacional que ya se aplica en casi todas las escuelas del país.

Para asegurar una mejor escalabilidad y sostenibilidad, Bentley (2010) propone que las estrategias de difusión de una innovación deben basarse en nuestro entendimiento sobre el aprendizaje de las personas, y de cómo a partir de éste se adaptan los comportamientos en grupos sociales y organizaciones. Así, menciona seis elementos que podríamos considerar las seis “i” de la Innovación:

- **Imitación:** Modelar prácticas concretas para asegurar su observación y repetición.
- **Iteración:** Repetir de forma rutinaria de las nuevas prácticas.
- **Improvisación:** Proponer nuevas soluciones ante eventualidades nuevas y desconocidas.

²⁹ “Scale-up” en el original (N. del A.)

- **Inspiración:** Transmitir la innovación de formas más convincentes que con mandatos o instrucciones.
- **Inmigración:** Incorporar gente nueva dispuesta a asumir ideas novedosas o que traigan sus propias ideas.
- **Interpretación:** Reconocer patrones y elaborar conclusiones significativas sobre la efectividad de la innovación.

En resumen, hablamos de innovaciones concretas, observables y repetibles, y de una estrategia clara para transmitir las e incluir a los nuevos actores que participarán en ellas y las adaptarán. Proyectos simples pero robustos como el Taller de Cine Documental, la modificación de las evaluaciones de Educación Física o las actividades *Warm-Up* de Inglés son ejemplos de este tipo de innovaciones, fáciles de transmitir y replicar en otros sectores de la escuela o el sistema, mientras que proyectos más grandes, complejos e integrales como el Proyecto Anual de Historia o las metodologías KIPP tendrían menores posibilidades de éxito, a pesar de lograr aprendizajes más significativos, ya que su replicabilidad requiere de cambios estructurales y paradigmáticos y de un trabajo mucho más profundo por parte de todos los participantes (Cohen y Ball, 2007). Esto nos invita a pensar que la escalabilidad de la innovación educativa es un criterio que se queda corto para evaluar el éxito de una innovación.

Por lo mismo, otros autores señalan que el éxito de las innovaciones no radica tanto en su transferibilidad, dado que el cambio es como la fruta madura: no siempre tiene un buen viaje (Hargreaves, 2010). Muchos estudios señalan que las estrategias de mejora deben adaptarse a sus propios entornos, y que cada escuela y cada aula necesita generar estrategias propias que respondan a sus problemas particulares y las demandas de sus contextos locales, aprovechando sus fortalezas y reconociendo sus debilidades. Hargreaves (2010) señala que al momento de intentar transferir estrategias de cambio de una institución a otra se incurre en dos falacias. Primero, se asume que los contextos son similares, cuando muchas veces ocurre que se intenta implementar nuevos modelos en escuelas más débiles, con líderes menos carismáticos, profesores peor preparados, trabajadores cautivos de una cultura escolar diferente que les precede, menores recursos o plazos de implementación más cortos. Segundo, se asume que el todo es la suma de las partes, y que, si no se puede copiar toda la totalidad de una estrategia cambio, al menos se pueden asimilar algunos de sus elementos. Sin embargo, el éxito de las innovaciones muchas veces reside en la complejidad de las mismas, y en cómo sus elementos interactúan y se relacionan mutuamente (Astudillo y Imbarack, 2013). A esto se añade que la innovación tiene un componente ideológico, cognitivo, ético y afectivo, porque apela a la subjetividad de cada sujeto y al desarrollo de su propia individualidad y su participación en el acto educativo (Carbonell, 2002)

Como mencionábamos antes, innovaciones educativas tan complejas como el Proyecto Anual de Historia o el cúmulo de metodologías KIPP no son tan fáciles de replicar justamente porque su éxito reside en la complejidad de las interacciones entre sus diversos elementos de cambio. A esto se añaden otras innovaciones que pueden parecer más concretas pero que no serán fáciles de replicar sin una reestructuración de fondo. Ejemplos de esto son el taller de cine documental, el empapelamiento de paredes con

poesía o las modificaciones en las evaluaciones de Educación Física, innovaciones que tienen razones ideológicas o afectivas que las han inspirado, para salir de lo que establece el currículum o para atender necesidades específicas de los estudiantes a cargo de estos docentes.

Esto no significa que no se pueda aprender de otros modelos o innovaciones, pero se debe hacer de forma inteligente, considerando sus particularidades contextuales, depurando sus principios y contrastándolos con experiencias múltiples. En ese sentido, resulta incompatible la visión de que el éxito de una innovación radica en su capacidad de transferencia cuando una transferencia calcada parece ser prácticamente imposible de lograr. Ante esto, una corriente importante señala que el éxito de una innovación radica en su sostenibilidad pues, por lo general, se pretende que los cambios no sean sólo eventuales, sino sostenibles en el tiempo y adecuadas a la situación de las instituciones (Altopiedi y López Jiménez, 2010).

Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de sostenibilidad? El concepto fue acuñado por primera vez a mediados de la década de 1980, desde las ciencias medioambientales, cuando se define una sociedad “sostenible” como aquella que logra satisfacer las necesidades actuales sin comprometer las oportunidades de las generaciones futuras (Fink y Hargreaves, 2006). Esta definición poco tiene que ver con la que se utiliza en la esfera educativa, aunque sí contiene algunos principios básicos de la misma. Fink y Hargreaves (2006) señalan que el término a menudo se confunde con “mantenibilidad” – que las cosas se mantengan y/o prosigan – o con “accesibilidad económica” – mejora con el mínimo de gastos –, pero que el concepto es mucho más profundo que esto, además de ser multidimensional. Así, los autores plantean siete principios del cambio y la mejora sostenibles:

- **Longitud:** La innovación educativa sostenible tiene una continuidad en el tiempo, y no se presenta de forma anecdótica
- **Profundidad:** La innovación educativa sostenible se centra en el aprendizaje profundo y en la atención y el cuidado hacia otros y entre todos.
- **Anchura:** La innovación educativa sostenible escala, se difunde y se replica en otras aulas o incluso en otros centros
- **Justicia:** La innovación educativa sostenible consigue mejorar el ambiente más próximo sin causar daños o perjuicios. El mejoramiento no debe ser a costa del beneficio de otras personas.
- **Diversidad:** La innovación educativa sostenible fomenta la diversidad cohesiva, evitando la estandarización y homogeneización de los estudiantes u otros actores de las comunidades educativas.
- **Recursos:** La innovación educativa sostenible incrementa los recursos materiales y humanos y nunca los reducen. En otras palabras, no significan un gasto excesivo de recursos materiales ni una sobrecarga de trabajo para nadie.
- **Conservación:** El cambio y la mejora sostenible tiene memoria y consciencia histórica, y trata de conservar lo mejor del pasado de las instituciones con el fin de crear un futuro mejor.

Podemos evaluar las innovaciones educativas presentadas por los docentes participantes a modo de ejemplo utilizando estos criterios para predecir de cierta manera qué tan sostenibles pueden resultar. Cabe destacar que esta evaluación tiene un carácter subjetivo, y en muchos casos definimos si la innovación cumple un criterio o no dependiendo del propio contexto de cada innovación – por ejemplo, una innovación que sólo se ha aplicado en un aula tiene un criterio de anchura diferente a uno que desde el principio está pensado para estudiantes de niveles diversos –.

Tenemos por un lado el caso de Francisco, quien hace algunas clases en el patio. Se trata de una innovación que no tiene gran longitud, pues se presenta como casos aislados que dependen del ánimo del curso y del docente, o incluso de factores incontrolables, como el clima. Tampoco tiene mucha profundidad, pues no logra aprendizajes mucho más significativos, ni tampoco se observa una anchura importante, pues se realiza sólo en su aula, sin compartirse la experiencia con otros docentes. Si bien no parece haber un perjuicio a otras personas, un compromiso sobre la heterogeneidad del aula o una eliminación de elementos institucionales previos que sean positivos para la enseñanza, no existe tampoco una reflexión sobre estos temas que asegure los principios de justicia, diversidad y conservación. El único elemento a favor es que no significa un malgasto de recursos, pero esto en ningún caso asegura la sostenibilidad de la innovación.

El taller de cine documental de Manuel se presenta como un proyecto que permite aprendizajes profundos, pero no tiene pretensiones de escalabilidad, ya que se configura únicamente como un taller extracurricular que depende exclusivamente de él y su colega. Por el mismo motivo es difícil pensar que el proyecto tendrá longitud, pues en el momento en que Manuel y su colega abandonen la institución, probablemente el proyecto se vaya con ellos. Aun así, es un proyecto que no malgasta recursos, e intencionalmente cuida los principios de justicia y diversidad, a la vez que aprovecha el capital cultural y político del Instituto Nacional para trabajar los temas históricos. Con todo esto, se trata de una innovación potencialmente sostenible, pero cuya sostenibilidad depende demasiado de la persona a cargo a falta de una real institucionalización.

Óscar cuenta que en una clase recoge anécdotas de los estudiantes para relacionarlas con el folclor nacional y latinoamericano. El relato habla de una innovación anecdótica, que no se ha repetido, por lo que no podemos hablar de longitud ni de anchura, aunque sí logra aprendizajes significativos en la clase de música. No es una innovación que malgaste recursos, y deliberadamente aprovecha la diversidad del aula sin perjudicar a nadie y rescatando lo mejor de los alumnos y su historia. Así, se configura como una innovación que tiene potencial de sostenibilidad, pero que sólo será sostenible en tanto el docente haga una reflexión crítica e intente replicarla e institucionalizarla. Sin embargo, como esto no se ha dado hasta ahora no podemos hablar de una sostenibilidad real.

Catalina habla de un cúmulo de innovaciones exógenas, lo que en principio podría hacernos dudar sobre su sostenibilidad, por todo lo que hemos dicho anteriormente sobre los problemas de las innovaciones inducidas externamente. Sin embargo, el hecho

de que hayan sido instaladas desde los orígenes de la institución, como un mandato fundacional, aseguran longitud y anchura, en tanto que potencian aprendizajes significativos en los estudiantes. El principio de conservación se vuelve tácito, en tanto la cultura institucional nace con estos proyectos en su núcleo. Se trata de innovaciones que buscan intencionalmente el respeto por la diversidad y la justicia social, aunque por lo que cuenta Catalina, requieren de una enorme cantidad de recursos y ha significado un desgaste importante de los docentes, por lo que todavía requieren ser mejoradas. Con esto, pareciera que las innovaciones serán sostenibles, aunque dado que están recién comenzando, y que se trata de innovaciones muy profundas, requerirán de un proceso largo de adaptación y constante reflexión.

Las dos innovaciones realizadas por Josefina – la película de zombis y la exposición de versos poéticos – se plantean como innovaciones profundas, pero es muy pronto para definir si tienen una longitud adecuada pues, aunque sean innovaciones que tomaron bastante tiempo de principio a fin, no han tenido la oportunidad de ser replicadas. Por lo mismo tampoco podemos hablar de anchura, aunque el hecho de haberse tomado espacios abiertos del establecimiento habla de una intención de que los otros docentes vean las innovaciones y quizás puedan replicarlas. Las innovaciones no malgastan recursos, valoran la diversidad de los distintos participantes – adaptándolos a personajes de las películas o rescatando sus propios intereses poéticos – y cuidan no perjudicar a otros actores, aunque ha recibido algunas pocas quejas por el ruido de los estudiantes al desarrollar la película, elemento por el que Josefina hace su autocrítica. Además, aprovecha las capacidades tanto de los estudiantes como de la institución. Se podría decir que hablamos de una innovación potencialmente sostenible, pero dependerá de cómo continúe implementándola Josefina, o como se transfiera e institucionalice en los próximos años.

Karina plantea una innovación que ya tiene una longitud considerable, pues se ha implementado durante años. Las evaluaciones diferenciadas para educación física intentan cambiar significativamente la cara a la clase y hacer que los aprendizajes en esta materia sean significativos para los estudiantes, y ya tienen una anchura importante, pues es una metodología definida por el Departamento de Educación Física para todos los niveles del establecimiento. Se trata de una innovación que no ha significado un malgasto de recursos, pues se adapta a los calendarios que ya estaban definidos de antemano, y que intencionalmente respetan la diversidad de los estudiantes sin perjudicar a nadie. No queda muy claro si existe un principio de conservación, aunque al menos no parece que se haya eliminado o disminuido ninguna virtud de la institución con este cambio. La innovación planteada por Karina se presenta, por lo tanto, como una innovación sostenible que ya está institucionalizada en el establecimiento educativo en que trabaja.

El concurso de cortometrajes planteado por Rafael es una innovación que intenta generar aprendizajes profundos, aunque su longitud y anchura son cuestionables. A pesar de que hay intenciones de realizarlo por segunda vez, luego de la primera implementación pasó un año en que no se realizó porque los docentes no tuvieron tiempo, por lo que no podemos hablar realmente de una longitud estable. En cuanto a

su anchura, si bien es un proyecto que incluye a toda la comunidad, la participación más activa es de algunos docentes del departamento de lenguaje. El proyecto, sin embargo, tiene un potencial interdisciplinario importante. La innovación además responde a los principios de justicia y diversidad, al ser proyectos elaborados desde y por los propios estudiantes, y tampoco afecta la conservación de los elementos positivos del establecimiento, aunque requiere de una sobrecarga de trabajo para los docentes, al ser una actividad extraprogramática. Con todo, parece ser una innovación educativa que tiene potencial de sostenibilidad, pero que requiere de un esfuerzo mayor por parte de los docentes a cargo para adaptarla a sus cargas de trabajo y poder implementarla de forma periódica.

El proyecto anual de historia presentado por Ignacio es un buen ejemplo de sostenibilidad que cumple con todos los principios. Se trata de un proyecto que se ha sostenido por más de 6 años, ha generado aprendizajes profundos sobre investigación con fuentes históricas y se ha ido implementando progresivamente en más niveles de enseñanza. Si bien en un principio sobrecargaba a los docentes, la constante reflexión y crítica ha logrado que el trabajo se integre reestructurando las labores rutinarias, lo que hace ahora que no exista un malgasto de recursos. Se trata de un proyecto que recoge los intereses de los propios estudiantes dentro de su diversidad, a la vez que no perjudica a ninguno de ellos, y conserva las experiencias previas de exitosas investigaciones realizadas por los estudiantes. Observamos aquí una innovación sostenible y sostenida, que sin embargo continúa cuestionándose y adaptándose en un ciclo necesario para su conservación.

Por último, observamos en las innovaciones de Constanza – actividades *Warm-Up* y las “técnicas” – que, al igual que en el caso de Catalina, son innovaciones exógenas. En el caso de las actividades *Warm-Up*, es una práctica que realizan todos los docentes de inglés del colegio, y también se configura como una práctica generalizada actualmente en las clases de inglés del sistema educativo, desde antes de la integración de Constanza. Por lo mismo podemos hablar de una innovación que ya tiene longitud y anchura, y que apoya el desarrollo aprendizajes profundos. Las técnicas, sin embargo, responden más a una adopción propia de Constanza que, si bien es conocida por otros docentes, no necesariamente es utilizada por todos. Se trata, en ambos casos, de innovaciones que respetan la diversidad de la clase y buscan el beneficio de todos sin excepción, utilizando pocos recursos y conservando el resto de la forma de hacer las clases.

Muy relacionado con la sostenibilidad, Domingo (2013) categoriza cuatro tipos de innovación de acuerdo a sus niveles de profundidad y crítica por parte de los agentes de cambio, lo que incide directamente en su sostenibilidad:

- **Innovación Infantil:** Son innovaciones que vienen generalmente desde un marco intuitivo, y no suelen ir acompañadas por un cuestionamiento o reflexión profunda de lo que se hace y lo que se logra. Son muy frecuentes, pero a pesar de sus buenas intenciones, se basan más en impulsos, lo que hace que no sean sostenibles. Las innovaciones de Francisco u Óscar podrías catalogarse dentro de esta categoría, pues son innovaciones que nacieron espontáneamente dentro de la clase, sin una

reflexión profunda previa, sin un diseño estructurado, y sin una evaluación posterior.

- **Pseudoinnovación o innovación seguidista:** Son innovaciones que dependen de criterios de racionalidad e instrumentación externa, lo que las hace necesitar procedimientos mecánicos y bajos niveles de autonomía para interpretar, cuestionar o modificar los modelos externos. Son un poco más sostenibles que las primeras, pero no tanto, pues suelen confundir reformas educativas con producción normativa y confiar en exceso en teorías de aprendizaje pasajeras. De las innovaciones mencionadas, ninguna calza con esta definición, pues la mayoría o son innovaciones que nacen desde racionalidades propias, o ya han avanzado un camino que las sitúan dentro de las categorías siguientes.
- **Innovación en proceso de aprendizaje:** Generalmente se producen desde los modelos anteriores, cuando progresivamente se liberan de los patronajes externos y se adaptan a sus propios contextos, flexibilizan los conceptos, procedimientos e ideas, y van construyendo conocimiento a partir de la propia experiencia. Estas innovaciones se encuentran en proceso de construcción, experimentación y descubrimiento, por lo que tienen una sostenibilidad potencial que dependerá de cómo se vaya desarrollando dicho proceso. Las innovaciones educativas presentadas por Manuel, Catalina, Josefina o Rafael podrían entrar dentro de esta categoría, innovaciones que todavía no maduran lo suficiente, pero que están pasando por procesos de reflexión más profundos para su replicabilidad o para adaptarse a los contextos escolares que les corresponden, y de esa manera asegurar su sostenibilidad.
- **Innovación madura:** Son las innovaciones que además de resiliencia, procesos y estructuras adaptadas, gozan de conciencia y compromiso por parte de los agentes de cambio, atreviéndose a andar y sostener sus caminos de forma profesional y auténtica. Destaca aquí el rol de las comunidades docentes, pues asumen el conocimiento y la práctica docente como tareas complejas que deben afrontarse de forma colectiva y profesional, reinterpretando la realidad y asumiendo con flexibilidad el conflicto y las situaciones controvertidas. Las innovaciones maduras normalmente han demostrado y afianzado su sostenibilidad, como es el caso de las innovaciones mencionadas por Ignacio, Constanza o Karina, las cuales no sólo tienen muchos años, sino que ya han sido institucionalizadas y probablemente seguirán realizándose a pesar de la posible rotación de los docentes a cargo.

La Tabla 6 resume la valoración realizada en las últimas páginas sobre la sostenibilidad de las innovaciones educativas presentadas por los docentes participantes, utilizando como referentes los siete principios planteados por Fink y Hargreaves (2006) y la clasificación hecha por Domingo (2013). A pesar de ser dos valoraciones hechas de forma independiente, se puede notar que justamente aquellas que cumplen con los 7 principios de sostenibilidad son las que, además, percibimos como innovaciones educativas maduras.

Tabla 6: Sostenibilidad de las innovaciones educativas presentadas

| | Longitud | Profundidad | Anchura | Recursos | Justicia | Diversidad | Conservación | Clasificación |
|---|----------|-------------|---------|----------|----------|------------|--------------|---------------------------|
| Francisco (Hacer la clase en patio) | ⊘ | ⊘ | ⊘ | ✓ | ? | ? | ? | Infantil |
| Manuel (Taller de cine documental) | ? | ✓ | ⊘ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | En proceso de aprendizaje |
| Óscar (Recoger historias relacionadas con el folclor) | ⊘ | ✓ | ⊘ | ✓ | ✓ | ✓ | ? | Infantil |
| Catalina (Metodología KIPP) | ✓ | ✓ | ✓ | ⊘ | ✓ | ✓ | ✓ | En proceso de aprendizaje |
| Josefina (Película de zombis y exposición de poesía) | ? | ✓ | ? | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | En proceso de aprendizaje |
| Karina (Evaluación diferenciada) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | Madura |
| Rafael (Concurso de cortometrajes) | ? | ✓ | ? | ⊘ | ✓ | ✓ | ✓ | En proceso de aprendizaje |
| Ignacio (Proyecto Anual de Historia) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | Madura |
| Constanza (Warm-up y "Técnicas") | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | Madura |

* ✓ Se cumple; ⊘ No se cumple; ? No se hace referencia

Fuente: Elaboración propia a partir de los criterios de Fink y Hargreaves (2006) y Domingo (2013)

“Institucionalización” parece ser la palabra clave cuando hablamos de sostenibilidad. Hablamos de institucionalización cuando una innovación educativa se legitima e instala en la institución, y comienza a suponer una proyección que va más allá de la persona o el equipo de personas que la implementa (Poggi, 2011). Las innovaciones educativas pueden instalarse de forma permanente en las rutinas de las instituciones, al punto de que dejan de ser innovaciones y pasan a ser parte integral del funcionamiento cotidiano (Navarro-Leal, 2018). Sin embargo, es importante considerar que existe un largo camino desde la innovación deseada a la innovación posible, siendo casi siempre muy distintas ambas, pues se entremezclan factores personales, organizacionales y culturales en la generación de condiciones sostenibles para su realización (L. Montero y Gewerc, 2010). Es en este proceso de institucionalización donde se pone en juego la capacidad crítica tanto de la institución como de los distintos actores de la comunidad escolar para poder reflexionar y adaptar las innovaciones educativas a los contextos escolares y a las realidades y necesidades locales.

Se puede ver que las innovaciones más disruptivas requieren de un proceso crítico mucho más profundo que las innovaciones más simples o marginales. Las innovaciones diferenciadas en educación física presentadas por Karina son un ejemplo de esto pues, aunque han logrado un cambio sustancial en la forma en que se entiende la asignatura, se trata de una innovación en un aspecto muy puntual de los procesos educativos que no altera el resto de las metodologías. Por lo mismo, el proceso de adaptación no ha

sido tan complejo. El Proyecto Anual de Historia presentado por Ignacio, en tanto, ha pasado por un proceso intenso de constante adaptación, pues comenzó como un proyecto que sobrecargaba tanto a los docentes como a los estudiantes, y que no fomentaba algunos aspectos importantes de la investigación científica contemporánea, como lo son el trabajo en equipo y la comunicación de resultados. Lo interesante es que aún luego de años de adaptaciones, Ignacio admite que este proceso aún no ha terminado, pues se van haciendo conscientes nuevos desafíos, y siguen pensando en cómo seguir haciéndolo crecer y validar los trabajos. A pesar de que se configura como una innovación madura e institucionalizada, su valor se encuentra en un equipo comprometido con la reflexión constante que comprende que la sociedad y la comunidad educativa son dinámicas y, por lo tanto, también deben serlo las prácticas dentro del aula.

En el mismo sentido, encontramos un gran valor en el concurso de cortometrajes presentado por Rafael que, si bien no pudo realizarse al año siguiente, el equipo determinó que esto fue así porque implementarlo durante el segundo semestre es demasiado complejo, y se decidió cambiarlo al primer semestre, comenzando desde el próximo año. También en el establecimiento de Catalina se están adaptando, cambiando algunas dinámicas, eliminando otras y añadiendo prácticas que hacían falta para adaptarse mejor a la idiosincrasia nacional y local, pues saben que las metodologías son inducidas desde modelos propios de Estados Unidos, cuyas culturas escolares, laborales y sociales son muy diferentes a las chilenas.

Ante evidencia como ésta, algunos autores señalan que la sostenibilidad de las innovaciones no radica tanto en lo bien que se haya implementado su diseño. Cohen y Ball (2007), por ejemplo, sugieren que la sostenibilidad de una innovación educativa no puede medirse sólo en base a criterios basados en el diseño, pues cobra vital importancia la adaptación de éste al contexto y las necesidades locales, por sobre la fidelidad de la implementación al diseño. Los mismos autores sugieren que es menos probable la implementación fiel a su diseño de las innovaciones más ambiciosas, y que, por el contrario, necesitan de una adaptación mayor para su éxito. Towndrow, Silver y Albright (2009), sin embargo, observan que los diseños de las innovaciones más ambiciosas tienden también a tener una mayor elaboración y un mayor andamiaje – es decir, que todos sus elementos son más coherentes y convergen de mejor manera –, elementos que permitirían hacer una adaptación más fiel al diseño original, por lo que ven un rol fundamental en la relación entre los diseñadores y los implementadores al momento de adaptar la innovación.

Astudillo e Imbarack (2013), basándose en las aportaciones de Martínez (2004), señalan que existen cuatro formas de asimilación de los procesos de cambio que intentan instalarse o replicarse.

- **Fusión:** los nuevos procesos cohabitan con los procesos anteriores sin ningún tipo de integración

- **Compartimentalización:** la asimilación de la innovación se limita sólo a algunos aspectos puntuales y compartimentalizados del proyecto, obviando su carácter integral
- **Enriquecimiento:** se integran los elementos del proyecto enriqueciendo las tareas que ya existen
- **Reestructuración:** el proyecto innovador cambia la estructura completa de lo que se quiere mejorar.

Los autores destacan que los últimos dos resultados son aquellos deseables, pues se reconoce en ellos el verdadero cambio educativo holístico en integral, mientras que la fusión y la compartimentalización corresponden a procesos de adopción sin crítica ni reflexión por parte del profesorado. Sin embargo, en su investigación concluyen que en Chile se dan principalmente estos últimos, persistiendo las prácticas tradicionales en un proceso de “domesticación” de las innovaciones y nuevas estrategias, en las que son éstas las que se ven subsumidas por la tradición.

La cultura de cambio de la institución puede ser decisiva en que este proceso de adaptación se lleve a cabo de manera satisfactoria. Los colegios de Catalina, Constanza o Ignacio son ejemplos de establecimientos con culturas de cambio sólidas que han permitido innovaciones sustentables. El colegio de Catalina tiene un mandato fundacional de innovación, entendiéndolo que están recién comenzando y que necesitan adaptarse a las necesidades de toda la comunidad educativa. El colegio de Constanza, si bien en la narrativa no se menciona explícitamente, parece tener cultura de cambio al punto de que existen grupos de docentes voluntarios que crean proyectos de mejora por su cuenta que afectan a toda la institución – como es el caso del grupo Semillas –. Así mismo, el colegio de Ignacio demuestra una reflexión crítica colectiva constante, al menos en el Departamento de Historia, y la existencia de proyectos anteriores como es la Feria de Historia, que se van modificando a partir de las necesidades.

Es justamente en instituciones de poca cultura de cambio donde las adaptaciones han sido lentas o inexistentes. Francisco y Óscar son críticos respecto al sistema municipal, catalogándolo como un ambiente que amarra a los docentes y no los motiva a innovar, aunque Manuel, también perteneciente a este sistema, opina que los docentes no están tan amarrados de forma explícita, pero los establecimientos no hacen nada por potenciar el cambio, y éste depende exclusivamente de la motivación individual de los docentes. De hecho, su departamento ha vivido muchos cambios durante los últimos años, pero éstos han sido gatillados no por algún mandato institucional, sino por el interés de la actual jefa de departamento. Cabe recordar, con todo esto, que es importante distinguir entre la disposición activa y la disposición pasiva hacia el cambio por parte de las instituciones. La primera se refiere al cúmulo de acciones concretas que realiza un establecimiento para potenciar el cambio, como programas de innovación, desarrollo profesional docente, incentivos para innovar, etc. La disposición pasiva, en tanto, se refiere a las actitudes que toman los actores de la comunidad ante el cambio y ante los agentes de cambio, como las resistencias y aceptaciones, los niveles de confianza o la tolerancia al error. En muchos casos la innovación educativa depende más de una buena disposición pasiva que de una activa (Pascual y Navio, 2018), e incluso

vemos que la disposición activa puede parecer algo forzada. Es el caso del colegio donde trabaja Rafael, que ha decretado que los docentes deben innovar, y que revisarán que las planificaciones no sean las mismas del año anterior. El mismo Rafael menciona que, si bien esto envía el mensaje de que debe haber cambio, establecerlo de esta manera no estimula el cambio realmente, menos en un colegio que el docente define como tradicional y donde los cambios, si bien pueden hacerse, chocan siempre con un rígido sistema burocrático y punitivo, que castiga a los docentes que no cumplan con pasar los contenidos y obtener buenos resultados. En palabras de Poncet y González (2010), es imposible innovar por imperativo, y debemos trasladarnos a un presente indicativo, donde los docentes no innovan porque se les exige, sino porque realmente lo ven necesario.

Aunque sin este imperativo, e incluso ante condiciones institucionales adversas en lo que refiere a cultura de cambio, hay docentes que logran sostener procesos de innovación porque ellos mismos dicen “saltarse las reglas”. Josefina, por ejemplo, dice estar en un establecimiento que hoy intenta afianzar una estructura más sólida a través de indicadores rígidos, lo que deja poco espacio para la cultura de cambio. Sin embargo, menciona que los docentes, por lo general, tienen más miedo a los indicadores de lo que deberían y que, mientras cumplan los mínimos establecidos, deberían ser capaces de alterar el currículum y la forma de hacer las clases para obtener mejores resultados de aprendizaje. Karina menciona algo similar, pues al estar en un establecimiento donde el equipo directivo no se preocupa mucho de ellos, se esfuerzan por cumplir con los indicadores mínimos que son exigidos dentro de los procesos burocráticos propios del establecimiento, para luego poder hacer lo que estimen conveniente como Departamento de Educación Física. En ese sentido, parte importante del proceso puede tener que ver con la resiliencia y el empoderamiento de los mismos docentes, elementos que exploraremos a fondo más adelante.

5.2 - Poder y control de la acción pedagógica

Como ya hemos mencionado, entendemos el poder desde una perspectiva foucaultiana como el control de un individuo o un grupo de individuos sobre las acciones de otro individuo o grupo distinto al primero (Foucault, 1979). Acotándonos al tema de este estudio, hablaremos del control de la acción pedagógica, la cuál es normalmente ejercida por los docentes, pero que no necesariamente está bajo su control. De hecho, al entender el poder de forma reticular, descubrimos que dicha acción no sólo se encuentra bajo el control de personas con cargos superiores dentro de las jerarquías o estructuras escolares, sino que se ejerce de diferentes maneras desde los diversos actores que conforman el complejo sistema educativo.

En las producciones narrativas nos encontramos con múltiples actores interesados en que la acción pedagógica se realice de determinadas maneras y con determinados objetivos, así como diversos mecanismos de control utilizados consciente o inconscientemente para conseguir o mantener el control de ésta. Estos actores y mecanismos se encuentran tanto dentro como fuera de la escuela, pues nos encontramos con actores múltiples situados diversos contextos, como pueden ser los directores, coordinadores u otros tipos de jefaturas directas, las familias, los mismos estudiantes, los supervisores externos, las instituciones de asistencia, las autoridades locales o las autoridades centrales.

El sistema en su conjunto cuenta con una serie de mecanismos de control que han desarrollado una compleja red de poder que delimita la acción docente. Los profesores participantes distinguen en la educación mecanismos de control burocrático y tecnológico que desde diversas aristas controlan qué, cómo y con qué intensidad enseñar cada contenido del currículum, pero también un contexto social que se ha armado en base a discursos, el cual ha modificado las demandas hacia el profesorado, a la vez que ha aumentado la presión hacia las escuelas y, especialmente, hacia ellos por parte de estudiantes y familias.

En el siguiente apartado analizaremos esta red de poder en sus distintas formas, presentando el análisis en tres secciones. En una primera sección, analizaremos qué actores ejercen el poder hacia los docentes dentro de las instituciones, y qué mecanismos y tecnologías se utilizan para esto. En una segunda sección ampliaremos la mirada hacia el sistema educativo, observando que se ha construido un entramado de tecnologías para controlar la acción pedagógica, y analizando de qué manera éstas favorecen el ejercicio del poder sobre los docentes. Por último, observaremos otro tipo de poder, el poder discursivo, es decir, el entramado de discursos que delimita las expectativas sobre los docentes y, por lo tanto, sus acciones.

5.2.1 - Relaciones burocráticas internas

Burocracia es un término acuñado en Francia – *bureaucratie* – que etimológicamente combina la palabra francesa *Bureau*, que significa Oficina o Escritorio, y el griego *κράτος* o *Kratos* que significa “Poder”, por lo que las relaciones burocráticas se conciben como “poder de oficina” o “poder detrás del escritorio”, una forma de gobierno que se

legítima en las estructuras organizativas (Salvat, 2010). Uno de los factores más evidentes cuando hablamos de relaciones de poder es la estructura bajo la cual se organizan las personas dentro del establecimiento. El poder aparece en las organizaciones como una modalidad de relaciones sociales que adopta una forma estructurada, con lo cual las relaciones de poder se manifiestan como algo ya construido que condiciona el presente y el futuro, lo que no significa que no pueda ir transformándose (López Yáñez, Sánchez Moreno, Murillo Estepa, Lavié, y Altopiedi, 2003). La forma de organizar a las personas, la verticalidad u horizontalidad de ésta, o la distribución de los liderazgos pueden ser determinantes a la hora de generar una cultura y un clima escolar que potencie o disminuya la innovación educativa. Ya hace mucho Hoyle (1992) recordaba que para propiciar el cambio es necesario generar una cultura colaborativa, la cual a su vez requiere de estructuras sólidas que potencien la autonomía de los docentes. Adicionalmente, es importante recordar que la innovación educativa busca sostenibilidad, por lo que innovar será el proceso de institucionalizar las mejores prácticas, y para esto debemos asumir la necesidad de potenciar estructuras organizativas que así lo permitan (Rodríguez-Gómez y Gairín, 2015).

En las producciones narrativas nos encontramos con distintas formas de organización y liderazgo que, muchas veces, estaba asociada al tamaño de los establecimientos. Por ejemplo, en el Instituto Nacional, establecimiento de educación secundaria de más de 2000 estudiantes de matrícula en el que trabaja Manuel, nos encontramos con un enorme aparataje que a su vez requería estar muy normado, en el que el director y su equipo son bastante lejanos a un grupo docente muy extenso que se organiza en departamentos, los cuales internamente cuentan con un jefe de departamento y cuatro jefes de nivel cada uno. Otros ejemplos de establecimientos grandes son todos los particulares pagados estudiados y el establecimiento particular subvencionado donde trabaja Karina, los cuales comparten una estructura muy similar, en la que los docentes se organizan en departamentos y responden más a sus jefaturas directas – que también son docentes de aula – y no tan directamente a los equipos directivos. Ignacio incluso dice trabajar en un establecimiento que tiene un entramado complejo de jefaturas, al punto de que actualmente tiene tres jefes directos de acuerdo a sus múltiples cargos: La jefa de departamento – por ser profesor de Historia – el coordinador de ciclo – por ser profesor jefe – y el vicerrector académico – por ser coordinador de una actividad extraprogramática –.

Otros establecimientos un poco más pequeños se organizan de manera no tan diferente. El colegio CREE Cerro Navia, donde trabaja Catalina, es un establecimiento que recién se está formando y que al momento del estudio impartía sólo en tres niveles de enseñanza básica y dos niveles de transición, por lo que tiene una estructura acorde a la necesidad actual. No se organiza por departamentos, sino solo por ciclos dirigidos por un “subdirector”. El jefe directo de Catalina – el Subdirector de Básica – está muy presente en su trabajo, y tienen reuniones constantemente, mientras que el equipo directivo es un poco más lejano y descansa mucho en la confianza que depositan sobre sus profesores. En tanto, el Colegio Jesús Servidor, donde trabaja Josefina, tampoco se

organiza por departamentos sino por ciclos bajo la tutela de coordinadores generales, dado que no son tantos profesores.

Óscar y Francisco trabajan en establecimientos mucho más pequeños y que, por lo tanto, tienen estructuras un poco más horizontales. La escuela rural de Chimbarongo, donde trabaja Francisco, el equipo directivo sólo lo conforman el director y la Jefa de UTP, mientras que los docentes no tienen una estructura de organización que los segmente, y trabajan todos a la par. Óscar, en tanto, trabaja en tres establecimientos, todos diferentes, pero en todos responde directamente al director o al jefe de UTP.

Para comprender mejor las estructuras organizativas, López Yáñez y sus colegas (2003) definen tres tipos de modalidades no excluyentes para su análisis:

- **Vertical:** El análisis hace referencia a los organismos unipersonales o colegiados que toman las decisiones principales dentro de los establecimientos, los cuales se corresponden con los organismos de gobierno o la “línea jerárquica”
- **Horizontal:** El análisis hace referencia a la distribución de roles del profesorado y la agrupación de los mismos para su organización.
- **Staff:** El análisis hace referencia a la articulación de los elementos auxiliares o consultivos que apoyan o justifican las decisiones tomadas en las perspectivas anteriores.

Si bien las estructuras descritas en las narrativas parecen diferentes, podemos ver que en general tienen muchos elementos en común. Desde una perspectiva vertical, en todos existen organismos unipersonales de gobierno, como los directores o los jefes técnicos. Las diferencias sustantivas comienzan a observarse cuando se hace un análisis horizontal es cada estrato de la línea jerárquica, pues aparecen otros organismos de gobierno, diferentes formas de organizar al profesorado, y algunos mandos medios o de coordinación relacionados directamente con estas formas de organización. Específicamente, la presencia o ausencia de departamentos disciplinares parece de especial relevancia para los docentes. Especialmente a la hora de innovar.

Rafael, Manuel, Ignacio, Karina y Constanza trabajan en establecimientos donde los docentes se organizan por departamentos, y algo que vemos en común es que sus innovaciones normalmente se desarrollan en equipo, sea con todo el departamento como una actividad institucionalizada, o con compañeros específicos de la misma disciplina. Francisco, Josefina y Óscar, en tanto, trabajan en establecimientos sin la existencia de departamentos, y sus innovaciones son desarrolladas por ellos de forma más solitaria. La única excepción es el caso de Catalina, pero se debe considerar que su establecimiento es mucho más pequeño, y que tiene una estructura de colaboración interdisciplinaria establecida tanto dentro como fuera del aula. Josefina dice resentir la ausencia de departamentos, ya que se dificulta el trabajo colaborativo entre docentes. La mayoría de sus redes cercanas no son los docentes de Lenguaje, sino de otras disciplinas con las que poco podrían apoyarse. Óscar también lamenta lo solitaria que es su labor, siendo el único docente de música en los tres establecimientos que trabaja.

Ahora bien, estas estructuras no determinan necesariamente que los liderazgos estén más o menos distribuidos. De hecho, a pesar de que en general las estructuras son similares, nos encontramos en las producciones narrativas con una heterogeneidad de liderazgos de los directivos mencionados.

El liderazgo directivo se configura como uno de los elementos más relevantes para la mejora directa del desempeño organizacional, y el mejoramiento indirecto de los aprendizajes de los estudiantes (Louise, 2017). De hecho, la investigación internacional lo ha posicionado como el segundo factor intraescolar que más influye en los aprendizajes, después de la calidad de la enseñanza en el aula (Day et al., 2009), y es por eso que en Chile se ha dado especial relevancia a esta materia en la agenda pública durante las últimas décadas. Existe hoy una tendencia en la política pública a desarrollar acciones para empoderar a los directores de escuelas y liceos y se ha promulgado una legislación que les brinda gran importancia y redefine su función a la vez que los responsabiliza de los resultados de las escuelas (Weinstein y Muñoz, 2012b).

En algunos casos, los docentes son muy críticos sobre los liderazgos que se dan en sus establecimientos. Francisco, por ejemplo, cree que en su establecimiento existe falta de liderazgo, sobre todo de parte de un equipo directivo compuesto de líderes poco empoderados, quienes estarían ahí por cuestiones políticas y amiguismos, y que agachan la cabeza rápidamente ante supervisores y autoridades locales, lo que finalmente dificulta el cambio en la organización, ya que evitan a toda costa el conflicto. Francisco los contrasta con los directivos de su antiguo establecimiento, particularmente subvencionado, en el que tenía directivos presentes y muy exigentes, lo que atribuye a una lógica más empresarial.

Karina, en tanto, habla de un equipo directivo absolutamente inestable y ausente, por culpa de un directorio cuya gestión administrativa ha sido muy mala. En los últimos doce años han tenido seis directores, y no existe claridad en sus criterios de selección, ni tampoco sobre sus funciones. La profesora siente que, ante todo eso, que el establecimiento siga funcionando es gracias a los docentes y su organización espontánea, y que podrían perfectamente continuar sin la existencia de un director. Debemos recordar que Karina es la jefa del Departamento de Educación Física, por lo que sus superiores directos son las personas del equipo directivo, a la vez que ella lidera a otros docentes.

Óscar tiene una situación particular, dado el carácter itinerante en sus tres establecimientos. El profesor se relaciona muy poco con otros docentes del establecimiento, y sólo se encuentra con los directivos en reuniones formales, por lo que, al menos desde su percepción, también podemos observar un liderazgo directivo ausente.

Otros docentes son menos críticos, y rescatan liderazgos directivos más presentes dentro de sus instituciones. Josefina habla de un liderazgo bastante estructurado, en un intento de la congregación religiosa que sostiene el establecimiento por ordenar e institucionalizar los procesos dentro de todos los centros de la red. En ese sentido, habla de un liderazgo directivo claro, pero muy guiado desde arriba, donde la confianza sólo

se deposita en los docentes que cumplen con los indicadores de desempeño establecidos.

Manuel pone otro ejemplo de directivos más ausentes que descansan en los mandos medios de la línea jerárquica, pero con estándares rígidos de acción. El Instituto Nacional se configura como un buque enorme en el que los directivos son personas ajenas al trabajo docente que sólo aparecen para temas burocráticos o administrativos. El director además tiene un rol de personaje público, por dirigir una institución que siempre está en el ojo de la agenda política, por lo que concentra mucho de sus energías en temas de gestión del entorno. En ese sentido, Manuel sigue más el liderazgo de la Jefa de Departamento, quién de todas maneras aparece como una figura inestable que depende de la contingencia política.

Rafael también habla de lineamientos muy rígidos por parte de la institución en todo lo que tiene que ver con el comportamiento docente. Desde lo positivo, destaca el rol de su superior directo, que es la jefa del Departamento de Lenguaje. La menciona como una persona cercana y cálida, y que destaca las cosas buenas sobre las malas con un tono suave. Esto lo contrasta con la antigua jefe de UTP, que tenía un trato duro y, desde su percepción, de mucho control del trabajo docente, poniéndose siempre del lado de alumnos o apoderados cuando aparecía algún conflicto. Rafael también menciona al director como una figura poco involucrada en el trabajo docente, que sólo aparece por asuntos burocráticos y para la prueba SIMCE.

Ignacio y Constanza dan cuenta de directivos más presentes, pero no por esto más controladores, sino más bien con liderazgos distribuidos hacia los jefes de departamentos. Si bien tienen directivos presentes que establecen lineamientos generales claros, en las funciones más específicas descansan principalmente en los jefes de departamentos. En el caso de Ignacio, se ve envuelto en un entramado de jefaturas por su triple posición, lo que a veces genera roces entre estas jefaturas – por ejemplo, cuando un coordinador de ciclo lo necesita en su rol de Profesor Jefe en un tiempo destinado a planificación de clases de Historia –. Sin embargo, pareciera que existe una jerarquía tácita entre estos organismos formalmente horizontales, establecida por los lineamientos y valores del colegio, bajo la cual se entiende que los temas de formación y valores están por sobre las temáticas académicas regulares, que a su vez tienen prioridad sobre las actividades extracurriculares.

Catalina menciona estar constantemente acompañada en el establecimiento, aunque no tanto por los directivos en el aspecto técnico. Esto porque el establecimiento ha sido fundado y es liderado por personas que no tienen formación docente, y que reconocen dicha limitación. Por lo mismo, y bajo una visión de distribución formal de liderazgos, se han creado en el establecimiento una serie de mandos medios llamados “subdirectores”, que son quienes velan por el acompañamiento técnico a los docentes.

Observamos en general un factor importante desde la perspectiva de los docentes, que tiene que ver con la cercanía o lejanía de los directivos. En algunos casos, el equipo directivo se configura como un equipo presente y cercano a los docentes, con altos niveles de supervisión y apoyo. En otros, sin embargo, los docentes reconocen a un

equipo directivo ausente, alejado de los asuntos pedagógicos de los establecimientos, y centrado principalmente en las tareas administrativas. En estos casos normalmente aparecen en instancias protocolares o cuando aparecen resultados de las pruebas estandarizadas – tema que veremos más adelante –. Si bien en Chile existe la particularidad de que las tareas de dirección pedagógicas son asumidas principalmente por los jefes de UTP (Marfan et al., 2018), los docentes afirman que los directores también deberían cumplir un rol y estar más presentes en el trabajo docente.

También observamos entre los establecimientos con directivos presentes que existen algunos más rígidos, donde las decisiones principales se toman en los organismos de gobierno más altos, mientras que en otros se deja mayor libertad de decisión y acción a los equipos docentes, especialmente a los jefes de departamento.

Literatura sobre estilos de liderazgo directivo existe de sobra, habiéndose posicionado fuertemente en Chile durante los últimos años. Robinson, Lloyd y Rowe (2014) distinguen dos tipos de liderazgo claramente marcados. Por un lado, el liderazgo instructivo, en el cual se asume que la responsabilidad por los resultados de aprendizaje recae principalmente en el director, por lo que se convierte en una figura fuerte que centra toda su energía en la tarea de mejorar los resultados académicos, eliminando cualquier otro tipo de distracción. En contraposición, nos encontramos con un liderazgo transformacional, en el cual el líder demuestra su capacidad de trabajar colaborativamente con el resto del personal docente con el objetivo de transformar completamente la organización. López Yáñez y Lavié (2010) también reconocen dos estilos opuestos de liderazgo. Por una parte, el liderazgo centralizado, el cual se caracteriza por un director visionario pero narcisista, que impone su ideología y su doctrina e incorpora poco a los docentes en las decisiones de la escuela. Al otro lado está el liderazgo distribuido, que se caracteriza por la presencia de egos bajos, una visión compartida de la enseñanza y políticas y procesos activos de sociabilización de las prácticas. Los autores proponen que mientras el segundo potencia procesos sostenibles de innovación y mejora, el liderazgo centralizado rara vez tiene éxito en sostener procesos de innovación. A la misma conclusión llega Stuardo (2017), quien plantea que la concentración del poder en el director favorece malas prácticas autoritarias y obstaculiza los intentos de funcionamiento democrático dentro de los centros educativos. Liderazgos muy centralizados pueden llegar incluso a situaciones de maltrato, que merman la confianza de los docentes y el trabajo colaborativo (Blase y Blase, 2006). Sagnak (2012) sugiere que las prácticas de liderazgo que propician el empoderamiento docente sumadas a la creación de un clima de innovación configuran un constructo relacional que fomenta la motivación de los docentes para crear y realizar prácticas innovadoras dentro del aula. Harpell y Andrews (2010) señalan que un liderazgo transformacional que se sostiene en la promoción de valores, grupos autogestionados de docentes y programas de inducción para nuevos docentes generan un clima de empoderamiento docente que potencia la innovación para la inclusión educativa. Sebring (2017) dice que los líderes que buscan cambio comunican claramente sus objetivos, a la vez que asumen un enfoque facilitador e inclusivo al liderazgo, cultivando en el proceso a otros líderes que puedan asumir responsabilidades y ampliar

el alcance de las iniciativas. Majluf (2012) señala que los liderazgos transformacionales apelan a la motivación intrínseca de los docentes para el mejoramiento, mientras que los liderazgos más centralizados son transaccionales, es decir, apelan a estrategias empresariales como los son los premios y castigos, pero que, en el contexto chileno, los docentes les otorgan menos peso a las recompensas monetarias que los trabajadores de una empresa.

En cualquier caso, pareciera que esta dicotomía resulta insuficiente cuando analizamos las narrativas. Podríamos situar los relatos de Josefina, Manuel, o Rafael dentro de liderazgos que tienden a ser más centralizados e instruccionales, mientras que los relatos de Ignacio, Constanza o Catalina se desarrollan en contextos de liderazgo más transformacionales y distribuidos. Sin embargo, existen algunas situaciones como las de Karina, Óscar y Francisco, en las que no existe ni uno ni otro polo, y que se observa más bien una ausencia de liderazgo claro. A este tipo de liderazgo se le llama “Pasivo” o “Evitador”, y se caracteriza por organismos directivos que no tienen un compromiso real con los docentes o la institución y que sólo que actúan de forma correctiva cuando no se cumple con lo definido, pero que cuando las cosas están bien encaminadas dejan de intervenir (Garay, 2016; García Rubiano, 2011).

Es importante destacar que los tipos de liderazgo directivo se definen e identifican principalmente con prácticas concretas y observables. Leithwood y sus colegas (2006) realizaron un exhaustivo análisis de casi 200 investigaciones en el ámbito educacional y otros ámbitos, e identifican dimensiones y prácticas de liderazgo “efectivas”, es decir, prácticas que llevan a un mejoramiento exitoso. El Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE UC, 2009) resume estas prácticas en tres dimensiones: Establecer Direcciones, Rediseñar la organización y Gestionar la instrucción de la escuela (Tabla 7). Si bien esas prácticas parecen apuntar hacia un liderazgo transformacional, lo cierto es que no basta con simplemente practicarlas, pues hay diferentes formas de hacer cada una, y estas formas también determinarán el desempeño del establecimiento (Marfán et al., 2012).

Basándonos en los estilos de liderazgo observados en las narrativas y descritos anteriormente, hemos rediseñado la tabla exhibida por el CEPPE (2009) de manera de describir cómo se desarrollarían estas prácticas de acuerdo con cada uno de estos estilos (Tabla 8). Es importante señalar, sin embargo, que si bien estas categorizaciones sirven para desarrollar un modelo teórico que pueda guiar la construcción de preguntas para una segunda fase, es muy probable que los estilos de liderazgo en la realidad sean más bien mezclados, es decir, que si bien predominará un estilo de liderazgo en un directivo o equipo directivo, algunas de sus prácticas podrían ser más cercanas a otro estilo de liderazgo distinto al del estilo dominante. Aunque independiente del estilo de liderazgo, en todos los casos podemos apreciar dispositivos y procesos de supervisión interna del trabajo docente dentro del aula, incluso en establecimientos con líderes pasivos, aunque pareciera ser que estos procesos se ven afectados por los estilos de liderazgo. Se manifiestan con observaciones y evaluaciones de diversos tipos, algunas con categorías cerradas, otras más abiertas, algunas aplicadas únicamente por los jefes directos mientras que otras contemplan a todos los actores educativos.

Tabla 7: Prácticas clave para un liderazgo efectivo

| Categorías | Prácticas | Definición |
|---|--|---|
| Establecer direcciones. <i>Proporcionar un propósito de carácter moral, que sirva de motivación para el trabajo del staff y los incentive a perseguir sus propias metas.</i> | Visión (construcción de una visión compartida) | Identificar nuevas oportunidades para la organización, desarrollando, articulando e inspirando a los demás con dicha visión de futuro. Esto implica establecer valores centrales y alinear al staff y a los alumnos con ellos, de manera que la visión propuesta pueda ser alcanzada. |
| | Objetivos (fomentar la aceptación de objetivos grupales) | Construir acuerdos sobre las metas inmediatas, de manera de poder ir acercándose hacia la realización de la visión. |
| | Altas expectativas | Demostrar altas expectativas sobre la excelencia, calidad y desempeño del cumplimiento de las metas propuestas |
| Rediseñar la organización. <i>Establecer condiciones de trabajo que le permitan al personal el mayor desarrollo de sus motivaciones y capacidades.</i> | Construir una cultura colaborativa | Convocar a la actividad colaborativa productiva cultivando el respeto y confianza mutuos entre aquellos involucrados en la colaboración, siendo confiables los líderes mismos; determinar de manera compartida los procesos y resultados de los grupos; promover la voluntad de compromiso entre colaboradores, fomentando una comunicación abierta y fluida entre ellos y proveer los recursos adecuados para apoyar el trabajo colaborativo |
| | Estructurar una organización que facilite el trabajo | Ordenar estructuras que son complementarias. Entre las prácticas asociadas a ello, se incluyen la creación de tiempos comunes de planificación para profesores, el establecimiento de estructuras grupales para la resolución de problemas, la distribución del liderazgo en tareas específicas y un mayor involucramiento de los profesores en la toma de decisiones. |
| | Crear una relación productiva con la familia y la comunidad | Cambiar una mirada que mire exclusivamente al interior del establecimiento por una que asigne un rol significativo a los apoderados y que se vincule con la comunidad. |
| | Conectar a la escuela con su entorno (y sus oportunidades) | Desarrollar contactos que sean una fuente de información y apoyo para el establecimiento, y mantenerlos mediante la interacción periódica (visitas, llamadas telefónicas, correspondencia y asistencia a eventos sociales). |
| Gestionar la instrucción (enseñanza y aprendizaje) en la escuela. <i>Gestión de prácticas asociadas a la sala de clases y supervisión de lo que ocurre en la sala de clases</i> | Dotación de personal | Encontrar profesores con el interés y la capacidad para profundizar ("llevar más allá") los esfuerzos del colegio. |
| | Proveer apoyo técnico a los docentes (supervisión, evaluación, coordinación) | Considera el supervisar y evaluar la enseñanza, coordinar el currículum, así como también, proveer los recursos para éste último, para la enseñanza y para la actividad contable. |
| | Monitoreo (de las prácticas docentes y de los aprendizajes) | Monitoreo y evaluación, principalmente del progreso de los alumnos. |
| | Evitar distracción del staff de lo que no es el centro de su trabajo | Se busca contrarrestar la tendencia que se genera por la naturaleza de los colegios y por las expectativas de padres, medios, grupos de interés y el gobierno, de llevar al staff a realizar actividades que son incompatibles con las metas propuestas. |

Fuente: CEPPE (2009)

Tabla 8: Prácticas de liderazgo directivo

| Dimensión | Práctica | Tipo de Liderazgo | | |
|---------------------------|--|---|--|---|
| | | Instructivo | Distribuido | Pasivo |
| Establecer Direcciones | Visión | Se tiene una visión declarada sobre el establecimiento que los docentes conocen | Existe preocupación de generar una visión compartida dentro del establecimiento | No se construye una visión clara sobre el establecimiento |
| | Objetivos | Se plantea desde la dirección objetivos y metas claras para el mejoramiento del establecimiento. | Se construye los objetivos y metas en conjunto con los docentes. | No existen objetivos o metas o estas no están definidas claramente |
| | Altas expectativas | Se demuestra altas expectativas sobre los docentes. | Existe preocupación por ajustar las expectativas de acuerdo a las de los docentes, cuidando que aun así sean altas. | Se espera que los docentes cumplan con lo mínimo establecido. |
| Rediseñar la organización | Construcción de una cultura colaborativa | Se apunta a que los docentes den lo mejor de sí mismos de forma individual, a veces entorpeciendo el trabajo colaborativo. | Se apunta a que los docentes tengan espacios de colaboración y desarrollen una cultura colaborativa. | No se genera ninguna acción que afecte de alguna manera la colaboración dentro del establecimiento. |
| | Estructuración de la organización | Se construye una estructura de control del trabajo docente para asegurarse de que se realice de acuerdo a la visión de la dirección. | Se construye una estructura flexible que permite que los docentes trabajen con autonomía. | No se construye una estructura clara o se utiliza alguna que ya existía sin cuestionarla. |
| | Relación con la comunidad | Se deja a la comunidad y las familias fuera del entorno pedagógico, para que no dificulten los procesos en el aula. | Se realizan acciones para acercar a las familias a los procesos de enseñanza-aprendizaje. | No se realizan acciones que acerquen o alejen a las familias. |
| | Conexión de la escuela con su entorno | El establecimiento funciona a puertas cerradas, para que no se entorpezcan los procesos en el aula. | Existe una preocupación por generar redes de apoyo con otras personas o instituciones de la comunidad. | Se descuida la relación con el entorno en las actividades rutinarias. |
| Gestionar la Instrucción | Dotación de personal | Se busca personal obediente y que sepa llevar a cabo el proyecto educativo. | Se busca docentes críticos, capaces de transformar la educación en el aula. | No se definen criterios técnicos claros para la selección y contratación de docentes. |
| | Provisión de apoyo técnico | Se provee apoyos acordes a la visión de la dirección. | Se está atento a las necesidades de los docentes y se provee apoyo técnico acorde. | No hay una provisión de apoyo sistemático a los docentes del establecimiento. |
| | Monitoreo | Se aplican evaluaciones y estándares asociados normalmente a premios y castigos para controlar que los docentes hagan bien su trabajo | Se generan dispositivos de supervisión y observación que luego se utilizan para retroalimentar a los docentes. | No existe ningún tipo de monitoreo sistemático de las prácticas docentes o del aprendizaje de los estudiantes |
| | Evitación de distracciones del staff | Se generan estándares de desempeño que presionen a los docentes a centrarse en la labor pedagógica. | Se quita a los docentes tareas administrativas agobiantes para que puedan centrarse en el trabajo pedagógico y tengan espacio para innovar | No existe preocupación real por que los docentes se centren en el trabajo pedagógico. |

Fuente: Elaboración propia

En establecimientos con liderazgos más distribuidos, nos encontramos con mecanismos de supervisión del trabajo docente que, según los participantes, tienen mayormente un objetivo de acompañamiento y retroalimentación. Así al menos lo afirman Constanza, Ignacio y Catalina, cuando explicitan que las observaciones de clases y evaluaciones varias normalmente tienen una retroalimentación posterior, especialmente aquellas realizadas por profesionales más cercanos como los jefes de departamento o los pares. Ignacio recuerda que anteriormente las supervisiones tenían una lógica de control, lo que se notaba en pautas muy estandarizadas y una demora excesiva en los tiempos de retroalimentación, a lo que se sumaba una “observación corta” que era una supervisión sorpresa para evaluar aspectos básicos como el orden, el aseo y que la clase se estuviera haciendo, lo que para él daba una señal clara: “Te estamos observando”, teniendo así un efecto similar al Panóptico de Bentham analizado por Foucault (1975). Ignacio dice que eso ha evolucionado a evaluaciones más cualitativas y con respuestas inmediatas de parte de la jefa de departamento. Constanza también habla de algunas evaluaciones a las que no le ve sentido, pues incluso de algunas no recibe los resultados ni sabe si alguien los revisa realmente, pero sí recibe constante retroalimentación de parte de la gente de su departamento. Es posible que estas evaluaciones de poca utilidad sean eliminadas si un buen líder detecta que no se están aprovechando y que existen otras que sí dan buenos resultados.

Lo mismo ocurre con los procesos de planificación. En el caso de estos establecimientos, las planificaciones de clases se realizan de manera conjunta, entre pares y con los jefes de departamento, quienes revisan las planificaciones y otorgan la retroalimentación necesaria. En el caso de Catalina incluso existen “ensayos” en los cuales se simula una clase ante otros docentes para que ellos puedan hacer críticas y observaciones. La planificación conjunta pasa a ser parte de la rutina como una forma de trabajo colaborativo que permite el mejoramiento de las clases antes de que éstas se realicen.

En tanto, otros participantes de establecimientos con liderazgos más instruccionales perciben que los mecanismos de supervisión tienden a ser estandarizados, homogeneizadores y con mayor orientación hacia el control de los docentes, incluyendo incluso en algunos casos incentivos o castigos. Rafael, por ejemplo, afirma que la evaluación que le hacen tiene un objetivo vinculante en tanto repercute en el bono anual de desempeño, aunque admite que su jefa directa cuida y valora el objetivo de retroalimentación como el más importante. Llama la atención que destaca que su jefa directa no trata de sorprenderlo con las supervisiones, lo que puede obedecer a que otros líderes del establecimiento, como su antigua jefa de UTP – sobre quien dice que tenía mal trato hacia los docentes –, tomaban esta evaluación principalmente como una forma de control. Josefina también tiene la impresión de que el establecimiento tiene más preocupación en el control por el cumplimiento de estándares e indicadores de desempeño de los docentes que en un verdadero acompañamiento a los docentes, e incluso percibe que, si es capaz de cumplir con estos indicadores, luego tiene total libertad y autonomía para hacer lo que quiera, sin presiones, pero sin acompañamiento por parte de sus superiores. Lo mismo percibe Manuel, quien señala que existe una preocupación importante por las Pruebas de Nivel, que son evaluaciones estandarizadas

para los estudiantes de todos los cursos del mismo nivel – que llegan a ser diez por nivel – con el objetivo de ver si en todos los cursos se está enseñando de la misma manera. La evaluación tiene un carácter más sumativo que formativo, pues no se adapta a lo que el docente sabe que ha alcanzado a enseñar durante el semestre, sino que tiene un objetivo de control de la enseñanza y del aprendizaje por parte de la coordinación académica.

Los procesos de planificación dentro de estos establecimientos también tienen un componente de control. Las planificaciones se exigen como un proceso burocrático en el que los docentes las realizan en solitario y deben entregarlas a su superior directo, quienes las revisarán y corregirán según corresponda. Al contrario de los establecimientos con liderazgos más distribuidos, aquí nos encontramos con un proceso más estandarizado y homogéneo, en el que se realiza una revisión de las planificaciones en base a estándares de calidad preconcebidos que aseguren que está todo el contenido que se requiere para una buena clase. Estos procesos, sin embargo, dificultarían la innovación, no sólo porque los modelos de planificación son rígidos y no dan cabida a cambios estructurales, sino además por el agobio que significa cumplir con este proceso que es visto como un trámite. Si bien la exigencia administrativa de planificaciones clase a clase fue prohibida el año 2006 en el marco de una serie de reformas para reducir el agobio laboral docente, las planificaciones semestrales y mensuales en la mayoría de los casos cuentan con planillas estandarizadas o protocolos de acción que aseguran que éstas se realicen de determinadas maneras.

Aunque quizás el caso que más llama la atención es el que relata Rafael sobre el control de las acciones no pedagógicas. Si bien podemos encontrarnos con estándares de proceso o dispositivos de control para las este tipo de acciones incluso en los establecimientos con liderazgos más distribuidos – como plazos para corregir las evaluaciones o protocolos de actuación administrativa –, en el colegio de Rafael se ha adoptado la Norma ISO 9001, norma elaborada por la Organización Internacional para la Estandarización que determina los requisitos para una “Gestión de Calidad” en cualquier organización pública o privada sin importar el servicio que ofrezca. Según la misma institución, sus estándares están diseñados para mejorar la eficiencia y a la vez apoyar los procesos de innovación y cambio global (ISO, 2017). Sin embargo, esta lógica empresarial parece no calar en las culturas educativas, pues lejos de potenciar el cambio, la norma ha hecho que los procesos de la escuela se hagan más engorrosos para los docentes, dejando muy poco espacio para la reflexión crítica individual o colectiva, necesaria para desarrollar procesos de innovación adecuados.

Algo que llama la atención es que incluso en establecimientos con liderazgos pasivos existen estos dispositivos de supervisión y control, aunque pareciera que su aplicación se realiza siguiendo la inercia de sus propias estructuras. En otras palabras, se realizan estos procesos porque ya existen y deben ser realizados. Francisco dice que en su establecimiento los directivos observan la clase una vez al semestre sólo porque la ley se los exige, pero que no tienen un real aporte pedagógico. Karina y Óscar afirman que los directivos se involucran muy poco en su trabajo, en parte porque sus asignaturas son consideradas como secundarias en relación a aquellas que son evaluadas por

evaluaciones estandarizadas – como Lenguaje o Matemáticas –. Sí van a observar sus clases, pero desde una perspectiva muy técnica, viendo cosas genéricas como si los estudiantes están ordenados. Desde la percepción de Óscar, ellos no entienden mucho sobre su trabajo, e incluso esos mismos indicadores pueden ser contraproducentes pues, por ejemplo, una clase de música puede necesitar de desorden y ruido para que los estudiantes exploren los sonidos.

Cualquiera sea el caso, en las últimas páginas hemos podido observar una lista amplia de tecnologías internas de control docente de diversos tipos, y que es pertinente rescatar y sistematizar en este apartado, pues será relevante preguntar por ellos en la fase cuantitativa. Resumimos las distintas tecnologías internas en la Figura 5.

Figura 5: Tecnologías de supervisión y control

| Dispositivos de supervisión | Protocolos pedagógicos | Protocolos administrativos |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Observaciones de clases (por superiores, por pares o por otros actores educativos) • Evaluaciones docentes internas (por superiores, pares, otros actores educativos o autoevaluaciones) | <ul style="list-style-type: none"> • Plantillas de planificación (Anual, semestral, mensual, por unidad, diarias) • Estándares de acción (de estructura de clases, de construcción de instrumentos de evaluación, de frecuencia de evaluaciones) | <ul style="list-style-type: none"> • Protocolos sobre tiempos y horarios (Marcar tarjeta, firmar libros, etc.) • Informe de actividades (Llenado de libros o formularios clase a clase) • Procedimientos (para solicitar materiales o recursos, o para actividades extraprogramáticas) |

Fuente: Elaboración propia

Parece ser que los sistemas de supervisión más estandarizados u homogeneizadores no sólo se perciben como elementos más impositivos o represivos, sino que además no son capaces de dar respuesta oportuna a las problemáticas puntuales de los docentes y los establecimientos educativos, y en esto vemos cierta coherencia con la literatura en lo que refiere al uso de datos para un liderazgo que logre transformar las aulas. Las organizaciones educativas requieren de líderes con la capacidad de escuchar y observar los eventos y circunstancias de forma abierta para responder con fluidez a problemas emergentes e impredecibles dentro de la complejidad de la organización, más que seguir un modelo establecido a priori (Male y Palaiologou, 2015). Además, un buen líder se guía por ciertas preguntas sobre el uso de información en el establecimiento. ¿En qué medida los docentes saben acceder e interpretar datos? ¿Cuándo estos datos son útiles y cuándo no? ¿Qué apoyos necesitan los docentes para comprender la información recogida? Todas estas preguntas tienen respuestas propias en cada establecimiento, y no hay un “saber hacer” único al respecto (Marsh y Farrell, 2015).

En cualquiera de los casos, las supervisiones siguen configurándose como tecnologías de control de los docentes, con el objetivo de guiar sus prácticas pedagógicas y encaminarlas hacia los objetivos propuestos por el establecimiento educativo. De hecho, Hatcher (2005) hace una crítica bastante interesante a los liderazgos distribuidos, llamándolos “pseudodemocráticos”. El autor hace una importante separación entre poder y liderazgo, afirmando que los liderazgos distribuidos mantienen una relación de

poder de arriba abajo, y que la única forma de concentrar el poder en los docentes es creando estructuras no jerárquicas de colaboración docente, donde habría un estilo de Liderazgo Democrático. Establecimientos con estas características, sin embargo, existen muy pocos y son pioneros en su fórmula, lo que representa para ellos un desafío de justificación constante ante autoridades locales y la sociedad en su conjunto (Farris-Berg, 2014), quienes también ejercen relaciones de poder sobre ellos.

Antes de pasar al siguiente capítulo, es importante recordar que debemos cuidarnos de no entender siempre el poder como algo represivo o con una carga valórica negativa. Ya mencionamos en el marco teórico que, de acuerdo con Foucault (2001b), el poder no siempre es represivo y a veces puede ser utilizado con fines productivos. En los casos en que los participantes perciben a sus superiores como personas lejanas esto se observa en la necesidad de estos docentes de ambientes más estructurados y no tan desordenados, lugares en los que se sentirían más protegidos o más presionados para cumplir con lo mínimo. Aunque en las narrativas vemos esto mucho más claro cuando centramos nuestra atención en los profesores de especialidad – Karina, Óscar y, en menor medida, Constanza –, los cuales comparten una sensación de abandono por parte de sus directivos, o sienten que sus disciplinas son “accesorios” para el establecimiento, que están ahí sólo porque así lo exige el currículum nacional, y no porque realmente se reconozca su valor. Por lo mismo, si bien el exceso o la extrema rigidez de los estándares educativos puede mermar la posibilidad de espacios de reflexión profunda, este abandono tampoco motiva a los docentes a hacer cambios, pues reciben poca retroalimentación que logre impulsar disonancias cognoscitivas, y pocos incentivos para desarrollar innovaciones. A esto se suma la importancia de la legitimidad de los directivos que, como se observa en los casos de Karina o Francisco, cuando los docentes perciben que sus superiores no tienen las competencias ni conocimientos necesarios para supervisarlos tampoco sienten la motivación para innovar y mejorar en base a estas supervisiones. Y esta legitimidad del poder no sólo debe existir para potenciar un comportamiento creativo, sino que además debe estar sustentada en una estructura de poder estable que permita institucionalizar dicho comportamiento (Sligte, Greer, y de Dreu, 2012). En ese sentido, parece importante cuidar un equilibrio donde el poder se manifieste de manera productiva, más que disminuir o anular las relaciones de poder en sí mismas.

5.2.2 - Relaciones burocráticas externas

El poder no sólo se manifiesta dentro de los centros educativos, sino también fuera de ellos. Se manifiesta de manera más indirecta con los gobiernos centrales, pero, a su vez, con bastante más fuerza. Burns y Köster (2016) señalan que tras una cada vez mayor complejización de los sistemas educativos, ha habido un cambio en las estructuras de poder, pasando a una descentralización de las funciones tanto públicas como privadas. Donde hubo alguna vez únicamente gobiernos centrales, hoy existe gobernanza, que puede ser definida como el proceso de establecer prioridades, formular e implementar políticas y rendir cuentas en redes complejas a diferentes actores. Así, los sistemas educativos ahora son caracterizados por una gobernanza multinivel donde las

conexiones entre múltiples actores operan en distintos niveles, siendo más fluidas y abiertas a la negociación. El término Gobernanza es una evolución del término “Gobernabilidad”, propio de los años ’70, pues mientras que el último se refiere a la interacción entre gobernantes y gobernados, “Gobernanza” alude a mecanismos de autoconducción general de una sociedad, bajo la comprensión de que es compleja y heterogénea, de múltiples actores con potencial incidencia en la política pública. Por lo tanto, gobernanza es la capacidad de conducción que mantienen las instituciones políticas sobre un amplio número de actores con diversos objetivos (Mancebo, 2012).

Los procesos de gobernanza, sin embargo, no han significado necesariamente una disminución del poder ejercido sobre los establecimientos y los docentes, sino más bien una distribución de las relaciones de poder en instituciones autónomas que, de todas maneras, tendrían que rendir cuentas a un gobierno central. En ese sentido, nos encontramos con una distribución de poderes que no necesariamente se traduce en una descentralización del control sobre la acción pedagógica. De hecho, varios participantes resienten día a día las presiones desde las instituciones externas que configuran el tejido de relaciones de poder hacia los docentes.

En Chile durante los últimos años se han creado una serie de instituciones para pasar de un modelo de gobernabilidad a uno de gobernanza, distribuyendo las funciones que tradicionalmente le han competido al Ministerio de Educación. Así, bajo el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Ley 20.529, 2011), fue consolidado el Consejo Nacional de Educación y fueron creadas la Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación, organismos autónomos coordinados por el Ministerio de Educación cuyo objetivo es velar por la instalación y cumplimiento de estándares curriculares y de desempeño para asegurar una educación de calidad y equidad en sus distintos niveles. La institucionalidad, sin embargo, mantiene la idea de que es el Estado el principal responsable de asegurar una educación de calidad, y el nuevo marco regulatorio insiste en la aplicación y profundización de mecanismos de estandarización, medición intensiva y rendición de cuentas implementados durante finales del siglo XX, restringiendo el rango de decisiones curriculares de los docentes, y descansando en una desconfianza sobre su juicio profesional (Cornejo et al., 2015). Francisco tiene la impresión de que los docentes se sienten atados con el sistema educativo, como si llevaran una camisa de fuerza que les impide tomar decisiones propias sobre cómo llevar las clases cómo formar ciudadanos integrales más allá de los contenidos académicos. Observamos en las narrativas que existe una relación de poder directa y otra indirecta entre el sistema educativo y los docentes.

La escasa interacción directa del sistema educativo con los docentes se ejerce principalmente con la Superintendencia de Educación, cuando existen conflictos con estudiantes. Karina y Francisco tienen la sensación es que esta institución siempre falla a favor del estudiante, independiente de las características de cada caso. Francisco, además, señala que se han fortalecido leyes para asegurar que no se apliquen castigos que impliquen que los estudiantes pierdan clases – como sacar a los estudiantes de la

sala –, lo que para él resulta inapropiado, ya que no tiene herramientas para mantener la disciplina dentro del aula. Parece evidente que estos cambios en la normativa no han sido acompañados con una formación o apoyo apropiado para los docentes que permita reemplazar las sanciones y castigos tradicionales por otras estrategias de resolución de conflictos con los estudiantes. Si bien la Superintendencia de Educación se mueve oscilando entre un rol fiscalizador/castigador y un rol consultor/asesor, pareciera que para los docentes el primer rol es mucho más claro, lo que puede generar un ambiente punitivo y un clima de amenaza, miedo y temor (Carrasco-Aguilar, Ascorra, López, y Álvarez, 2018).

La interacción indirecta del docente con el sistema, en tanto, está mediada siempre por el establecimiento educativo en el que trabajan, y está especialmente definida por el interés que tenga éste por cumplir con los indicadores impuestos y ceñirse a los estándares sugeridos por los programas del Ministerio de Educación. Así, en los relatos nos encontramos con dos grandes tecnologías que utiliza el sistema para mantener este control mediado a través de los centros: el currículum educativo y el sistema de Rendición de Cuentas.

El currículum es la piedra angular de los procesos educativos. Se puede considerar que es la carta constitucional que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues es lo que define qué, cómo, quién, a quién y para qué se enseñan determinados contenidos y se forman determinadas habilidades. Tiene un sentido anticipatorio, pues su mirada está puesta en la actuación futura de los actores educativos y en el logro de ciertas finalidades definidas a priori (Tejada, 2005). El currículum establece los estándares de aprendizaje, los cuales definen lo que se espera que todo estudiante dentro de un país o una región debe saber o ser capaz de hacer. La definición de estándares de aprendizaje debiera, por lo tanto, contribuir en clarificar y hacer explícitas las expectativas de aprendizaje, alinear dichas expectativas con las demandas sociales, guiar la enseñanza, fomentar compromisos de equidad, proveer criterios comunes sobre el avance de los estudiantes, facilitar la comunicación entre los diversos actores educativos, enfatizar los objetivos finales de las escuelas y las políticas públicas, e identificar estudiantes con necesidades de apoyo (OECD, 2013).

En Chile, *“se proporciona a los distintos actores del sistema instrumentos curriculares y recursos educativos que contribuyen tanto al trabajo en aula, como a la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Todas estas herramientas forman parte del Sistema Curricular, que tiene como fundamento la Ley General de Educación”* (Mineduc, 2017, párr. 2). Se trata de un currículum nacional exhaustivo que abarca todas las disciplinas, define qué deben aprender los estudiantes y propone cómo se puede aplicar, apoyar y monitorear dentro de las escuelas. Así, el marco curricular define Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) que cada establecimiento debe cumplir, y que responden a la necesidad de ofrecer una base cultural común, la articulación de los niveles y ciclos educativos y las necesidades de actualización y reorientación del conocimiento derivado de los acelerados cambios

científicos y sociales (Mineduc, 2009). A su vez, el marco curricular se orienta sobre los principios relacionados con la libertad curricular, lo que se materializa en que:

“cada establecimiento o agrupación de ellos tendrá que decidir si aplicará o adaptará los planes y programas de estudio que defina el Ministerio de Educación u otra institución educacional idónea, o si elaborará planes y programas de estudio propios, en función de los requerimientos específicos de su comunidad escolar y el cumplimiento de los OF-CMO” (Mineduc, 2009, p. 5)

En las narrativas encontramos discursos variados sobre este marco curricular, con diversas problemáticas dignas de analizar. Por un lado, nos encontramos con una línea de relatos que perciben un currículum incoherente con los ideales educativos, lo que se ve especialmente en los docentes de establecimientos públicos. Francisco señala que el currículum es excesivo en lo que respecta a su cantidad de contenidos, lo que lo hace imposible de profundizar en ellos, y destaca que esta labor se vuelve aún más difícil al atender estudiantes de bajo capital cultural. Manuel dice que para el sistema pesa más el aprendizaje de contenidos que el de habilidades, lo que califica como lamentable y contraproducente, pues son tantos que se deben trabajar muy rápido, dando escaso tiempo para trabajar habilidades. Óscar dice estar amarrado por un currículum central descontextualizado, pretencioso y elitizado, que no se condice con la realidad de niños y jóvenes de sectores populares. Además, señala que los docentes se enfocan tanto en pasar los contenidos exigidos por el Ministerio de Educación que olvidan trabajar el vínculo con los estudiantes que, para él, tiene mucha más importancia dentro del proceso educativo.

Los docentes, en general, afirman que deben enseñar los contenidos del currículum central para no tener problemas a la hora de la fiscalización por parte de agentes internos o externos a su establecimiento. Los problemas relacionados a este punto se acrecientan por distintos motivos cuando aparecen instituciones de Asistencia Técnica Externa (ATE) que instalan planes, programas y actividades. Catalina, por ejemplo, menciona que, a pesar de la innovadora línea de su establecimiento, han contratado una ATE que entrega un material que está obligada a utilizar como referencia para sus clases, ya que está alineado con los contenidos propuestos por el Ministerio, pero que a su vez están demasiado parcelados, lo que dificulta la continuidad del proceso educativo. Por otro lado, Francisco señala que en su establecimiento contrataron una ATE que entrega planificaciones, evaluaciones, guías, etc., y que gracias a ellos no pierde tanto tiempo en planificar, pero a su vez menciona que a veces este material está desalineado con los contenidos del currículum y debe adaptarlo. En ambos casos, de todas formas, se observa una preocupación importante por cumplir con el currículum central, lo que implica que la Asistencia Técnica Externa no llega a transformar las aulas, sino que se añade como una carga extra a las actividades rutinarias, en lo que Astudillo e Imbarack (2013) llamarían un proceso de Fusión, en contraposición de un proceso de Reestructuración de los procesos de enseñanza. Recordemos que en Chile las ATE son instituciones públicas o privadas e incluso personas naturales que aparecen en febrero de 2008 junto con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley 20.248, 2008) con el

objetivo de descentralizar el apoyo técnico a las escuelas. Su crecimiento fue explosivo con la nueva ley que las favorecía, pasando de 91 ATE registradas en septiembre de 2008 a 955 el año 2011 (Raczynski et al., 2013). El año 2018 se especificó en la ley que las personas jurídicas que prestan servicios de asistencia técnica externa no pueden tener fines de lucro (Ley 21.107, 2018), y a la fecha hay 847 ATE registradas (Mineduc, 2019)

Ahora bien, ambos problemas mencionados son dos caras de una misma moneda. Ignacio y Josefina lo hacen notar explícitamente: El problema no está en el currículum central, sino en la forma en que éste es interpretado por los establecimientos y los agentes fiscalizadores. Para Ignacio, el currículum hace un tiempo está más centrado en el desarrollo de habilidades y competencias, y otorga una serie muy extensa de contenidos que los profesores pueden utilizar para este fin. Lo cierto es que el marco curricular es confuso en este aspecto, pues, por un lado, ha cambiado la nomenclatura para que los docentes se centren en los objetivos de aprendizaje más que en los contenidos, pero por otro, las orientaciones de cada disciplina ofrecen una extensa cantidad de contenidos para el desarrollo de dichas habilidades, sin especificar si deben utilizarse todos o no. Las orientaciones de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para educación básica, por ejemplo, dicen:

“se ha intentado aportar una batería significativa de recursos y actividades para que los docentes puedan seleccionar aquellos que mejor se adecúan a las necesidades y desafíos que enfrentan, considerando las diferencias individuales de sus estudiantes y la realidad de cada establecimiento. (...) En otras palabras, el docente debe seleccionar, modificar y adecuar las actividades de acuerdo a las necesidades que enfrenta.” (Mineduc, 2012, p. 11)

Esta especificación, sin embargo, no hemos podido encontrarla en otros documentos de otras disciplinas, por lo que es entendible que el currículum se tome al pie de la letra y de forma exhaustiva, como lo había sido tradicionalmente. Pero incluso muchos docentes de la asignatura mencionada tampoco saben de esta instrucción, lo que para Ignacio se explica en que está especificado en la introducción, y que los docentes – sea por pragmatismo o falta de tiempo – comienzan a revisar las orientaciones a partir de los contenidos concretos, obviando esta parte que parece más protocolar. En ese sentido, quizás si los profesores estuvieran más empoderados del currículum nacional, comprenderían que tienen más libertad de la que creen sobre éste, o incluso más herramientas para exigirla. Josefina, quien destaca que su establecimiento es muy *“Programista del Ministerio”*, resalta en la misma línea que los docentes se preocupan mucho de cumplir con los indicadores establecidos y se complican más de lo necesario, cuando estos mismos indicadores serían más maleables de lo que parecen a simple vista.

Pero asociado al currículum existe una limitante aun mayor, y que es la temática que más fuertemente aparece en las producciones narrativas, que tiene que ver con los procesos de rendición de cuentas (*accountability*) del sistema chileno.

En Chile existen al día de hoy dos evaluaciones estandarizadas a nivel nacional que componen un fuerte sistema de rendición de cuentas. El más importante es el Sistema

de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), el cual fue creado en 1988 y puesto bajo la dirección del Ministerio de Educación en 1992. El año 2012 la responsabilidad de analizar los resultados fue traspasada a la Agencia de Calidad de la Educación, con el fin de desmarcarlos de los tintes ideológicos de cada gobierno. Se trata de una prueba censal – es decir, se aplica en todos los establecimientos del país – y hasta el año 2012 se evaluaba todos los años a 4º básico, y se alternaba cada año 8º básico u 2º medio. En 2013 se añadieron pruebas censales para 2º y 6º básico, y se comenzó a aplicar anualmente en los otros niveles, idea que fue ampliamente cuestionada, por lo que el año 2016 se anunció una reducción de estas evaluaciones. Hoy se aplica anualmente en 4º básico y 2º medio, se alternan anualmente 6º y 8º básico y la de 2º básico es de carácter muestral. Las censales abarcan las disciplinas de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, y para el año 2020 se espera tener además una prueba específica de competencias generales de alumnos de enseñanza técnico profesional (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Por otro lado, existe la Prueba de Selección Universitaria (PSU), concebida por el Consejo de Rectores de Universidades de Chile (CRUCH) el año 2003, como sucesora de la Prueba de Aptitud Académica (PAA). La PSU se aplica a todos los egresados de la enseñanza secundaria que quieran acceder a la educación superior, a quienes ordena de acuerdo a los puntajes para seleccionar quiénes llenarán las plazas disponibles en las diversas carreras. La PSU no tiene un objetivo directo de rendir cuentas, pero se ha utilizado con este fin por gobiernos y medios de comunicación para justificar políticas y prácticas en educación, y esto ha permeado hacia los establecimientos educativos, que invierten esfuerzos por justificar el valor de sus proyectos educativos, por medio de criterios de logro tradicionales como los resultados PSU o los índices de acceso a la universidad (Falabella y Opazo, 2014).

En las narrativas se observan fuertes efectos de los procesos de rendición de cuentas en diversos ámbitos del trabajo, tanto de las escuelas como de los docentes, aunque en el caso de los últimos, estos difieren de acuerdo a la situación del propio docente. Así, llama la atención que todos los profesores participantes de enseñanza básica y de asignatura en enseñanza media sólo declaran sentirse presionados por la prueba SIMCE cuando les toca impartir clases en cursos que la rendirán ese mismo año. Catalina, por ejemplo, señala que hace su trabajo como ella cree que es mejor, pero teme que al año siguiente, cuando le toque enseñar a 4º básico, esto cambie y deba adaptarse para responder a los requerimientos del SIMCE. Francisco señala que justamente ese año le tocó un 4º básico y en su sala había un cartel motivacional respecto a los resultados SIMCE. Manuel señala que le afectó más el año pasado, que hacía clases en 2º Medio. Constanza, Karina y Óscar, que imparten clases en asignaturas que no son evaluadas por estas pruebas, dicen no ser afectados directamente, pero si indirectamente. Esto lo veremos más adelante, pero en general, se observa que el SIMCE está generando más presiones en los docentes de forma particular que presiones globales dentro de los establecimientos educativos para generar estrategias integrales de mejora. Así mismo, los resultados PSU no son un indicador por el que los docentes de enseñanza básica se vean afectados, aunque tampoco por Manuel, profesor de historia del Instituto

Nacional, quién afirma que la prueba se ha “privatizado”, es decir, se ha traspasado la responsabilidad por sus resultados a los propios estudiantes y sus posibilidades de prepararla a través de preuniversitarios, lo que libera de dicha responsabilidad a los docentes y al establecimiento. Esto hace sentido al considerar la estrecha relación que existe entre la asistencia a un preuniversitario externo al establecimiento y la aceptación en una universidad selectiva (Á. González, 2014). Por el contrario, Ignacio dice no estar tan condicionado por SIMCE como si lo está por la PSU, lo que sugiere que en los niveles socioeconómicos más acomodados sí se responsabiliza a la escuela del éxito de los estudiantes en esta prueba, incluso a pesar de que la mayoría de los estudiantes de este tipo de establecimientos preparan la prueba externamente a través de preuniversitarios o profesores particulares.

Ya hemos dicho que los procesos rendición de cuentas tienen tanto personas a favor como detractores. Los primeros la consideran una tecnología útil, en tanto responsabiliza a las escuelas por los resultados de aprendizaje de los estudiantes, empodera a estudiantes y familias para exigir buenos resultados, y se aprovecha como un método de retroalimentación para que los docentes puedan mejorar sus prácticas (Puryear, 2006). Sin embargo, varias corrientes la conciben no sólo como una tecnología inútil técnicamente hablando, sino además como un mecanismo de control que, bajo un supuesto discurso de autonomía esconde gran control sobre la escuela, intensificando enormemente las relaciones de poder entre el sistema y los establecimientos educativos. Falabella (2014) hace una revisión profunda de la literatura sobre los procesos de accountability de mercado, en la que encuentra escasa evidencia sobre los beneficios de éstos sobre el mejoramiento educativo, y a la vez una variada evidencia sobre los efectos dañinos de forzar a los establecimientos educativos a trabajar bajo un ethos performativo sustentado en estándares externos, como pueden ser el incremento del uso de un currículum tradicional en vez de potenciar la innovación y el enriquecimiento de las clases, una gestión basada en el marketing y la solución de problemas específicos en vez del mejoramiento global, el decrecimiento de la colaboración entre establecimientos y de la autonomía y participación de los docentes. Wayne Au (2009) define la rendición de cuentas como un aparato tecnológico que sólo intenta mantener el modelo neoliberal, con cuatro características fundamentales:

1. **Objetividad y objetivación:** Abogan por la categorización y ordenamiento eficiente de las personas
2. **Mercantilización:** Ve a las personas como productos y las mercantiliza
3. **Control y supervisión:** Incrementa la capacidad de las autoridades de controlar y supervisar los procesos educativos
4. **Ideología:** Provee un sustento ideológico para las inequidades basado en el mito de la meritocracia

Ante estas características, se lograría una relación de poder oculta en la que se logra tener un control tanto técnico como discursivo de la acción docente. Desde el punto de vista técnico, principalmente existe una relación de poder en torno al currículum, manteniendo un control del contenido – qué se enseña –, de la forma – cómo se ordenan

y priorizan los contenidos –, de la pedagogía – mediante qué técnicas pedagógicas se enseña – y de la burocracia – o de las relaciones jerárquicas dentro de las escuelas y de las aulas –. Desde el punto de vista discursivo, mantienen un control sobre la identidad de los docentes y de los estudiantes, pues definen claramente cuál es el rol de cada uno, y cuáles son las formas adecuadas o inadecuadas de acción dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, las evaluaciones estandarizadas han generado en las escuelas una verdadera cultura de *Teaching to the Test*³⁰, en la cual el currículo se reduce a los contenidos evaluados por las pruebas estandarizadas, eliminando o reduciendo los contenidos y habilidades no evaluadas (B. Robinson y Dervin, 2019).

Los efectos de estas pruebas percibidos por los docentes desde una perspectiva tecnológica pueden ser englobados en un concepto clave: Estrechamiento Curricular. El estrechamiento curricular – también llamado Reducción o Empobrecimiento Curricular – es un efecto asociado y al menos no explicitado como intencional de las pruebas estandarizadas de alto impacto, en el cual los establecimientos educativos – especialmente los más vulnerados – centran sus recursos materiales y temporales en los contenidos del currículum que serán evaluados, prestando poca o nula atención a otros contenidos y objetivos del currículum y perdiéndose la posibilidad de una formación más integral de los estudiantes (Berliner, 2011). En las narrativas observamos un estrechamiento curricular dentro de los establecimientos de dos tipos: intradisciplinario e Interdisciplinario.

El estrechamiento curricular es intradisciplinario cuando, dentro de las disciplinas que evalúan las pruebas estandarizadas – Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales – se presiona a los docentes por centrar la enseñanza en contenidos y habilidades SIMCE y PSU, no sólo enfocando los contenidos, sino destinando parte importante del tiempo – en especial durante el último mes antes de la rendición de la prueba – para actividades de adiestramiento, como pueden ser ensayos y rutinas SIMCE o PSU. Así al menos lo mencionan docentes como Rafael, quien dice que un mes antes de la prueba lo obligan a dejar de lado el contenido del currículum para centrarse en ejercitar comprensión lectora hasta el día de evaluación. Catalina y Josefina recuerdan con tristeza sus prácticas profesionales, en establecimientos donde alumnos desmotivados respondían al azar respuestas de opción múltiple en ensayos para la prueba SIMCE, sin que ningún docente pudiese hacer algo por gatillar procesos de aprendizaje reales.

Así, se va instalando dentro de las asignaturas un concepto de “Calidad” muy tecnocrático, que deja de lado la formación integral para centrarse en habilidades muy específicas que pueden medirse y representarse ordinalmente. Sin embargo, también se presenta como un concepto paradójico, pues a pesar de que los establecimientos centran su trabajo en las evaluaciones estandarizadas, al mismo tiempo los actores educativos tienen un discurso contrario a esta práctica. Josefina, considera el SIMCE

³⁰ Enseñar para la prueba (N. del A.)

como un “estorbo que debe asumir”, a pesar de entender su origen y su espíritu, porque se ha viciado a través de los años. Francisco habla de un sistema que está más preocupado de los números, de lo medible, que de la enseñanza de cosas realmente importantes para la vida. Catalina habla derechamente de un sistema podrido, que desmotiva a los docentes desde su entrada, cuando traen todas las energías para hacer cambios. Los procesos de rendición de cuentas tienen entonces un efecto discursivo en los docentes pues, tal como afirma Au (2009), impacta en la propia identidad profesional de los profesores. Profundizaremos en esta idea en la siguiente sección, pero vale la pena mencionar por ahora que mientras ellos sienten que deben cumplir un rol de mediación en el aprendizaje y la formación integral de los estudiantes, al mismo tiempo perciben que la sociedad les exige otro rol, como responsables absolutos de la obtención de buenos resultados académicos por parte de los estudiantes.

Pero el estrechamiento curricular también es interdisciplinario cuando la presión de los centros por mejorar aprendizajes sólo está puesta hacia los docentes de las asignaturas evaluadas, en desmedro de las otras asignaturas. Karina, Óscar y Constanza, docentes de especialidad, son quienes muestran esta realidad, pues son víctimas de este tipo de estrechamiento curricular. Karina dice encontrarse en el típico establecimiento en el que todo lo que importa es lo que sea medible por las pruebas estandarizadas, y que a nadie le importa lo que haga el departamento de Educación Física, en el que trabaja. Incluso siente que su asignatura es considerada como un “comodín” que puede ser utilizado para cualquier otra cosa, siendo siempre sus espacios físicos y temporales los primeros en ser reemplazados por actividades extraoficiales. Óscar siente que el bajo involucramiento en su trabajo por parte de los directivos se debe a lo que él llama “Dios SIMCE”, que los tiene condicionados para preocuparse de las asignaturas evaluadas, pero que desconocen la importancia de las asignaturas artísticas y su contribución tanto para el aprendizaje como para la atracción de matrícula a la escuela gracias a los proyectos artísticos más visibles. Constanza rescata que en su actual establecimiento se le da más importancia al inglés sólo porque a las familias de clases más acomodadas les importa más o le ven una necesidad más real, pero recuerda que en su antiguo establecimiento que atendía estudiantes vulnerados su asignatura se sentía como un “accesorio” que sólo estaba ahí porque así lo dicta el currículum central.

Los docentes de asignatura dicen que a veces es mejor, pues tienen una libertad mucho mayor para tomar decisiones debido a la escasa supervisión y control que los somete, pero el costo de esta libertad es un total abandono que implica escasos lineamientos – más allá de los definidos por el currículum – y muy bajo apoyo por parte de los directivos y las autoridades. Quizás aquí es donde mejor se observa que las relaciones de poder también pueden ser necesarias y productivas, y que su ausencia también puede provocar situaciones desfavorables.

Asociado a los procesos de rendición de cuentas, vemos también procesos y tecnologías de performatividad que inciden en el trabajo de los docentes. El concepto anglosajón “*Performativity*” es derivado de los estudios feministas de Judith Butler (2007), el cual se basa en la idea de que las acciones que conforman nuestra identidad de género son

construidas socialmente, y las “performamos” para satisfacer las expectativas sociales. En este caso, hablamos de la construcción social de una identidad docente con relación a las acciones y prácticas que se le exigen para desempeñar su labor. En ese sentido, así como los mecanismos de rendición de cuentas pretenden mantener control sobre los resultados educativos y los contenidos impartidos, los mecanismos de performatividad se centran en el control de los procesos educativos y pedagógicos. Ball (2003) sugiere que en modelos educativos neoliberales la performatividad se instala con el objetivo manifiesto de otorgar autonomía a los docentes, en tanto que tiene el objetivo oculto de regular sus prácticas, para lo que requiere de sistemas de monitoreo y de producción de información constante.

Existen principalmente dos tecnologías propias del sistema educativo en Chile que sostienen la performatividad de los docentes. Por un lado, el Marco para la Buena Enseñanza, el cual *“establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela”* (CPEIP, 2008, p. 5). El instrumento se divide en cuatro “dominios” o aspectos de la enseñanza que todo docente debería llevar a la práctica de forma adecuada: la preparación de la enseñanza, la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, la enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes, y las responsabilidades profesionales de reflexión y comunicación con el entorno. El mismo documento se define como un instrumento que no pretende ser un marco rígido y que sólo propone un itinerario para guiar las primeras experiencias. Sobre este documento específicamente los docentes no hablan mucho en sus narrativas, lo que sugiere que, o no es un instrumento que los condicione fuertemente, o al menos no existe una conciencia crítica sobre éste.

Sin embargo, complementario a este marco nos encontramos con un segundo dispositivo de control del desempeño docente: El Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente, o como se le conoce coloquialmente, la Evaluación Docente. Ésta corresponde a uno de una serie de acuerdos tomados entre gobierno y magisterio para el fortalecimiento de la profesión docente, y fue aprobada el año 2004 luego de un extenso periodo de negociación (Bonifaz, 2012). Todos los docentes del sistema público chileno deben rendirla cada cuatro años inicialmente – siempre y cuando cuenten con al menos un año de ejercicio profesional en un establecimiento público –, y no considera a los docentes del sistema particular. La evaluación está perfectamente alineada con el Marco para la Buena Enseñanza, midiendo las cuatro dimensiones que el último contempla, y tiene consecuencias directas sobre los profesores. Una evaluación con resultado “destacado” contempla bonificaciones económicas, mientras que un reiterado resultado “insatisfactorio” puede costarle a un docente su expulsión permanente del sistema escolar público.

Desde las narrativas de los docentes de establecimientos públicos observamos cierta desconfianza sobre este instrumento. Manuel cuenta que sólo se ha evaluado una vez, pero que fue un desastre, porque iban saliendo de un proceso de huelga docente y, a pesar de haber enviado un recurso para retrasarla, el fallo fue desfavorable. Por lo mismo, tuvo que preparar todo en muy poco tiempo, en base a una unidad que

realmente no había pasado, reflexionando sobre prácticas inexistentes y presentando algunas evaluaciones rellenas por estudiantes que no tenían nada que ver con la realidad. Francisco dice que la observación de clases propia de la evaluación está arreglada al punto que tampoco refleja la realidad, pues seleccionan a su mejor curso y hasta utilizan horas de clases para ensayar ese momento, y en muchos casos ofrecen una recompensa a los estudiantes si se portan bien. A Óscar no le ha tocado evaluarse nunca por el poco tiempo que lleva en el sistema municipal, y dice que no le importa mucho y que no condicionaría su trabajo por esta evaluación. Sin embargo, Francisco rescata que, a pesar de la poca seriedad, se siente la presión y el estrés por la Evaluación Docente, y que los profesores están todo el año pensando en cómo la prepararán cuando les toca. En ese sentido, aunque pareciera que el instrumento no condiciona el desarrollo regular de las clases, sí genera una presión adicional en los docentes.

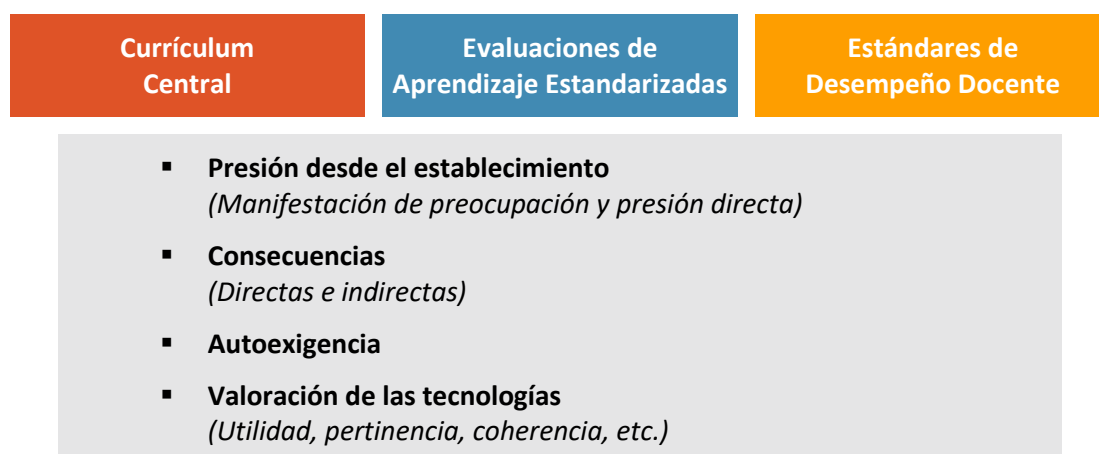
Day (2019) rescata que el uso de estándares y el desarrollo basado en las competencias son intrínsecamente valorables, pero que su dominancia distrae a los docentes y distorsiona las nociones sobre su profesión. De hecho, tanto en los procesos de rendición de cuentas como en los de performatividad observamos lo que Fardella (2013) califica como “prácticas de actuación”, es decir la ejecución e implementación de diferentes dispositivos por parte de los docentes como si fueran actuaciones teatrales, especialmente en las instancias de evaluación profesional. Pritchett (2013) llama a este tipo de procesos “Mimetismo Isomórfico”; así como en la naturaleza muchos organismos utilizan el camuflaje para sobrevivir ante sus depredadores, lo mismo hacen los organismos sociales – docentes e instituciones – para sobrevivir ante un entorno neoliberal hostil que puede destruirlos si no adquieren legitimidad. Para sobrevivir, los organismos han comprendido que no necesitan ser competentes, sino sólo demostrar que lo son, lo que evidentemente tiene efectos negativos en tanto utilizan más energías en los procesos de camuflaje – ensayos SIMCE, ensayos para la Evaluación Docente, estrechamiento curricular, etc. – que en verdaderos procesos de innovación y mejora sostenible que aseguren un mejoramiento real de la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lamentablemente este mimetismo puede incluso llegar al punto en que los docentes hagan trampas – intencionalmente o no – para asegurar su permanencia en el sistema (Phelps, 2016).

En resumen, hemos podido observar que existen en Chile principalmente tres tecnologías de control que desde el gobierno central se utilizan para controlar la acción pedagógica de los docentes: El currículum central, las evaluaciones de aprendizaje estandarizadas y la definición de estándares de desempeño docente. Si bien en principio parecen tecnologías muy diferentes, las tres se enmarcan en un modelo de definición de estándares de desempeño que los docentes deberían seguir para demostrar “ser buenos profesores” y competir dentro de un sistema educativo altamente mercantilizado.

Nos encontramos con una serie de elementos que dichas tecnologías tienen en común. Primero, que en todos los casos la presión no se genera directamente desde el gobierno central o los gobiernos locales, sino que se transmite a través de una presión de los

establecimientos en los que trabajan los docentes y de los supervisores directos, presión que puede ser manifiesta – donde los superiores exigen explícitamente un buen cumplimiento – o tácita – donde los superiores manifiestan constantemente su preocupación por el cumplimiento o la obtención de buenos resultados, muchas veces contradiciendo los discursos explícitos. Segundo, que esta presión se puede manifestar en consecuencias directas – premios o castigos, especialmente salariales o vinculares –, pero también puede tener consecuencias emocionales para los docentes, sea porque afecten su propia autoestima y satisfacción con su trabajo, o porque pueden generar aceptación o rechazo de parte de los colegas. Tercero, que por estas mismas consecuencias, especialmente las consecuencias indirectas, los docentes pueden sentir una presión desde ellos mismos, una autoexigencia que incluso puede llegar a tener niveles autoflagelantes. Por último, en los discursos docentes existe una valoración de dichas tecnologías, en tanto a si son útiles o pertinentes con su trabajo, y dicha valoración podría incidir en la manera en que se trabaja con ellas – o a pesar de ellas, según sea el caso –. En la Figura 6 resumimos estas categorías, que utilizaremos posteriormente en los análisis cuantitativos.

Figura 6: Tecnologías de control burocrático externas



Fuente: Elaboración propia

Antes de continuar, creemos importante destacar que el año 2017 fue promulgada la ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente – o Carrera Docente – (Ley 20.903, 2016), que ha tenido una implementación gradual de sus elementos. El proyecto podría instalarse como otro dispositivo de control de la performatividad, pero dado que al tiempo de recolectar los datos este proyecto aún no había sido promulgado y, además, sus efectos no se verán en el corto plazo, no ha sido considerado como parte de este estudio.

5.2.3 - Relaciones discursivas

En el apartado anterior ya adelantamos brevemente que los dispositivos tecnológicos de control sobre la acción docente que se instalan desde fuera de los establecimientos educacionales también son capaces de ejercer relaciones de poder discursivas,

incidiendo en la identidad profesional de los docentes y las expectativas sociales. En este apartado ahondaremos en estos argumentos desde las narrativas y la literatura.

Cuando hablamos de la identidad de los docentes, la entendemos relacionada a aquellas prácticas y procesos por los que los individuos hacen sentido y exhiben sus subjetividades en su espacio social (Rowell y Abrams, 2011). Por lo tanto, entendemos la identidad no como una posesión del individuo, sino una puesta en acción a través de sus prácticas en sociedad, y no como un atributo fijo de una persona, sino en tanto fenómeno flexible y relacional (De Tezanos, 2012).

Entenderlo desde un punto de vista subjetivo y relacional es clave, porque nos permite ver en los docentes una tensión entre ambos aspectos, y nos encontramos en las narrativas con profesores que han configurado su identidad desarrollando en su discurso un docente “ideal”, pero también un docente “real”. En otras palabras, los docentes han configurado una idea subjetiva de lo que debe ser el rol docente, pero también observan una realidad social donde este rol se exige y se despliega de una forma diferente, lo que muchas veces entra en conflicto.

Por un lado, el docente ideal desempeña un rol de gestor y mediador de un conocimiento integral. Catalina opina que el docente debe hacer que los niños descubran sus conocimientos académicos y sus valores, crean en ellos y los usen para crear. Rafael califica al docente como un gestor e impulsor del conocimiento, que más que transmitir el conocimiento debe transmitir la pasión por su disciplina. Manuel destaca la importancia de que los estudiantes “piensen”, y dice que prefiere potenciar eso a pasar los contenidos del currículum educativo. Josefina indica que el rol del docente es orientar la búsqueda de sentido, llevando a los estudiantes de la mano mientras ellos buscan sus propios intereses. Ignacio comparte en que el rol de un docente en el siglo XXI ya no es entregar contenidos, sino mediarlos, y elabora un cuestionamiento clave en la que se pregunta en qué se diferencia él de un smartphone. En esta época donde todo conocimiento está al alcance de la mano, el docente debe saber dirigir este conocimiento de acuerdo a las necesidades sociales y las aspiraciones de los estudiantes. El mismo Ignacio admite que este puede ser un discurso aprendido, pero al mismo tiempo rescata que es un discurso en el que cree y que le hace mucho sentido dentro de su profesión.

Los participantes también destacan que el docente debe formar a ciudadanos integrales, con principios y valores que les permitan desempeñarse éticamente dentro de la sociedad. Francisco cree que, si bien la familia debe formar estos valores, es deber del profesor reforzarlos, porque son la base para un aprendizaje sólido. Rafael dice que formar personas íntegras con valores éticos se configura como un segundo rol del docente. Constanza cree que enseñar inglés es sólo una excusa, que su objetivo real es impactar en lo valórico. Óscar, desde la música, afirma que su profesión no se trata de formar músicos, sino de formar personas con una sensibilidad especial y con un mayor desarrollo emocional, y que pasar contenidos o enseñar canciones es algo que puede hacer cualquier persona sin formación docente. Karina admite que en sus primeros años se enfocaba mucho en que los niños desarrollaran bien la técnica de las distintas

actividades físicas, pero que con el tiempo se ha dado cuenta de que lo que realmente le interesa es que sus estudiantes estén motivados con la asignatura, además de aprender otras cosas como ser tolerante ante la frustración, trabajar en equipo, compartir, adaptarse a los entornos o aprender a vivir de forma saludable.

Los docentes destacan que para lograr todo esto se debe tener muy presente el componente emocional. Josefina cree que esto es clave, en tanto que la educación debe basarse en la motivación, que es la que gatilla procesos de pensamiento, y que esta motivación se trabaja principalmente a través del vínculo. Óscar piensa que la diferencia entre educar y enseñar es básicamente que en la primera se trabaja una conexión de los estudiantes con sus emociones y “colorear sus vidas”. Con esta metáfora apela a lo más profundo de la vida de los estudiantes, a lo realmente importante. Hace sentido que, como vimos anteriormente, muchas de las innovaciones educativas que realizan los docentes tengan como principal objetivo aumentar los niveles de motivación de los estudiantes con el aprendizaje.

Pese a todo esto, gran parte de la identidad docente en Chile se ve articulada por las categorías culturales del propio contexto escolar y las condiciones materiales de su trabajo, reflejadas tanto en los insumos de trabajo como en los sueldos percibidos (De Tezanos, 2012). Las identidades profesionales también se ven configuradas por la existencia de “otros”, que permite la construcción del “sí mismo”, aunque en el caso de los docentes esto es más difuso, pues no sólo se refiere a otros profesionales distintos a los docentes, sino también a otros profesores, y específicamente a los profesores del mismo establecimiento. Ávalos y Sotomayor (2012) plantean además que los docentes chilenos definen su identidad en referencia directa de sus alumnos, y que el reconocimiento de sus acciones depende en gran medida de la valoración que de ellos tengan los estudiantes, sus familias y, posiblemente, sus colegas.

En línea con esto, en los relatos nos encontramos con un sentimiento de que las expectativas puestas sobre los docentes por parte de los actores del sistema educativo y la sociedad en general no se condicen con este rol ideal descrito recientemente. Según los docentes, el paradigma neoliberal imperante ha tecnificado e instrumentalizado la educación, generando expectativas resultadistas y exitistas, sin interés por los procesos de enseñanza. Según Francisco, la enseñanza de valores o la formación de buenos ciudadanos no le importa a un sistema que se ha vuelto muy economicista y que sólo tiene preocupación por los resultados académicos. Óscar complementa esta idea señalando que las evaluaciones estandarizadas han tecnificado la educación, en desmedro de la apreciación de asignaturas artísticas o deportivas, y que los mismos establecimientos educacionales han ido cultivando una cultura exitista.

Este proceso ha sido parte de una sostenida profesionalización de la carrera docente, la cual se intensificó considerablemente durante la dictadura. Bajo el supuesto de que los servicios públicos deben asemejarse a la empresa privada para una mayor eficiencia, se instala un modelo en 1980 en el que la escuela queda regulada bajo un mercado competitivo y se incorporan estándares de desempeño y resultados para incentivar la mejora (Sisto, 2012). Poco antes ya el gobierno militar – por razones políticas y

económicas – había ordenado cerrar las Escuelas Normales y traspasar la formación docente exclusivamente a las universidades, transformándose así el rol social del docente, de ser un funcionario público a un trabajador y profesional dentro del mercado educativo (Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010). Francisco, que tiene mayor edad que el resto de los participantes, hace una comparación más concreta: antiguamente en los pueblos el docente era, junto con el alcalde y el retén de carabineros, una de las mayores figuras de autoridad debido a su rol público, mientras que hoy ese prestigio y esa autoridad se ha perdido por completo. Otros docentes más jóvenes también se refieren a este tema, señalando que esta pérdida de autoridad ha tenido ventajas y desventajas. Por una parte, Ignacio indica que se le ha quitado al aula esa noción de “feudo” del profesor, donde éste ejercía relaciones de poder sobre los estudiantes muchas veces abusivas y sin ningún tipo de control social, para dar paso a una dinámica en que el profesor está bajo el ojo de las familias y la sociedad, bajo una vigilancia que ha reglado más su trabajo y desplazado las lógicas de poder hacia el nivel central. Manuel añade que hoy el respeto de los estudiantes y las familias debe ganarse a través de un buen trabajo y un buen trato, a diferencia de antes que el sólo hecho de estar de pie frente a la clase investía al docente de un aura de prestigio.

Pero este mismo proceso ha dado paso a una marcada precarización del trabajo docente, convirtiéndose la profesión en una de las más riesgosas y menos remuneradas del país, con una alta carga de trabajo y, al menos en el sector público, muchos profesores no tienen contratos fijos ni condiciones laborales estables (Cabezas y Claro, 2011). Los docentes participantes además reconocen una preocupante falta de recursos dentro de las escuelas que dificultan aún más su trabajo, todo como resultado de un sistema que ha abandonado a las escuelas a su suerte en este modelo de mercado, y de políticas mal implementadas que despilfarran recursos públicos. Waissbluth (2010) señala que una de las causas más importantes de esta precarización responde a una masificación de la educación obligatoria que creció sólo cuantitativamente, sin que los gobiernos se preocuparan de la calidad de la misma. Manuel cree que la excesiva cantidad de horas lectivas, los bajos salarios, la falta de espacios y recursos para el desarrollo profesional y el bajo reconocimiento de logros dan una señal clara de que cada docente debe sostener y gestionar su propia motivación, sin ningún tipo de apoyo. En establecimientos municipales, además, se hace difícil tener un sentido de pertenencia y compromiso por la institución por las condiciones precarias e inestables con las que se vive, especialmente por las situaciones contractuales. Óscar menciona que los docentes en escuelas públicas rotan constantemente por cuestiones contractuales, lo que de cierta forma limita los espacios de reflexión y crítica. De hecho, ya ha sido demostrado empíricamente que los docentes en Chile con contratos indefinidos tienen un mayor compromiso con sus instituciones y un mayor sentido de pertenencia que aquellos contratados a plazo fijo, además de una mayor claridad de las funciones por cumplir y demostrar un menor absentismo (Coluccio, Muñoz, y Ferrer, 2016).

Para algunos docentes el salario bajo es el gran obstáculo hacia un buen trabajo, pues les desmotiva. Francisco dice estar construyendo ahora habitaciones para alquilar como

complemento a su sueldo, mientras que otros docentes venden cosas o trabajan como taxistas en sus tiempos libres, lo que ciertamente distrae de ser un buen profesional. Karina derechamente dice que, si tuviera que volver a elegir, no elegiría ser docentes por este mismo problema. A esto se suma que en muchos establecimientos no existen las condiciones materiales para desarrollar las actividades como se debería. Lo que llama la atención es que incluso docentes establecimientos con mayores recursos tienen esta visión. Constanza cuestiona si ser profesora toda su vida, considerando que otros trabajos como Interpretación o Investigación pueden tener mejores condiciones. Catalina dice que, en su establecimiento, a pesar de todos los recursos que destina para la enseñanza, los sueldos son excesivamente bajos. Ignacio cree que muchas veces se olvida que los docentes además de tener un rol pedagógico tienen un rol como trabajadores, empleados bajo un contexto específico bajo una serie de derechos y deberes, y que, si bien la literatura y la investigación se ha enfocado y ha logrado mejoras en el aspecto pedagógico, no ha generado mucha evidencia sobre el profesor como trabajador.

Aunque es difícil creer que la precarización del trabajo docente ha sido un proceso intencionado para aumentar el control sobre la acción pedagógica, sí es cierto que contribuye en cierta medida a mantener este control. Las condiciones laborales inestables, la alta carga de trabajo y el escaso tiempo o recursos para espacios de reflexión o desarrollo profesional deja poco espacio para la crítica, tan necesaria para el cambio y la innovación educativa, y retiene al docente dentro de un trabajo en el que debe pasar contenidos y cumplir con los objetivos establecidos sin cuestionarlos.

Esta visión de precarización del trabajo docente se complementa con otra que se siente que la sociedad está comenzando a ver la importancia de los docentes para el desarrollo del país, con un discurso de tintes épicos. Catalina dice que la gente reconoce que los docentes trabajan mucho, les pagan poco, y que la ven como una heroína cuando cuenta que trabaja en un colegio vulnerable. Sin embargo, la precarización convierte rápidamente este discurso épico en una presión importante para los docentes, que tienen que satisfacer dichas expectativas sociales. Rafael menciona que el profesor está en el centro del debate hoy, y que ya se ha instalado un discurso que habla de que, si se mejora la calidad de los docentes, se mejora automáticamente la calidad de la educación, pero que esta demanda de “mejores profesores” es muy superficial sin ahondarse mucho en qué significa esto. La expectativa, sin embargo, se percibe en que el docente debe lograr buenos resultados académicos – específicamente en las evaluaciones estandarizadas –. De hecho, Francisco lo ve desde una perspectiva más desfavorable, diciendo que se atribuye la culpa de los malos resultados exclusivamente a los docentes, sin considerar otros aspectos como la participación de los padres y apoderados.

Así, el entramado político y burocrático ha creado un imaginario social en el que los docentes son trabajadores al servicio de sus clientes – en este caso, las familias – que mediante un proceso productivo muy fordista o taylorista trabajan sobre materias primas – los estudiantes – para obtener después de un proceso de 12 años una

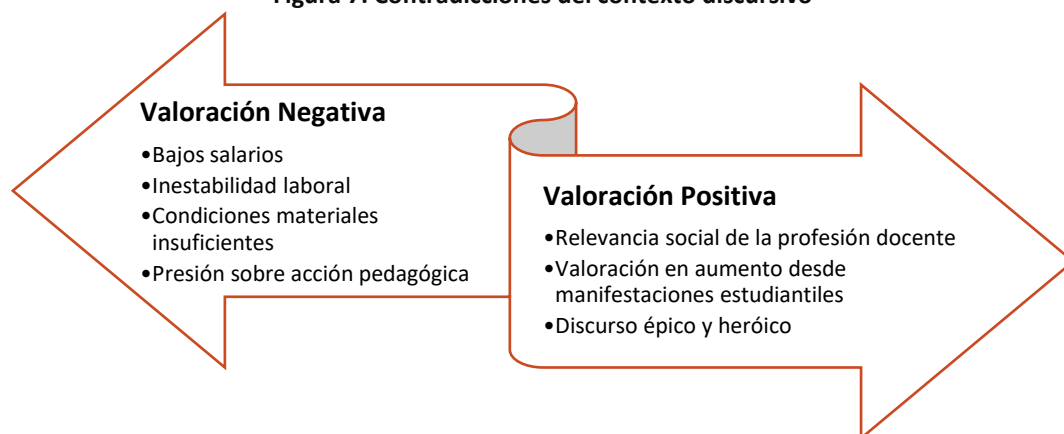
mercancía que satisfaga o supere los estándares de calidad (Au, 2009). Este imaginario se encuentra especialmente instalado en las familias, a las cuales se les percibe como lejanas a los establecimientos, pero que al mismo tiempo demandan que sus pupilos obtengan buenos resultados académicos y responsabilizan principalmente a los docentes de que esto ocurra, incrementándose así una relación de poder ejercido desde los padres y apoderados hacia los docentes para que las acciones pedagógicas funcionen y les hagan sentido bajo sus propios estándares. De hecho, existe una línea común entre los participantes cuando hablan de los apoderados, y es que siempre se refieren a ellos desde el conflicto y desde un sentimiento de opresión. Francisco señala que normalmente están ausentes, a menos que haya un problema con las notas de sus hijos. Ignacio también cree que los padres y apoderados presionan a los docentes a avanzar exclusivamente hacia la mejora de los resultados académicos, pues son exitistas y resultadistas, y no tienen un interés por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Se comportan como fiscalizadores de las notas de sus hijos y actúan desde una lógica individualista. Esto, dice, respondería a la mencionada corriente neoliberal, en la que el mismo currículum deja de ser integral, por estar construido desde una mirada de la división del trabajo, de los contenidos y del pensamiento, todo en favor de la eficiencia, de obtener los mejores resultados – traducidos en un puntaje en las evaluaciones estandarizadas – al menor costo posible. Karina también cree que los padres están más ausentes de la vida de sus hijos, y que, para evitar tener conflictos con sus hijos, se ponen del lado de ellos cada vez que hay un problema con los docentes. Ignacio complementa esta idea con la metáfora de los padres divorciados, donde los apoderados son el cuidador que llega los fines de semana con regalos, mientras que el colegio se configura como el responsable de la crianza y la disciplina. Rafael siente que los apoderados, al no estar en la sala de clases, sólo tienen una idea de lo que ocurre en ella a través de la posición de los estudiantes, por lo que se ponen del lado de ellos frente a los conflictos. Óscar siente que los padres exigen que la asignatura de música sea una asignatura fácil y que los estudiantes deben tener notas que les suban el promedio final. Constanza directamente evita tener relación con ellos, señalando que no le corresponde al no ser profesora jefa, y cree que en colegios particulares pagados puede ser aún más difícil, porque la validación de la profesión docente es mucho menor. Se imagina frente a un apoderado diciéndole “¿Quién es esta niñita que me viene a decir qué hacer con mi hija, a mí, que soy gerente en Entel?”, cosa que, según ella, no pasaría en establecimientos vulnerables donde al docente se le ve como una figura de autoridad.

Ignacio, sin embargo, hace un mea culpa responsabilizando a la escuela de esta presión, ya que no involucra a los padres más allá de las reuniones, las actividades externas y las citaciones, eventos tangenciales a los procesos educativos de los estudiantes, por lo que no adquieren nociones de lo que en realidad representa el trabajo docente más allá de lo que vieron ellos dentro del aula. Catalina, sin embargo, cuenta que en su establecimiento se hacían visitas domiciliarias de parte de los docentes, para conocer mejor a las familias y los contextos de los estudiantes, pero que muchos apoderados no lo entendían o se resistían a estas actividades, lo que da cuenta de que existe una cultura

muy arraigada en que el hogar y la escuela funcionan como espacios paralelos de formación.

Los estudiantes también se comportan como un agente de poder, aunque desde una posición ambigua, pues si bien el aula ha descentralizado el poder del docente, aún quedan remanentes de una lógica en la que el docente da las órdenes y los estudiantes deben seguir las instrucciones. Esta ambigüedad crea una relación en que ambos actores condicionan su actuar en tanto las presiones mutuas así lo exigen. Constanza, por ejemplo, cuenta que ya a estas alturas los estudiantes exigen las actividades *Warm Up*. Óscar siente que los estudiantes, especialmente los de enseñanza media, son muy críticos y exigen actividades más acordes con sus intereses, lo que se vuelve aún más chocante para el docente cuando se encuentra con una generación que tiene una fuerte cultura de la inmediatez, donde están acostumbrados a tenerlo todo y tenerlo ya, lo que hace muy difícil la enseñanza de una disciplina como música, que requiere de mucho tiempo y paciencia. Manuel y Karina hablan de estudiantes bastante críticos que denuncian a los docentes cuando tienen problemas con ellos, y que muchas veces consiguen cambios.

Figura 7: Contradicciones del contexto discursivo



Fuente: Elaboración propia

Con todo esto, hemos podido observar que las relaciones de poder burocráticas se sostienen dentro de un entramado discursivo de presión hacia los docentes de parte de diversos actores del sistema, entramado que, en palabras del antropólogo Gregory Bateson (1972), podría llamarse “de doble vínculo”, puesto que por una parte, labor docente estaría siendo crecientemente valorada por la sociedad como un trabajo de alta importancia pero, pero materialmente esto no se traduce en mejores sueldos, estabilidad laboral o condiciones materiales apropiadas. Al mismo tiempo, se valoraría a los docentes como profesionales formados para dar respuesta a los problemas educativos, pero al mismo tiempo familias, estudiantes y superiores presionarían para que los docentes hagan las cosas de una determinada manera, en detrimento de lo que podría dictar su juicio profesional (Figura 7). Esta situación paradójica se construye a través de discursos de múltiples agentes sociales que, finalmente, terminan por confundir y agobiar a los docentes ante múltiples demandas contradictorias e incompatibles.

Ante todo este aparataje discursivo, inevitablemente el docente caería en un proceso similar al que Norbert Elias (1988) llamó en su minuto “Coacción y Autocoacción”: Coacción cuando una mayoría de docentes se ve forzada a cumplir las normas sociales impuestas y utilizar su tiempo de trabajo en tareas técnicas para cumplir con las expectativas de todos los actores educativos, y Autocoacción cuando los docentes incorporan dichas exigencias y las hacen suyas. Este proceso puede ser constructivo en un ambiente de innovación y autocrítica constante como el que tienen Ignacio, Catalina o Karina, que logra que los docentes se sientan presionados y comprometidos por lograr un mejoramiento profundo de los aprendizajes. Sin embargo, una cultura escolar basada en un control rígido o en una mediocridad que aliente a los docentes a cumplir con lo mínimo establecido puede generar un efecto absolutamente contrario, haciendo que los docentes que tienen más energía y quieren hacer cambios comiencen a verse rechazados por sus propios colegas – que no quieren sobrecargarse aún más – y se vean disuadidos de hacer cosas distintas, en un proceso que Ignacio nombra como “Institucionalización de las personas”. Francisco dice que le ocurrió esto fuertemente cuando llegó por primera vez a un establecimiento público, pues teniendo él un ritmo de trabajo mucho más acelerado propio de establecimientos particulares, sus colegas comenzaron a cuestionarlo y decirle que se limitara a hacer lo mínimo. En menor medida, Ignacio menciona que a veces se limita para no ser “el típico profesor ultra entusiasta” que desarrolla muchas innovaciones educativas que terminan por sobrecargar al resto de sus compañeros.

Un último punto que emerge de las narrativas es que existe un discurso asociado a la edad de los docentes. En general se reconoce una dicotomía entre jóvenes innovadores y mayores tradicionales, donde los primeros tienen energía y ganas de hacer cosas nuevas, mientras que los segundos ya se encuentran desgastados y simplemente siguen la corriente, tanto para no meterse en problemas como porque no tienen interés en cambiar prácticas que llevan desarrollando durante décadas, ni incentivos para hacerlo. Los jóvenes como Ignacio, Manuel o Catalina sienten temor de perder esas energías o el interés al aumentar la brecha generacional con los alumnos. Se cuestionan qué pasaría si tuvieran que mantener una familia, preguntándose si aceptarían las condiciones contractuales inestables o las altas cargas de trabajo bajo este contexto, pero, sobre todo, si tendrían las ganas de poner ese esfuerzo extra que se necesita para realizar cambios en una cultura escolar tan rígida. Sin embargo, a la vez todos reconocen cierta posición de privilegio de los mayores, en que se reconoce la experiencia y se validan los pocos cambios que sí querrían realizar. Este es un tema que debe considerarse en las encuestas, pues al ser una categoría que no estaba contemplada, no se gatilló mucha información al respecto durante la primera fase.

5.3 - Empoderamiento docente: Retomar el control

En el capítulo anterior observamos que múltiples actores tienen intereses en cómo se realiza la acción pedagógica. Directivos, autoridades nacionales, autoridades locales, e incluso las familias y los estudiantes ejercen relaciones de poder a través del discurso o de tecnologías para condicionar esta acción y que se realice de la forma que más se acomode a sus propios intereses. Más allá de cuáles son los intereses, es importante considerar que estos no necesariamente se condecirán con los de los docentes. De hecho, también pudimos observar que el rol que los docentes creen que deben tener no es el mismo que el que se les está exigiendo.

Pero ¿condicionan estas relaciones de poder la acción pedagógica en razón de uno a uno? O en otras palabras ¿tienen los otros actores la capacidad de controlar completamente la acción pedagógica? Una primera intuición nos dice que no, principalmente porque los docentes no son máquinas inertes que puedan ser controladas, sino individuos con su propia subjetividad y sus propios intereses que también son considerados a la hora de realizar la acción pedagógica. Los intereses de los docentes, por lo tanto, pueden entrar en conflicto con los intereses de los otros actores y, de esta manera, en un conflicto por el control de la acción pedagógica. Esto se le conoce normalmente como resistencia al cambio, y en la literatura sobre innovación educativa, en general, tiene una connotación negativa, como algo que debe reducirse lo más posible, cuando lo cierto es que necesitamos buscar conceptualizaciones y metodologías que permitan ver las prácticas de resistencia en su potencial creador (Fardella, 2013).

En esta resistencia, los docentes se verán obligados a empoderarse que, como describimos en el marco teórico, se trata del proceso de retomar el control de la acción pedagógica. Trabajos conceptuales y empíricos previos concuerdan que el empoderamiento es un constructo multidimensional e interseccional que varía de acuerdo a su contexto (Christens, 2012). Por lo mismo, en el próximo apartado resumiremos las principales dimensiones que han surgido de las producciones narrativas y la revisión de la literatura, con foco en el contexto chileno.

Dividimos este capítulo en dos secciones, recordando que nuestro enfoque se basa en una perspectiva psicológica, y no socioestructural (Lee y Nie, 2014). Por lo mismo, en primer lugar, realizaremos una revisión de cómo se desarrolla el proceso de empoderamiento docente de forma individual, es decir, desde la subjetividad de los docentes. En la segunda sección analizamos de qué manera se desarrolla este proceso colectivamente, pensando principalmente en la relación con otros docentes tanto del establecimiento como del sistema educativo en su conjunto.

5.3.1 - Empoderamiento Individual

Como mencionamos en el marco teórico, empoderarse requiere de un estado de conciencia crítica en el que el docente visibiliza una asimetría sobre el control de la acción pedagógica y comienza a sentir la necesidad de cambiar dicha situación,

superando un estado inicial de conciencia sumisa (Serrano-García y López-Sánchez, 1991). Esto sugiere, por lo tanto, que debe existir un proceso de reflexión previa en el que el docente se observa a sí mismo y sus prácticas, pues sólo un proceso de este tipo puede generar cambios de hábitos y marcos de acción y potenciar la innovación educativa (Russell, 2012). Comprender los procesos de reflexión de los docentes es importante para explicar el desarrollo de los procesos de innovación pues, si bien tienen múltiples fuentes o impulsores, todas las innovaciones educativas tienen en común que son siempre la consecuencia de una disonancia o incongruencia entre la expectativa de individuos de la comunidad educativa y la realidad que efectivamente perciben, entre los estándares ideales y las formas particulares observables. Las innovaciones exitosas no ocultan ni neutralizan estas disonancias, sino que las utilizan como estímulos para una continua experimentación, evaluación, colaboración e intercambio (Bentley, 2010). Desde este punto de vista, el cambio requiere de actores con capacidad transformadora que ejecuten al menos una observación del estado actual, una visión de un estado ideal y una teoría transformadora o modelo crítico para pasar de un estado al otro (K. Robinson y Aronica, 2015).

Los docentes participantes dicen reflexionar sobre su trabajo y sobre su profesión en general, aunque esta reflexión rara vez es estructurada o sistematizada. Docentes jóvenes como Manuel o Josefina son muy críticos con otros docentes y los acusan de nunca reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, de culpar a los estudiantes cuando sus clases salieron mal o, como mucho, de revisar sólo el material pedagógico e ir adaptándolo gradualmente, pero con un total desinterés por el mejoramiento de sus clases y su desarrollo profesional. Sin embargo, la mayoría de los docentes participantes cuentan que hacen reflexiones en sus momentos libres o dicen reflexionar “generalmente”, pero no identifican un espacio de reflexión individual de forma clara. Óscar, por ejemplo, dice que reflexiona normalmente en su viaje en autobús hacia o desde el trabajo. Ignacio y Manuel dicen reflexionar “frecuentemente” o “todo el tiempo”, respectivamente. Ignacio dice que esta reflexión constante en algún momento se había vuelto insoportable, pues sentía que vivía para trabajar y que consumía mucho espacio mental, por lo que ha tenido que aprender a regularlo. En ese sentido, la ausencia de espacios formales de reflexión individual no sólo no motiva a los docentes a hacer una revisión crítica de sus prácticas, sino que además diluye esta responsabilidad y la deja fuera de los espacios y tiempos laborales, lo que finalmente afecta emocionalmente al propio docente.

Francisco explica que sus reflexiones las hace principalmente los días malos, cuando sus actividades salen mal. Ignacio dice que por lo general se da cuenta si una clase salió bien o mal y reflexiona sobre ella, al igual que Manuel. Josefina dice que sus reflexiones son gatilladas por la intuición y la emocionalidad, es decir, por cómo se sintió después de cada clase, y luego intenta racionalizar todo esto. Las reflexiones, por lo tanto, se basan en experiencias concretas y específicas, aunque muy pocas llevan posteriormente a un cuestionamiento sobre el rol docente o los paradigmas educativos, y normalmente se quedan en el aspecto técnico de la enseñanza.

El proceso de reflexión de los docentes ilumina sus acciones dentro de la escuela de una forma más informada y crítica (C. Becerra, 2005). Sin embargo, resulta preocupante que, en algunos casos – especialmente en periodos de mucha carga laboral –, lleven la reflexión a un extremo de extrema autoexigencia. Ignacio, por ejemplo, admite que en sus reflexiones es muy autoflagelante, pues siempre piensa en lo que le falta, en lo que podría hacer mejor.

Lo último podría incluso ser un elemento desempoderador, ya que los cuestionamientos pueden llegar a afectar hasta la identidad profesional de los docentes. Francisco confiesa que llega a cuestionarse si sirve para ser profesor, tema que a veces comparte con la psicóloga del colegio, pues es un cuestionamiento que lo desmotiva y lo estresa. Y cuando no se está seguro del propio trabajo, es fácil perder el control del mismo y, por lo tanto, de los procesos de cambio y mejoramiento. Esto va ligado a un segundo elemento que configura el empoderamiento individual como es la autoeficacia profesional. La autoeficacia docente puede entenderse como la confianza del profesor en afrontar adecuadamente las tareas de enseñanza para lograr con ello el aprendizaje en sus estudiantes (Gil, 2016), y la literatura ha demostrado la importancia de que los docentes posean una férrea confianza sobre esto (Covarrubias y Mendoza, 2013), pues es muy difícil un docente que no cree en sus propias capacidades realice un trabajo que vaya más allá del cumplimiento de mandatos o estándares. Es importante destacar que, aunque suelen confundirse, la autoeficacia no es lo mismo que la autoestima, y ambos sólo son algunos componentes de muchos que configuran el empoderamiento (Zimmerman, 1995).

Cuando vemos los discursos que nos hablan sobre la autoeficacia de los docentes participantes, nos encontramos con profesores autocríticos que, si bien creen saber hacer su trabajo de forma adecuada, a su vez reconocen que les faltan herramientas para hacerlo aún mejor. Francisco dice que siempre llega con la clase preparada y no llega a improvisar, pero le gustaría saber cómo transmitir mejor los contenidos, pues no le funcionan las mismas clases en diferentes cursos. También cree que a los docentes en general les falta un lenguaje técnico, y que por eso le temen a la evaluación docente. Esta necesidad de lenguaje técnico es compartida por Karina, quien cree que ha ido cambiando a través de los años y que, por no tener una estructura controlada, no ha tenido la necesidad de aprenderlo, y ha ido inventando sobre la marcha sus propios modelos de planificación y acción.

Catalina y Josefina también se consideran buenas docentes, y destacan su capacidad de improvisar, movilizar recursos e idear rápidamente soluciones a problemáticas cotidianas del aula. Manuel rescata algo similar, y menciona que es bueno leyendo el contexto e identificando las temáticas que puedan ser más interesantes a tratar en éstos. También rescata su capacidad de hacer que los estudiantes se motiven y salgan de su zona de confort.

Algunos participantes hablan de la calidad de su formación inicial cuando se refieren a sus capacidades, y aquí nos encontramos con discursos variados, pues los mismos aspectos que unos dicen que fueron bien formados, otros mencionan que fueron las

grandes falencias de su formación. Rafael, por ejemplo, dice que su carrera tenía una muy buena formación en lo que respecta a la disciplina de Lenguaje y Comunicación, pero muy mala en los aspectos técnico-pedagógicos. Josefina, en cambio, cree que técnicamente su formación pedagógica estuvo bien, pero que le faltaba un componente más profundo y reflexivo, por lo que egresó de la universidad sabiendo hacer, pero sin saber todo lo que hay detrás de lo que hace. Manuel cree que esto puede deberse a un contexto histórico desfavorable que forma docentes bajo una lógica profesionalizante, y no bajo una de formación país. Esta idea coincide con la investigación de Espinoza (2014), quien señala que la inserción de la formación inicial docente en la educación superior universitaria ha conllevado a la utilización de un modelo de competencias en las escuelas de pedagogía, el cual no ha implicado un aporte significativo para la comprensión más compleja del ejercicio docente, sino más bien a que las carreras se centren en aspectos instruccionales. El proceso de modernización de la formación docente ha significado, por lo tanto, un desarrollo académico de profesional moderno, menos comprometido con las causas sociales y con una escasa ligazón con la escuela y los alumnos (Castro Rubilar, 2017).

Otros docentes hablan de falencias más específicas de su formación inicial. Por ejemplo, Ignacio reflexiona que en la universidad no les enseñan a trabajar en equipo – especificando que los hacen trabajar en equipo, pero no les enseñan a hacerlo –, lo que repercute luego en una dificultad para realizar trabajo colaborativo con otros docentes, y más aún para enseñarlo a los estudiantes. Francisco señala que en su formación no vio nada sobre necesidades educativas especiales, lo que le ha jugado en contra a muchos docentes con la irrupción de la Ley de Inclusión Escolar (Ley 20.845, 2015), pues no se sienten capaces de responder a problemáticas cotidianas con los estudiantes que antes “resolvían” fácilmente con técnicas tradicionales como castigos o suspensiones.

Otros participantes, sin embargo, destacan más lo aprendido en su trayectoria fuera de la formación docente formal. Catalina y Josefina, por ejemplo, destacan su trayectoria en trabajo con sectores vulnerados, que les ha dado la experiencia necesaria para saber manejar a un tipo de público más específico y las complejidades que conlleva dicha realidad. Óscar también rescata esta trayectoria, y considera que lo pone en cierta ventaja frente a otros docentes. Constanza también valoró mucho su experiencia trabajando en un establecimiento vulnerado, al punto que decidió quedarse un año más de lo que le exigía su beca. Ignacio, en tanto, señala que, si bien tuvo una buena formación, ha aprendido más en su trayectoria dentro de su establecimiento, la cual comenzó desde su práctica profesional, adquiriendo flexibilidad y capacidad creativa para afrontar las situaciones, entre otras cosas.

Esta valoración de sus trayectorias tanto formales como informales está relacionada directamente con la valoración que hacen cuando sus establecimientos cuentan con espacios de formación continua y de desarrollo profesional que les permiten aprender y superar sus falencias, a la vez que son críticos con los establecimientos que no ofrecen dichas posibilidades y que dejan que el desarrollo profesional de sus docentes dependa absolutamente de su voluntad y posibilidades personales. Catalina, por ejemplo, rescata

mucho que en su establecimiento los directivos están muy preocupados por generar capacitaciones, realizadas tanto por personas del equipo directivo como por agentes externos. A esto se suma que están en un proceso constante de formación de líderes que puedan hacerse cargo tanto de mandos intermedios como de futuros colegios de la red.

Estas últimas capacitaciones mencionadas no sólo le otorgan habilidades concretas, sino que además genera un sentimiento de que existen posibilidades de desarrollo dentro de la institución. Karina, en el otro extremo, cuenta que a su establecimiento constantemente traen personas de afuera para tomar los cargos directivos, a pesar de la cantidad de docentes y paradocentes que conocen bien el colegio y podrían tomar dichos cargos. A esto se suma que los despidos masivos e injustificados que se han efectuado durante los últimos años han dejado una sensación general de que, para el directorio, los docentes son desechables, y que en cualquier momento le puede tocar a cualquiera – incluso existe la idea de que están dejando morir al colegio para vender los terrenos –. Con todo esto, el establecimiento se convierte en un ambiente que no ofrece posibilidades ni expectativas de desarrollo profesional, lo que finalmente desmotiva a los docentes.

Manuel tampoco siente que el Instituto Nacional se preocupe del desarrollo profesional de sus docentes, y menciona que cada profesor debe gestionar sus propios recursos para esto. Sin embargo, rescata que el mero hecho de trabajar en este establecimiento le abrirá muchas puertas a futuro. Esto porque, desde su experiencia, el prestigio del Instituto Nacional ha construido un imaginario colectivo de que sus docentes son buenos profesionales, independiente de que lo sean o no. En ese sentido, la posibilidad de desarrollo profesional se percibe como un efecto indirecto y externo al establecimiento. Constanza, en tanto, ve sus posibilidades de desarrollo directamente fuera de la institución, y está barajando opciones de realizar estudios de posgrado o trabajar en alguna institución internacional asociada al mundo de la educación.

Todo esto está relacionado con una situación contextual compleja que, por una parte, ha dejado de la mano del mercado la formación permanente del profesorado y con el Estado tomando un rol subsidiario, mientras que por otra parte, y paradójicamente, el perfeccionamiento docente continúa desligado y desarticulado del mercado educacional y laboral docente, así como de las demandas de apropiación curricular³¹

³¹ Es importante recordar que a julio de 2017, justo cuando finaliza el proceso de producciones narrativas, todos los docentes de escuelas y liceos municipales ingresaron al Sistema de Desarrollo Profesional Docente, un sistema de escalafones aprobado el año anterior que sitúa a los docentes en tramos de acuerdo a sus años de experiencia y sus conocimientos y habilidades – medidas en una prueba estandarizada – (Ley 20.903, 2016). Si bien este sistema no considera la formación continua formal, si puede significar un incentivo en tanto exige a los docentes perfeccionarse. De todas maneras, este elemento no ha sido considerado a lo largo del estudio, dado que es una ley que ha ido implementando gradualmente sus elementos, comenzando incluso algunos a inicios de 2019, por lo que no existe información a la fecha sobre el impacto real que puede haber tenido sobre el trabajo docente o sobre su formación continua.

(Donoso, 2009). Nos encontramos por lo tanto con una oferta formativa dispersa, sin mucha consistencia, y con una demanda baja en tanto no existiría un interés pragmático de parte de los docentes. Esto se complementa bien con los estudios de Macera (Macera, 2012), quien señala que el interés de los docentes por la formación continua no es necesariamente utilitarista, como se podría pensar en primera instancia, sino que también tiene que ver con el interés por adquirir nuevos saberes específicos, legitimarse como mejores docentes ante sus comunidades, e incluso tiene un valor subjetivo importante como un recurso complementario que otorga sentido al trabajo.

Es debido a esta misma inquietud por seguir creciendo como profesionales que varios docentes participantes cuentan en sus relatos que tienen o tenían actividades paralelas a la docencia de participación ciudadana, política, profesional o asociativa. Por ejemplo, Karina supervisa prácticas profesionales en el Programa de Formación Pedagógica para Licenciados de la Universidad Andrés Bello. Manuel participa en un colectivo de profesores jóvenes, cuyo objetivo es poner en la agenda pública temas educativos que no se están discutiendo en ese nivel, como lo son la reflexión pedagógica, la educación no sexista o la democratización de la escuela. Catalina participa en un grupo religioso con quien conversa sobre temáticas sociales. Óscar tiene varios proyectos ligados a la música, escribe y compone, y colabora en actividades sociales. Rafael participa en un grupo literario con el que lleva algunos proyectos

La inquietud por participar en actividades paralelas, especialmente en asociaciones y actividades ciudadanas, hace sentido cuando consideramos la correlación directa existente entre la participación en actividades comunitarias y el empoderamiento laboral de los individuos (Ramos-Vidal y Maya-Jariego, 2014). En la mayoría de los casos, sin embargo, los docentes participantes mencionan que compatibilizar las actividades paralelas con el trabajo docente resulta muy complejo por la excesiva carga laboral a la que se ven sometidos. Manuel decidió tener una participación más pasiva con su grupo de docentes jóvenes cuando se dio cuenta de que, más que un grupo de reflexión, éste se estaba convirtiendo en un grupo de acción política, para lo que no tenía mucho tiempo. Catalina tuvo que dejar su trabajo voluntario en TECHO apenas egresó de la universidad. Óscar dice que ha tenido que acotar su participación en actividades sociales ya que el trabajo docente lo consume. Rafael había tenido que renunciar a su grupo literario hacía unos años por la necesidad de tomar un segundo trabajo. El resto de los docentes dice no participar en nada, la mayoría indicando que no tienen tiempo para actividades extras, aunque Rafael lo echa en falta, y reflexiona que todos los docentes deberían diversificar sus labores. Esto porque, según su experiencia, la docencia es una profesión que requiere de mucha pasión, entusiasmo y paciencia, elementos que se pueden desgastar a lo largo del tiempo, y hacer actividades complementarias podría ayudar a mantenerlas mejor, a la par que alimentaría la misma labor docente con otras visiones y perspectivas.

Pero no solamente la participación en actividades externas puede nutrir el trabajo docente. La participación en actividades internas puede tener un efecto incluso más importante en el empoderamiento de los docentes, porque genera en ellos sentido de

apropiación y pertenencia en la institución. En eso, muchos de los docentes participantes coinciden en la importancia de participar en las actividades con la comunidad y entre ellos mismos, por varios motivos. Por un lado, algunos docentes creen que es importante por el vínculo que se genera con los estudiantes o las familias. Josefina recuerda que la educación es principalmente una construcción de relaciones, y que la enseñanza se trabaja siempre desde el vínculo, por lo que intenta participar en la mayoría de las actividades y estar ahí con sus estudiantes. Catalina cree importante participar en estas actividades porque genera una mayor cohesión entre los docentes y la comunidad en un ambiente más distendido y cercano. Ignacio dice participar activamente en todas las actividades que están dentro de la jornada laboral, pero que sólo va a las que se desarrollan fuera de la jornada cuando le corresponde obligatoriamente por su trabajo o cuando lo interpela mucho – por ejemplo, si el curso del que es profesor jefe tuviera que hacer algo importante en la actividad –, aunque esto sería principalmente por lo lejos que vive del establecimiento, y cree que participaría más si no le tomara tanto tiempo de viaje. Rafael también dice participar en todas las actividades a las cuales es invitado, y no sólo de presencia, sino que activamente. Llama la atención, sin embargo, que no le gusta tomar los liderazgos en dichas actividades, y que incluso cuando tiene buenas ideas las comenta con algún otro docente y deja que éste tome el mando, comentando que no se siente cómodo en el rol de líder. Esto es un ejemplo interesante que nos recuerda que un proceso de empoderamiento no significa necesariamente ejercicio de poder (M. Montero, 2010) pues, aunque sean dinámicas que favorecen que los docentes tomen control sobre sus acciones, no necesariamente implican que además tengan que tomar liderazgos e influir en las acciones de las otras personas, pero puede desarrollar ideas con fuerza y potenciar el liderazgo de pares o del colectivo al que pertenece para que puedan llevarlas a cabo.

Los discursos de estos docentes se condicen con los estudios de Christens, Peterson y Speer (2011), quienes señalan que la participación en la comunidad tiene un efecto directo en el empoderamiento de los individuos, en tanto que funciona como un mecanismo de socialización en que las personas ganan conocimiento y habilidades que los ponen en ventaja dentro de la organización. Sin embargo, otros docentes participantes no son tan entusiastas. Constanza, por ejemplo, dice que participa en las actividades, pero sólo de presencia. En otras palabras, va a las actividades, pero no se involucra, y atribuye como razón que, al no ser profesora jefa, no tiene ni la responsabilidad ni la implicación con las estudiantes que requeriría para esto. Óscar dice no participar si no es obligatorio, pues se convierte en una carga adicional a una agenda de por sí ocupada. Karina señala que el despido masivo que ocurrió en su establecimiento dejó un resentimiento general, y un claro mensaje de que el compromiso con la institución no importa, pues la pueden despedir de cualquier manera. Por esto mismo, ha dejado de participar en las actividades escolares que están fuera del horario laboral o que implican una carga de trabajo adicional y no remunerada.

Francisco e Ignacio se muestran muy críticos con los docentes que no participan, o que asisten, pero no se involucran como deberían. Francisco habla de una “mala actitud” por parte de los docentes, que no van a las actividades, o van con mala cara, incluso cuando

son actividades para su propio bienestar. Ignacio cree que este tipo de docentes no aprovechan estos momentos e incluso contaminan las actividades de distensión con actitudes negativas, enviando el mensaje de que mientras menos se relacionen con la gente, mejor para ellos.

Potenciar esta participación activa y consciente es importante, porque son actividades pensadas, entre otras cosas, para generar un sentido de comunidad y de pertenencia a las instituciones, sentido que a su vez incide en un mayor bienestar subjetivo de los individuos dentro de las organizaciones (Dávila y Jiménez, 2014) y es un factor de motivación para desarrollar el trabajo de formas creativas e innovadoras (Fernandez y Rajan, 2015). Ramos-Vidal y Maya-Jariego (2014) definen el sentido de comunidad como el sentimiento que tienen los individuos de que los miembros del grupo son importantes entre sí y la confianza en que sus necesidades serán atendidas a través de su compromiso de estar juntos. No hablamos aquí de cómo se comporta la comunidad, sino de cómo se siente y actúa el individuo dentro de ésta, y es por eso que no responde a una variable del empoderamiento colectivo. Los autores estudian el impacto que tiene el sentido de comunidad en el empoderamiento psicológico de los trabajadores, y señalan que existe una alta correlación positiva entre ambos elementos. También encuentran una correlación menor con la participación ciudadana en otras instancias fuera de sus lugares de trabajo.

Los relatos de los docentes participantes son diversos en cuanto a sus sentidos de pertenencia dentro de los establecimientos, aunque llama la atención que en muchos casos responsabilizan a la misma institución de propiciar – o no – los espacios de configuración del sentido de pertenencia. Especialmente, los docentes participantes de establecimientos públicos dicen no tener un sentido de comunidad fuerte. Manuel explica que el sistema público no cuida a sus docentes, hace contratos a plazo fijo y nunca saben si al año siguiente seguirán en el mismo establecimiento. Por lo mismo, la sostenibilidad de proyectos innovadores en este tipo de establecimientos se vuelve muy complicada. Óscar es un caso aún más extremo, pues trabaja en tres escuelas, y muy pocas horas en cada una, por lo que se define como un “lobo estepario” que vaga de forma solitaria de un establecimiento a otro, sin compañeros de la misma disciplina y sin mucho contacto con el resto de los docentes.

Pero no sólo la comunidad cercana aporta en los procesos de empoderamiento, sino todas las personas importantes que, de una u otra manera, han sido significativas para los docentes. La existencia de referentes que inspiren a los trabajadores a imitar las formas de acción de una determinada manera constituye un elemento importante en los procesos de empoderamiento. (Christens, 2012; Zimmerman, 1995). Los referentes pueden ser lejanos o cercanos, contemporáneos, recordados o incluso personajes históricos. Todos los docentes participantes dicen tener algunos referentes para su trabajo, mencionando sus cualidades, las cosas que admiran de ellos.

Algunos docentes tienen como principales referentes a otros docentes que los marcaron en su juventud, cuando eran estudiantes. Constanza dice que se basa mucho en su propia experiencia como alumna al momento de enseñar, y tiene como referente a sus

propios profesores. Recuerda especialmente a un profesor que les hacía tomar apuntes, en el contexto de un colegio en que la mayoría de sus docentes dictaban la materia o usaban únicamente el libro de texto, y dice recordar cómo le hacían sentir sus clases, cosa que quiere reproducir en sus alumnas. Rafael menciona al poeta Hugo Quintana, quien fue profesor suyo y lo marcó en su decisión de estudiar literatura. Francisco recuerda a un profesor de historia que hacía sus clases a través de anécdotas que motivaban y mantenían la atención de la clase. También recuerda a un profesor de francés que era muy cercano, compartía historias de su vida personal e insistía mucho en que sus estudiantes se esforzaran para salir adelante. Francisco trata de imitar a estos docentes haciendo cosas parecidas en sus clases. Catalina también rescata a un profesor de historia que les hacía hincapié en que rompieran la burbuja en la que estudiaba – colegio particular pagado de barrio alto – y en que Chile tiene múltiples necesidades a las que se puede aportar. La profesora rescata que quiere hacer lo mismo, abrir el mundo a sus estudiantes, pero a quienes están limitados por barreras sociales y económicas. Manuel dice que en general lo han marcado profesores del colegio y de la universidad que han sido capaces de transmitir temas más humanos que intelectuales, que generaban una relación de afecto con los estudiantes y que sabían explicar en simple temas complejos.

También existen algunos referentes en las historias de vida de los participantes que no necesariamente han marcado por ser docentes. Algunos de estos referentes son personas cercanas. Francisco señala a su madre como una persona que marcó mucho su vida espiritual, siguiendo él su devoción mariana. Ignacio menciona a su padre como referente valórico, quien era dirigente sindical, al igual que él. Otros resultan ser personajes famosos o históricos. Catalina menciona a San Alberto Hurtado, párroco chileno que trabaja con niños en sectores vulnerables, y dice que cuando ve la imagen de niños abrazándolo le gustaría generar lo mismo en los niños. Rafael menciona a escritores como Cortázar, Galeano o Benedetti. Josefina señala a profesores con alta capacidad crítica y reflexiva como Gabriela Mistral o Paulo Freire. Óscar señala a personajes que han tenido un gran impacto social, como Tata Barahona, Victor Jara, Pablo Trapero o Paulo Freire.

Sobre todos estos personajes que han marcado la historia de vida de los docentes, los relatos que se escriben tienen un carácter épico, que los presentan como personas excepcionales que destacaban por hacer las cosas de forma diferente. Estos relatos épicos son importantes, pues pueden convertirse luego en un sustento para las innovaciones y transformaciones que los docentes quieran realizar en sus establecimientos (López Yañez, 2010).

Otros docentes participantes mencionan como referentes a compañeros de trabajo o superiores actuales. Rafael menciona a su jefa directa como un modelo a seguir, una persona cálida, amable, directa y transparente, y con un estilo de pedagogía que intenta imitar. Ignacio menciona a varios de sus colegas o excolegas, rescatando cualidades como la capacidad de enfrentarse a crisis, la capacidad intelectual, la estructura de trabajo o la creatividad. Admite, sin embargo, que realiza un trabajo de imitación más

“culposo”, es decir, es más lo que se arrepiente de no hacer las cosas como los compañeros que admira. Constanza menciona en reiteradas ocasiones a una de sus compañeras – Claudia –, como uno de sus referentes directos, a quien a veces imita al hacer las actividades dentro del aula. Karina menciona también a algunos colegas, tanto de su departamento como de otras disciplinas, y destaca principalmente a aquellos que la acompañaron en sus primeros años. De ellos destaca su estructura de trabajo o sus prácticas pedagógicas, las cuales trata de imitar. Estos referentes toman una posición de “mentores” en los primeros años de estos docentes – pues debemos considerar que Rafael, Ignacio y Constanza son profesores bastante jóvenes, y Karina rescata principalmente a docentes que la acompañaron en sus primeros años –, y han cumplido un rol informal, y probablemente inconsciente, de guiar a los docentes mencionados en sus primeros años. Dicha inconciencia puede ser incluso positiva, en tanto apoyan en la inserción de los docentes noveles sin coaccionarlos a realizar las mismas prácticas que ya se realizan, dando espacio para la indagación, el crecimiento, la reflexión y la innovación, como un vínculo entre lo antiguo y lo nuevo que rompa el círculo y potencie la transformación educativa (Marcelo, 2009).

El punto en común de todos estos referentes es que sus vidas y sus acciones les hacen sentido a los participantes, es decir, creen que sus acciones se condicen con el ideal de profesional o de ciudadano que tienen en mente. Y esto se liga con un último aspecto estudiado del empoderamiento individual, que tiene que ver con el sentido de impacto que tienen sus trabajos. Diversos estudios hablan de esta dimensión (Allameh, Heydari, y Reza Davoodi, 2012; Christens, 2012; Lee y Nie, 2014; Sarkar y Singh, 2012; Spreitzer, 1995; Zimmerman, 1995), que no es lo mismo que la autoeficacia, ni tampoco con los resultados objetivos de la acción docente. Más bien tiene que ver con la sensación subjetiva de que el trabajo propio tiene un impacto positivo, y que este impacto tiene sentido, es decir, que dirige la realidad hacia un estado ideal.

Los docentes participantes, por lo general, sienten que su trabajo tiene un impacto positivo, y pueden visibilizarlo concretamente. Josefina lo menciona de esta manera, diciendo que lo que le gusta de su trabajo es que es muy real y muy tangible, porque se puede observar claramente cómo los niños y jóvenes aprenden y cómo el trabajo docente tiene un impacto en su vida. Este impacto parece ser de muchos tipos. Por un lado, hablamos de un impacto directo en la vida de cada uno de los estudiantes. Catalina dice que hace que los niños sean felices y crean en sí mismos. Manuel dice generar instancias para que los estudiantes construyan comunidad y se formen con herramientas para su vida académica y como ciudadanos, esperando que sean más críticos, colaborativos, tolerantes y comprensivos. Josefina también cree que sus estudiantes son más críticas y tendientes al diálogo gracias a su trabajo.

También algunos docentes – aunque en menor cantidad – se refieren al impacto específico de su disciplina. Ignacio cree que como profesor de historia es una especie de “Pepe Grillo” que hace que los estudiantes se pregunten cosas que no se han cuestionado nunca, generando una “sana incomodidad”. Rafael dice que como profesor de lenguaje hace que sus estudiantes, sobre todo los más pequeños, amen la literatura

y las palabras. Óscar cree que su trabajo como profesor de música se trata de “colorear” la vida de sus estudiantes, apelando a la emoción y los sentimientos, y Karina dice haber dejado de lado el componente competitivo de las clases de educación física cuando se dio cuenta de que el verdadero impacto que buscaba generar era que los estudiantes se muevan, conozcan su cuerpo y les guste hacer ejercicio. Constanza, sin embargo, cree que sus clases de inglés tenían un impacto distinto en la escuela vulnerable que en el colegio privado donde trabaja actualmente, comentando que, en la primera, la clase no interesaba a los estudiantes, mientras que en el establecimiento actual ve un mayor interés debido a que las estudiantes tienen mayores posibilidades de viajar o utilizarlo en estudios superiores.

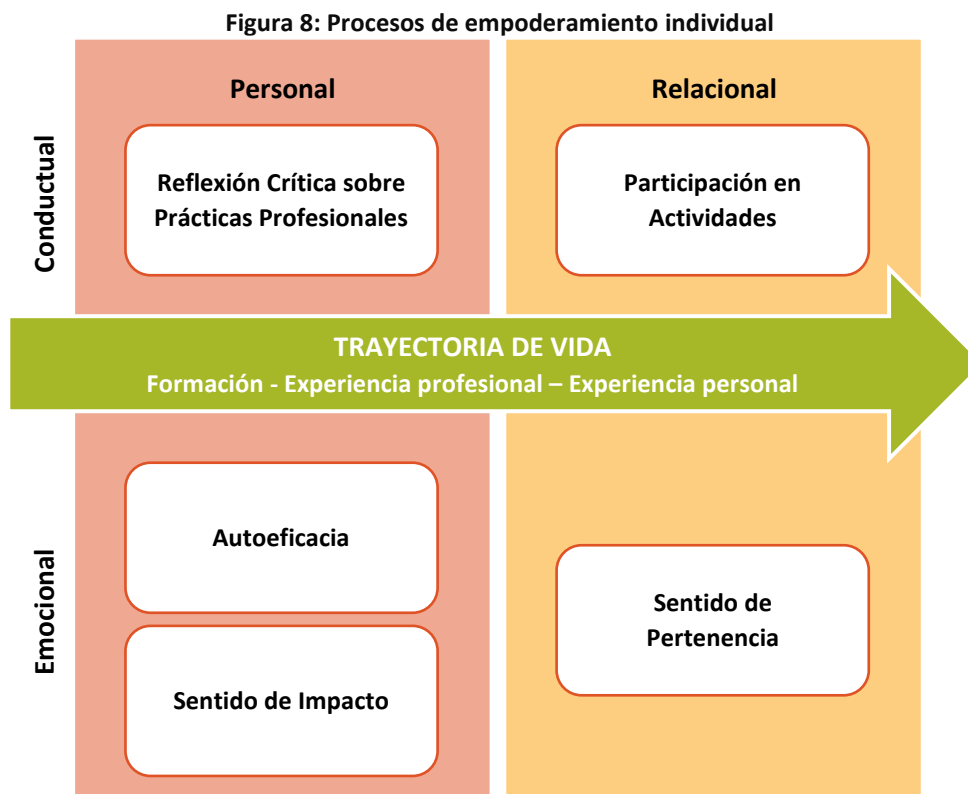
Lo último tiene relación con que los docentes viven este impacto indirecto a través de las palabras y la retroalimentación de jóvenes y adultos, estudiantes actuales o egresados que regresan, y también por parte de las familias. Francisco dice que la mayor alegría de un profesor es que llegue un exalumno a saludar, agradecer o contar cómo le ha ido en la vida. Rafael dice que también se le han acercado exalumnos a contarle cómo los marcó en su vida con algunas anécdotas específicas. Catalina comenta que ha escuchado conversaciones de los niños pequeños comentando lo entretenidas de las clases. Los docentes participantes valoran mucho los agradecimientos de parte de estos actores y el reconocimiento que les dan, pues como afirman Ávalos y Sotomayor (2012), se configura y reafirma la identidad docente a través del reconocimiento y la valoración que tengan los estudiantes y sus familias de sus acciones.

Algunos docentes participantes hablan además del sentido social que tiene su profesión, que va más allá del impacto concreto y directo. Josefina rescata que los cambios se hagan desde las bases sociales, especialmente en un país extremadamente legalista donde el imaginario es que el cambio social y cultural se logrará a través de la creación de leyes. Catalina habla de la posibilidad de “romper barreras” y “estrechar las brechas sociales” para las futuras generaciones. Manuel dice que su impacto como profesor se logra al luchar contra la corriente de un modelo neoliberal que potencia el exitismo y el individualismo, y poner a los estudiantes en situaciones y contextos a los que no llegarían solos, de manera de abrir las perspectivas. La identidad docente, por lo tanto, se configura desde una perspectiva épica y, a veces, quijotesca. La profesión se representa como una labor de extremo sacrificio y responsabilidad, condiciones precarias y escasas regalías, pero aun así con un importante impacto social. Estas representaciones son las que a los docentes les motivan a seguir ejerciendo su profesión y, finalmente, empoderarse con ella.

En síntesis, observamos que los docentes pasan por procesos de empoderamiento a través de sus trayectorias de vida, su formación, su trabajo y sus vidas personales. Sin embargo, estos procesos se alimentan de algunas conductas y ciertas emociones asociadas que hacen que los docentes sientan más o menos confianza en poder decidir sobre sus acciones profesionales. Estos procesos se pueden dividir en dos dimensiones. Una dimensión personal, más asociada al trabajo individual de docencia, y otra más

relacional, asociada a las relaciones que los docentes, como individuos, generan con otros miembros de la institución.

En la primera dimensión, nos encontramos con la importancia de los niveles de autoeficacia y sentido de impacto, que generan en los docentes la sensación de que pueden hacer un buen trabajo e impactar en la vida de sus estudiantes y de sus colegas. A estos estados de conciencia sobre el trabajo cotidiano se llega principalmente a través de la reflexión crítica, sea en espacios formales o informales, por lo que se vuelve fundamental como conducta cotidiana. En la segunda dimensión, nos encontramos con el sentido de pertenencia, que favorece en los individuos cierta confianza dentro de sus instituciones – por encontrarse en espacios protegidos – para arriesgarse a realizar su trabajo de formas diferentes. Para favorecer el sentido de pertenencia, parece especialmente relevante la participación de forma activa en las actividades generadas por el establecimiento o las personas de la comunidad, sean actividades formales o informales. Lo dicho anteriormente se refleja en la Figura 8.



Fuente: Elaboración propia

5.3.2 - Empoderamiento Colectivo

En esta segunda sección analizamos los aspectos del empoderamiento docente como un proceso colectivo, intentando no caer en la perspectiva socioconstructivista que analiza el empoderamiento determinado por un contexto de relaciones de poder (Lee y Nie, 2014), sino entendiéndolo como un proceso interno que se construye en colectividad por los grupos de docentes.

La psicología comunitaria ha estudiado en las últimas décadas el empoderamiento desde un punto de vista político y colectivo, comprendiendo que lo personal es político, porque el individuo es parte de la comunidad y, por lo tanto, parte del espacio público (M. Montero, 2010). En ese sentido, el empoderamiento no sólo responde a un control del individuo sobre sus propias acciones, sino un mejoramiento total de las condiciones de una comunidad – en este caso, de la comunidad docente – para retomar dicho control. Las relaciones juegan un rol crítico en los procesos de empoderamiento, por lo que éstos están intrínsecamente ligados a sus contextos (Christens, 2012).

El sistema escolar en Chile, sin embargo, mantiene una estructura y unos estándares que no fomentan – e incluso desalientan – el trabajo colaborativo entre los docentes. Ejemplo de esto es el Marco para la Buena Enseñanza y la Evaluación de Desempeño Docente asociada, que es una evaluación individual en todos sus aspectos, midiendo competencias personales y observando clases individuales. La formación docente tampoco potencia el sentido colectivo pues, como lo hace notar Ignacio, en la universidad no enseñan de forma consciente a trabajar de forma colaborativa, y cuando se hacen trabajos en grupo son los estudiantes quienes deben encontrar métodos propicios para que esto ocurra. No es raro, por lo tanto, encontrarse con que la mayoría de los docentes participantes no trabajan de forma colaborativa – o al menos no de forma sistemática – y, por lo general, planifican sus clases en solitario, o como mucho con apoyo de los jefes de UTP. La orientación al mejoramiento ha estado durante décadas enfocada en la capacidad innovadora de individuos extraordinarios, lo que no promueve prácticas de mejoramiento sostenibles, pues las innovaciones educativas desaparecen al desvincularse estas personas de las instituciones, o al ser absorbidas por las dinámicas organizacionales (Gairín, 2015). La inexistencia de prácticas grupales que consoliden una cultura profesional lleva a una atomización del trabajo, y convierte a la educación en una ocupación que pretende ser profesión sin una práctica profesional (Elmore, 2010).

Algunas estructuras organizativas, sin embargo, propician el trabajo colaborativo, especialmente la división por departamentos didácticos, una estructura que organiza a los docentes de acuerdo a las asignaturas que imparten. En este tipo de organización las disciplinas académicas son el elemento identificador para el profesorado por su formación universitaria y por su adscripción a una comunidad disciplinar determinada, con un código profesional específico que le hace concebir la enseñanza, el sistema educativo y los cambios educativos de una forma determinada (Bolívar, 2010). Entre los docentes participantes, Rafael, Ignacio, Manuel, Karina y Constanza trabajan en establecimientos estructurados por departamentos, y son justamente aquellos que han desarrollado innovaciones educativas en equipo, que además han tenido mayor escalabilidad y sostenibilidad. Aun así, Manuel declara que en su departamento no existe un trabajo colaborativo real, y que esto se debe a que el instituto no genera espacios ni tiempos para el trabajo colaborativo, y el cargo de jefe de departamento no funciona como una coordinación real en el Instituto. Lo cierto es que en los otros casos el trabajo colaborativo no es constante o sistemático, y se reduce a las planificaciones de mediano y largo plazo, la elaboración de material pedagógico y, en pocos casos, a la

toma de decisiones en proyectos de innovación educativa extracurriculares, fuera de las decisiones cotidianas. Esto es muy propio de la cultura docente, y en gran parte se debe a que, de todas maneras, el trabajo dentro del aula deben hacerlo de forma solitaria.

Josefina, Francisco, Óscar y Catalina, en cambio, trabajan en establecimientos que no se organizan por departamentos, y el trabajo colaborativo se ve aún más limitado en estos casos. Óscar puede ser el ejemplo de mayor aislamiento, pues trabaja como el único profesor de música en tres establecimientos diferentes, y en ninguno tiene un equipo de trabajo con pares. Francisco tiene como compañeros otros profesores de enseñanza básica, y lo cierto es que su establecimiento, al ser pequeño, no requiere de una estructura tan segmentada. Sin embargo, el profesor afirma que el gremio docente, además de no tener mucho tiempo para trabajar fuera del aula, no tiene una cultura colaborativa, no se cuidan entre ellos y no aceptan bien las críticas que sus pares pueden hacerles. Josefina explícitamente echa en falta una estructura de departamentos, y considera que es una de las grandes razones por las que no hay trabajo colaborativo en su establecimiento. Catalina es la única excepción, pues el establecimiento en que trabaja no está diferenciado por departamentos, y sin embargo potencia el trabajo colaborativo de diversas maneras tanto dentro como fuera del aula, desarrollando las clases en parejas, haciendo ensayos de las clases frente a otros docentes y retroalimentándose constantemente. Este caso es paradigmático, pero se debe recordar que todavía es un establecimiento pequeño, que al momento de realizar las narrativas llegaba hasta tercer año de enseñanza básica, por lo que no tiene sentido que tengan una estructura parcelada aún.

Todo pareciera indicar que una estructura de Departamentos potenciaría el trabajo colaborativo, lo que hace sentido desde una perspectiva crítica y desde las teorías del conflicto. Se debe recordar que en el entramado micropolítico los miembros de las instituciones no suelen actuar solos, y forman coaliciones o “grupos de interés” que entienden sus intereses comunes e idean estrategias comunes para lograrlos de manera exitosa (M. T. González, Nieto, y Portela, 2003). La estructura de departamentos define estas coaliciones de antemano y las formaliza, aunque de alguna manera también llega a limitar otros intereses que pueden generar otros grupos. Ignacio reflexiona que la estructura de departamentos, si bien potencia el trabajo colaborativo disciplinar, al mismo tiempo pone límites al trabajo interdisciplinar. La estructura atomizada parece replicarse en todos los ámbitos de la vida escolar, con lo que los departamentos no solo trabajan juntos, sino que también almuerzan juntos y realizan actividades de dispersión juntos, relacionándose poco con personas de otras áreas. Constanza compara su situación actual con su establecimiento anterior, donde no había departamentos, y dice que antes ella tenía amigos de todas las áreas, mientras que en el colegio Sagrado Corazón solo se relaciona con sus compañeras de departamento, y que con muchos docentes nunca ha cruzado una palabra. Rafael afirma que uno de los desafíos del Concurso de Cortometrajes señalado sería integrar a otros docentes, como de Inglés o Música, de manera de crear nuevas experiencias de aprendizaje

Quizás el caso más consciente de fomentar el trabajo colaborativo para empoderar a los docentes lo vemos en la creación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje de la red de establecimientos a la que pertenece Josefina. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son un modelo organizativo basado en la necesidad de que los establecimientos potencien un sentido de comunidad entre los profesionales de la escuela para convertirse en una organización que aprende, construyendo conocimiento y reconstruyendo constantemente el conocimiento existente (Bolívar, 2012). Se configuran como un espacio en el que existe una cultura arraigada de colaboración entre los profesionales, que da protagonismo al profesorado para que trabaje en el diseño, análisis y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma colaborativa (García-Martínez et al., 2018). Josefina explica que, en conjunto con todos los establecimientos de la congregación religiosa que los sostiene, han formado una Comunidad Profesional de Aprendizaje para cada disciplina. Éstas no tienen características estandarizadas o sistematizadas, y tanto sus objetivos como sus formas de funcionamiento responden a las motivaciones e intereses de los docentes que las componen. Así, la sensación es que mientras algunas comunidades se reúnen sólo para generar material pedagógico compartido, otras las han tomado como un espacio de reflexión conjunta en el que se cuestionan incluso los fines de la educación. En cualquiera de los casos, se reconoce un intento satisfactorio por darle mayor protagonismo a los docentes en la toma de decisiones de lo que ocurre dentro del aula. La formación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje constituye un gran acierto, pues, tal como lo hacen las juntas médicas en los hospitales, reproducen la práctica y la cultura circundante a través de interacciones cara a cara en torno al trabajo, y se anida como un proceso social para la integración de la profesión docente (Elmore, 2010).

A pesar de que en general el trabajo colaborativo no está intencionado o sistematizado, responde a intereses espontáneos o apenas existe en algunos casos, todos los participantes ven el valor y la necesidad de este tipo de trabajo. Rafael cree que el trabajo colaborativo no sólo alivia la carga, sino que además enriquece las clases y lo enriquece a él mismo como profesional, porque aporta ideas y lo vuelve más creativo. Catalina cree que se potencia la innovación, porque permite recibir y construir nuevas ideas adicionales a las propias metodologías y soluciones que pueda tener como profesora. Francisco valora que, en el intercambio de información entre dos docentes, ambos aprenden. Ignacio cree que la planificación conjunta no sólo ha enriquecido las clases, sino también a él como profesor. Óscar considera que en música dos cabezas piensan mejor que una, y que incluso le ayudaría para la composición de arreglos más armónicos que pueda utilizar en sus clases. Tanto Ignacio como Óscar creen además que deberían potenciarse las experiencias interdisciplinarias, y que dejen de ser anecdóticas, con el objetivo de fortalecer la coherencia, la articulación y la sincronía de la experiencia educativa de los estudiantes.

Pero el trabajo colaborativo no sólo resulta importante para los temas estrictamente laborales o profesionales. Los participantes destacan más aún la importancia de forjar redes dentro de los establecimientos educativos, lo que se logra fundamentalmente, aunque no exclusivamente, con el trabajo colaborativo. De hecho, Ignacio, Manuel o

Constanza admiten que la estructura de departamentos hace que con quienes más se relacionen en aspectos extraescolares sean los mismos compañeros de departamento con quienes trabajan. Ignacio dice que es algo propio de la cultura del colegio, donde las relaciones se forman tan parceladas como lo está la institución, reproduciéndose las dinámicas de grupo en otros espacios como los almuerzos o las actividades docentes. Aunque al mismo tiempo, dice que docentes que tienen múltiples funciones, como él mismo, rompen un poco con esta inercia. Así, su rol como profesor de historia, sus cargos de profesor jefe y coordinador de PIIE, su participación activa en la pastoral del colegio y, ahora, su cargo como dirigente sindical, han potenciado que se forjen buenas relaciones con múltiples actores de la comunidad educativa. Constanza declara que se relaciona principalmente con el departamento de inglés, y que a muchos docentes de otras áreas no los conoce, y que probablemente ellos tampoco saben su nombre. También dice que su *partner*³² es además su mejor amiga dentro de la institución, incluso a pesar de que tienen una edad muy diferente, y esto se debe principalmente a que pasan casi todo el día juntas, planificando o en reuniones. Catalina tiene una relación similar con su codocente, pues no sólo pasan las horas no lectivas juntas, sino incluso la mayoría de las lectivas. Así, la profesora afirma que ella no sólo es colega de su compañera, sino que es amiga de ella. Karina tiene una relación especialmente buena con otro profesor de educación física que está encargado de los grupos masculinos, y dice que esto se debe a que han decidido hacer las clases mixtas – mezclando a hombres y mujeres –, cosa que rara vez se hace, por lo que hacen las clases juntos. Manuel dice no ser amigo de todo el departamento de Historia, aunque en su caso sólo ese departamento está compuesto por 18 docentes, por lo que es más probable que se formen nodos internos que en otros establecimientos cuyos departamentos se componen de unos seis o siete docentes. Manuel indica que los nodos se forman principalmente por criterios como la edad o la afinidad política, y que lo último resulta especialmente relevante por el carácter público y altamente político que tiene el Instituto Nacional.

Pero el trabajo en equipo no necesariamente determina la formación de redes y lazos afectivos. Rafael dice tener personas cercanas dentro de su establecimiento por afinidad o porque comparten los mismos intereses. Josefina no trabaja por departamentos, y sin embargo es amiga de varios docentes de otras disciplinas con quienes tiene una afinidad intelectual – diferenciándolos de otros docentes cuyos temas de conversación serían muy poco interesantes para ella –, y con quienes lentamente ha forjado una relación cercana y hacen cosas incluso fuera del horario de oficina. Catalina señala que el hecho de que muchos profesores vivan lejos del colegio ha implicado que se organicen para hacer turnos en automóvil, lo que ha creado relaciones más cercanas con su grupo en los viajes, aunque el mismo colegio también organiza actividades entre los docentes

³² Recordemos que en el colegio de Constanza el departamento de inglés utiliza un sistema de *Partners*, en el cual los docentes trabajan en pareja y se dividen los cursos, de manera de tener grupos más pequeños. Esto hace que dos docentes compartan el mismo horario lectivo y deban planificar las clases para los mismos cursos.

para la distensión. Karina dice ser muy sociable, que lo considera necesario para “decorarse la vida”, y que le encanta armar grupos, hacer quedadas e invitar gente a su casa.

Los docentes participantes destacan nuevamente el factor emocional que cubre la profesión docente, y la necesidad de generar vínculos no sólo para hacer mejor el trabajo, sino también para entenderse, desahogarse y sentirse acompañados y comprendidos. Es importante recordar que cómo se sientan y cómo piensen los docentes afecta su desempeño pedagógico, de tal forma que sus estados emocionales, como el estrés, el ánimo, o el compromiso organizacional, pueden influenciar fuertemente su trabajo (Leithwood, 2009b). Sin embargo las emociones docentes conforman un ámbito de limitada investigación que, a pesar de su diversidad, se ha concentrado principalmente en estudios desde una perspectiva individual-cognitiva que no distinguen contextos específicos, y existen muy pocos estudios relacionados a su influencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Badia, 2014).

Las relaciones de amistad que se forman parecen empoderar en tanto los docentes se sienten protegidos y adquieren confianza al ver que lo que están haciendo y lo que les está sucediendo también les ocurre a otros docentes. Sin embargo, también se admiten algunos elementos que dificultan la creación de redes. Francisco destaca una cultura competitiva de los docentes que configura a un gremio poco solidario, especialmente en el sector público. Ya hemos dicho además que el trabajo por departamentos limita las redes de amistad a los círculos cercanos de trabajo, dificultando las relaciones entre departamentos y, sobre todo, aislando a los docentes que tienen menos horas en los establecimientos o que son el único docente de una materia, como ocurre con Óscar, quien indica que no entra en la matriz organizacional de sus establecimientos ni tiene mucha relación con otros docentes.

Para potenciar el sentido de comunidad dentro de los establecimientos se necesita un clima laboral propicio (Ramos-Vidal y Maya-Jariego, 2014). Ignacio señala que los buenos climas laborales favorecen la creación de vínculos más cercanos con otros profesores, y que este clima es necesario para protegerse y apoyarse entre ellos. El profesor dice sentirse seguro en su trabajo gracias a esto, y por lo mismo es que puede atreverse a innovar. Esto está en estrecha relación con un estudio anterior que señala la importancia de los espacios seguros y protegidos para los docentes al momento de arriesgarse a experimentar y cometer errores (Pascual y Navio, 2018). De hecho, en el extremo opuesto, Francisco indica que gran parte del escaso sentido de comunidad que se vive en su establecimiento se debe a que existen roces entre los docentes, y considera a su gremio como “hipócrita y poco solidario”. Manuel también dice que la extrema politización del Instituto Nacional juega un rol negativo en las dinámicas entre los docentes, porque se arman núcleos que deja fuera a buenos profesores de circuitos de opinión o de la posibilidad que utilicen cargos técnicos más altos en la jerarquía institucional. Sin embargo, a veces el vínculo se crea justamente en respuesta a un mal clima laboral, por lo que es importante diferenciar entre el clima entre los docentes y con la organización en su conjunto. Karina cuenta que llevan años en constantes

conflictos con los equipos directivos y el directorio de la institución, y que justamente este clima de conflictos ha hecho que los docentes se unan ante la adversidad, generándose un clima agradable, de confianza y protección que les permite mantener un buen trabajo profesional a pesar de los malos tratos de las autoridades. De hecho, la cohesión entre los docentes de este establecimiento se resguarda aún más cuando, a mediados de 2008, y a escondidas de las autoridades del colegio, un grupo de docentes forma un sindicato de trabajadores.

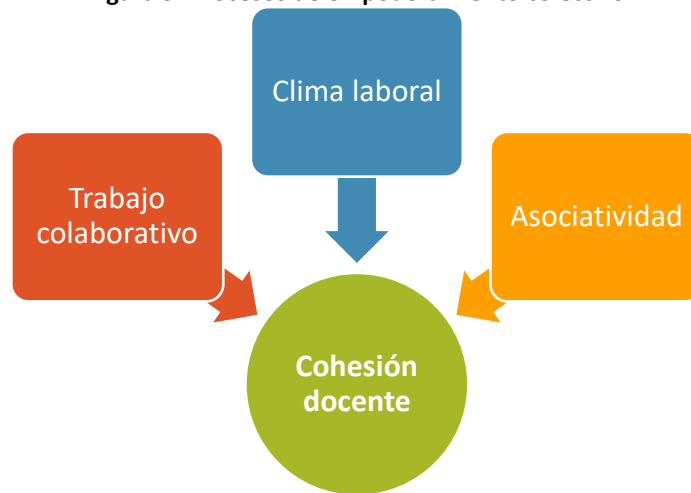
En Chile, sin embargo, durante la dictadura hubo una destrucción completa de los sindicatos, condición cultural que se arrastra hasta el día de hoy. Hasta el año 2014 más del 81% de las organizaciones con más de 10 trabajadores en Chile nunca en su historia habían formado un sindicato, número que se reduce modestamente a 76,4% en las instituciones de enseñanza (Durán y Gálvez, 2016). No es raro que Karina cuente que inscribieron el sindicato a escondidas de los directivos el año 2008, considerando que en esa época todavía estaba muy mal visto sindicalizarse – y aún lo está –. De hecho, además de Karina, sólo dos docentes mencionan a los sindicatos de sus establecimientos en sus relatos. Josefina, quien sólo lo menciona como contraejemplo de una organización jerarquizada entre los docentes, que no existe para aspectos pedagógicos dentro de su institución, e Ignacio, quien mientras se confeccionaba este relato fue elegido como dirigente sindical de su colegio. No quiere decir esto que en los otros establecimientos no existan sindicatos gremiales, pero sí es un indicador de que, para los docentes participantes, éstos no serían tan relevantes dentro de sus relatos. Aun así, la experiencia de Karina indica que los sindicatos se pueden conformar como un espacio de asociación y empoderamiento colectivo importante para los docentes, que los hace capaces de luchar contra condiciones y relaciones de poder abusivas que pueden incluso afectar la enseñanza y la acción pedagógica.

Cabe destacar que la experiencia sindical docente que caracteriza a Chile es principalmente el Colegio de Profesores (Gindin, 2011), organización a nivel nacional constituida oficialmente en 1975 con un carácter profesional, estableciéndose la colegiatura obligatoria para los docentes que quisieran ejercer la profesión. Su carácter sindical y reivindicativo no existía en aquel entonces, pues era tutelada por el régimen militar. En 1981, diversas organizaciones magisteriales de base se articularon a nivel nacional para crear la Asociación Gremial de Educadores de Chile (AGECH), la cual se disolvió en 1985, de forma democrática, en favor de la unidad y el fortalecimiento del magisterio, convirtiéndose así el Colegio de Profesores como la única organización nacional del profesorado chileno (Assaél y Inzunza, 2008). El Colegio de Profesores, sin embargo, tampoco tiene una presencia importante en los relatos, lo que podría indicar que tampoco se configura como un mecanismo importante para el empoderamiento de los docentes participantes.

En síntesis, se puede asumir que el empoderamiento colectivo se configura como una dimensión importante de los procesos de empoderamiento, en tanto los docentes, como comunidad, se sienten protegidos y apoyados, por lo que adquieren confianza para desarrollar procesos reivindicativos que contribuyan a retomar el control de sus

trabajos y sus acciones dentro de éstos. La cohesión docente se convierte en pieza clave de estos procesos de empoderamiento colectivo, pero para favorecerla se necesitan tres elementos concretos: Un trabajo colaborativo sólido e institucionalizado dentro de las rutinas del establecimiento, un clima laboral propicio y estable y procesos de asociatividad laboral – como la creación de sindicatos o la adhesión al Colegio de Profesores – que permitan llevar las luchas de forma unísona y alineada. Lo dicho se resume en la Figura 9.

Figura 9: Procesos de empoderamiento colectivo



Fuente: Elaboración propia

5.4 - Síntesis y Categorías de Análisis

Hemos desarrollado un largo y detallado análisis de las producciones narrativas con un objetivo claro: relevar la voz de los docentes y las problemáticas que ellos mismos detectan en torno a la innovación educativa y las relaciones de poder alrededor de ella. La finalidad de las últimas páginas es llegar a un set de categorías relevantes desde el punto de vista de los docentes que puedan ser utilizadas para la construcción del instrumento cuantitativo que se utilizará en la segunda parte del estudio. Por lo mismo, conviene hacer una síntesis que nos permita identificar y organizar dichas categorías.

Revisamos las características de diversas **Innovaciones educativas** que los mismos docentes habían diseñado o en las que habían participado. Nos encontramos en primer lugar con que pasan por distintos **Procesos**, cada uno con sus propios **Orígenes**, algunas endógenas – de diseño propio o en conjunto con otros docentes – y otras externamente inducidas – que vienen desde la dirección o incluso desde fuera de los establecimientos –. Esto obedece a que existen distintos **Agentes de Innovación** pues, aunque los docentes cumplan un rol fundamental en el cambio educativo, otros actores con sus propios intereses pueden intervenir e incluso ser protagonistas en las innovaciones educativas. Así, pueden ser pieza clave de las innovaciones educativas los directivos, los estudiantes, las familias, los asistentes de la educación, las autoridades educativas o instituciones de asistencia técnica externa, y las características de la participación de cada uno puede incidir fuertemente en los procesos de cambio. A su vez, en sus orígenes nos encontramos con diversas **Orientaciones** u objetivos específicos, como puede ser motivar a los estudiantes, mejorar sus habilidades y competencias, mejorar la comprensión de contenidos del currículum, e incluso hacer más llevadero el mismo trabajo docente.

En segundo lugar, nos encontramos con que las innovaciones tienen distintos tipos de **Resultados**, tanto en el objeto de cambio como en su sostenibilidad. Cuando hablamos del **Objeto de Cambio** nos referimos a eso que cambia con la innovación, que puede ser técnico, como un cambio metodológico o la introducción de algún instrumento, así como puede ser paradigmático, es decir, un cambio profundo en los propios objetivos y fines de la educación. Cuando hablamos de **Sostenibilidad**, nos referimos al posicionamiento e institucionalización de la innovación educativa con resultados a largo plazo, que se traduce cuando la innovación tiene un impacto profundo, escala hacia otras aulas o centros, se mantiene a lo largo del tiempo, no malgasta recursos, respeta la diversidad de los actores, no afecta negativamente a ningún actor en específico y se adapta a las condiciones y la cultura del establecimiento.

Después de analizar las innovaciones educativas presentadas, profundizamos en las diversas **Relaciones de Poder** y dispositivos que los distintos actores educativos utilizan para mantener el control sobre la acción pedagógica. Nos encontramos con dos tipos de relaciones de poder. Por una parte, **Relaciones Burocráticas**, es decir, relaciones de poder sustentadas formalmente a través de estructuras, leyes y tecnologías de control. Dentro de los establecimientos encontramos fuerte predominancia de los tipos de **Estructuras Organizativas** y de **Liderazgo Directivo**, y además la presencia de

Dispositivos de Supervisión del trabajo pedagógico, **Protocolos Pedagógicos** para controlar el trabajo dentro del aula y **Protocolos Administrativos** para controlar la dimensión laboral de los docentes. Fuera del aula nos encontramos con una importante relevancia que se le da al **Currículum Central** que impone el Ministerio de Educación, al sistema de rendición de cuentas sustentado en las **Evaluaciones Estandarizadas** como son el SIMCE y la PSU, y a los dispositivos de control de la performatividad docente a través de **Estándares de Desempeño** como lo son el Marco para la Buena Enseñanza y la Evaluación de Desempeño Docente.

Pero además de las relaciones de poder burocráticas, es importante rescatar también las **Relaciones Discursivas**, aquellas que aparecen no a través de estructuras formales, sino dentro de las representaciones subjetivas y la interacción cotidiana entre los diversos actores. Las relaciones de poder discursivas se pueden observar en la **Valoración Social de la Profesión Docente** que tiene la sociedad, la cual es representada tanto subjetivamente como por elementos concretos como las condiciones laborales a las que los docentes son sometidos. Pero el poder discursivo se ve principalmente en la presión que existe para que el **Rol Docente** se desarrolle de una determinada manera, sin importar si esta coincide con el constructo de los mismos profesores.

El **Empoderamiento Docente** ha sido la dimensión más difícil de abordar y, sobre todo, categorizar, tanto por la complejidad y la interconexión de los diversos elementos propios de los procesos de empoderamiento como por la escasa literatura sobre empoderamiento profesional con foco en los profesionales – y no en el contexto laboral –, especialmente en el sector educativo. Aun así, hemos podido dilucidar algunos elementos propios del **Empoderamiento Individual**, como la **Trayectoria Profesional** – que incluye temas como la formación profesional inicial y continua o la experiencia tanto dentro como fuera de las instituciones–, la **Autoeficacia** de los docentes y su **Sentido de Impacto**. También establecimos la importancia de los procesos de **Reflexión Crítica** y la participación en actividades propias del establecimiento para fortalecer el **Sentido de Pertenencia** y compromiso dentro de la institución.

Observamos además la importancia del **Empoderamiento Colectivo**, el cual parece bastante débil producto de un contexto que favorece el aislamiento y el trabajo individual de los docentes. En esta dimensión cobra vital importancia el **Trabajo Colaborativo** entre los docentes, tanto porque es una oportunidad para innovar como porque refuerza los lazos profesionales. También resaltamos la importancia de la **Cohesión** entre los docentes, es decir, la fuerza de sus lazos tanto profesionales como personales, en tanto forman redes de apoyo entre docentes que los empoderan dentro de su profesión. Por último, rescatamos la **Asociatividad** de los docentes como un factor fundamental para su empoderamiento colectivo, es decir, su agrupación en sindicatos colegios profesionales que permiten reforzar la profesión tanto desde su dimensión laboral como pedagógica.

Llegamos, por lo tanto, a un modelo donde las tres temáticas abordadas por el estudio contienen 5 grandes dimensiones con distintas categorías de análisis. Las categorías, a su vez, pueden contener múltiples subcategorías relevantes para abordar en la siguiente

fase del estudio. Por ejemplo, al hablar de dispositivos burocráticos de control, puede ser importante rescatar no sólo si existen o no, sino en qué medida los establecimientos presionan por ellos, o cuál es la valoración que los propios docentes le dan. Por poner otro ejemplo, al hablar de cohesión, no importa sólo medir cuánta cohesión existe o se percibe, sino también cuán importante para los docentes es que exista dicha cohesión. En la construcción de la encuesta se ha considerado todo esto, de manera que la información que proporcione sea exhaustiva y permita generar mejores explicaciones para los resultados.

Tabla 9: Categorías de Análisis

| Tema | Dimensión | Categorías |
|------------------------|----------------------------------|---|
| Innovación Educativa | Proceso | <ul style="list-style-type: none"> • Origen • Orientación • Agentes de Cambio |
| | Resultados | <ul style="list-style-type: none"> • Objeto de Cambio • Sostenibilidad |
| Relaciones de Poder | Relaciones Burocráticas Internas | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura Organizativa • Dispositivos de Supervisión • Protocolos Pedagógicos • Protocolos Administrativos • Liderazgo Directivo |
| | Relaciones Burocráticas Externas | <ul style="list-style-type: none"> • Currículum Central • Evaluaciones Estandarizadas de Aprendizaje • Estándares de Desempeño |
| | Relaciones Discursivas | <ul style="list-style-type: none"> • Valoración Social de la Profesión Docente • Rol Docente |
| Empoderamiento Docente | Empoderamiento Individual | <ul style="list-style-type: none"> • Trayectoria Profesional • Autoeficacia • Sentido de Impacto • Reflexión Crítica • Sentido de Pertenencia |
| | Empoderamiento Colectivo | <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo Colaborativo • Cohesión • Asociatividad |



| Análisis de Encuestas

6.1 - Análisis cuantitativo

El análisis que verán a continuación será descriptivo y explicativo. Intentaremos conocer los procesos de innovación educativa, y cómo en ellos influyen las relaciones de poder y el empoderamiento de los docentes.

En una primera instancia, hemos realizado análisis descriptivos univariados que nos permitan conocer la muestra y el comportamiento de las diversas variables. Posteriormente, hemos realizado un riguroso tratamiento estadístico de las variables utilizando análisis factoriales y de fiabilidad, de manera de poder transformarlas en índices o indicadores compuestos que permitan reducir su complejidad sin alterar mayormente la información que proporcionan.

Definidas las variables dependientes y las variables de control, seleccionamos las variables sobre relaciones de poder y empoderamiento docente que creen que actúan como variables independientes, siguiendo nuestro modelo teórico. Es importante recordar que no todas las variables que componen la encuesta, y que serán analizadas de forma descriptiva, miden directamente relaciones de poder o elementos de empoderamiento, y en muchos casos miden valoraciones de los docentes u otros factores que ayudan a contextualizar y profundizar el análisis descriptivo. Para los análisis explicativos nos centramos en aquellas variables que miden directamente la intensidad de las relaciones de poder, o los factores empoderadores de acuerdo con el análisis de la literatura y las producciones narrativas, dejando de lado otras variables.

Desarrollamos los análisis explicativos mediante la construcción de modelos de regresión múltiple lineales y logísticos. Para seleccionar los mejores modelos de regresión utilizamos el método de eliminación progresiva o “hacia atrás”. En este método, comenzamos a partir de modelos saturados – es decir, que incorporan todas las variables independientes que hemos definido que correspondan a relaciones de poder o a empoderamiento docente, según sea el caso -, y vamos eliminando progresivamente las variables que menos aportan al modelo. En el caso de las regresiones logísticas, determinamos las variables a excluir por tener el valor W más bajo³³ y que no sean estadísticamente significativas para el modelo a un 90% de confianza³⁴, mientras que en el caso de las regresiones lineales excluimos en cada paso la variable con la menor significancia estadística, siempre que no sea estadísticamente significativa (Salas, 1996)³⁵.

Todos los gráficos y tablas de este apartado son de elaboración propia a partir de los datos obtenidos en la encuesta. Con el objetivo de facilitar la lectura e interpretación de los datos, los modelos de regresión que mostraremos y analizaremos corresponden siempre a los modelos finales, es decir, aquellos que contienen sólo las variables

³³ W = Estadístico de Wald

³⁴ $p > 0,1$

³⁵ Cuando las variables dependientes son binarias, hemos realizado regresiones logísticas, mientras que cuando son escalares hemos optado por regresiones lineales.

estadísticamente significativas. Identificaremos, por lo tanto, las variables que pueden influir en cada una de las características de los procesos de innovación educativa.

Es importante destacar que la encuesta no pretende ser representativa del país en su conjunto, sino dar una aproximación a la problemática a tratar. Esto porque los diversos sesgos estadísticos de selección y autoselección de la muestra, retratados en el muestreo, no nos permiten hacer inferencias descriptivas sobre la realidad nacional. Si bien se hará un análisis descriptivo para conocer a cabalidad la muestra, el foco de atención estará en el análisis explicativo, para conocer la interacción entre las variables del estudio.

6.2 - Descripción de la muestra

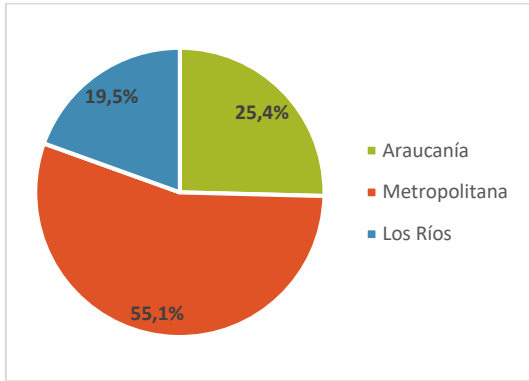
Antes de pasar a los resultados de los distintos temas a tratar, resulta conveniente ver las características de nuestra muestra, de manera que podamos comprender mejor sus respuestas y, a la vez, tener en cuenta qué diferencias pueden tener con la población docente nacional.

Como dijimos en el apartado anterior, han participado en el estudio docentes de 10 establecimientos de la Región Metropolitana, la Región de la Araucanía y la Región de los Ríos. El 55% de los docentes participantes son de la Región Metropolitana, mientras que el 45% restante trabaja en establecimientos de las regiones del sur de Chile (**¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.**). Cabe recordar que, de acuerdo a las estadísticas oficiales, el 34,2% de los docentes en Chile trabaja en establecimientos de la Región Metropolitana, mientras que en las regiones representadas trabaja el 14,6% de los docentes del país (Centro de Estudios MINEDUC, 2019)³⁶, en línea con la gran centralización que sufre Chile. Tres cuartas partes de la muestra son docentes de establecimientos municipales, es decir, administrados por una municipalidad o una corporación municipal. Del resto, sólo el 4,3% pertenecen a un establecimiento particular subvencionado un 9,2% a establecimientos particulares pagados, y un 10,3% a un establecimiento de administración delegada (Gráfico 2). Estos últimos son una anomalía dentro de Chile, pues corresponden a apenas 70 establecimientos – de los más de 12.000 que existen en

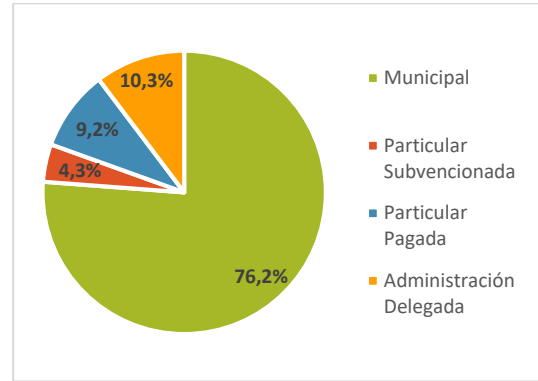
Chile – que fueron delegados a corporaciones privadas durante la Dictadura Militar, en el marco del Decreto Ley N°3.166 del Ministerio de Educación (1980). Si bien son de propiedad estatal, las corporaciones que los administran tienen pleno uso y goce de ellos, responsabilizándose el Estado únicamente de su financiamiento (Opazo, 2015), el cuál difiere de otros establecimientos en tanto no reciben una subvención basada en la demanda, sino un financiamiento basal, lo que reduce la influencia de los aparatos de accountability de mercado, mientras que la rendición de cuentas directa al Estado tiene mucha más fuerza (CEPPE UC - DESUC, 2017). Debemos tener todo esto en consideración para los futuros análisis, pues la muestra se distribuye de forma muy disímil a las cifras nacionales, sobrerrepresentando a los docentes de establecimientos públicos y de administración delegada – que en Chile corresponden al 42,3% y 1,1% de los docentes de aula respectivamente (Centro de Estudios MINEDUC, 2019) –, y subrepresentando a los establecimientos particulares subvencionados, pagados.

³⁶ Todos los datos recolectados sobre las tendencias nacionales de docentes fueron trabajados en el Directorio Docente 2018. Si bien la unidad de análisis son los docentes, la base de datos oficial está recopilada por cargos. Se filtró dejando sólo a docentes con cargo de docente de aula. En caso de docentes que trabajan en aula en dos o más establecimientos, se le vincula sólo con aquel que tiene más horas de aula. La base final es de 199.364 casos.

Gráfico 1: Región geográfica del establecimiento



Análisis de encuestas a docentes
Gráfico 2: Dependencia administrativa del establecimiento



Los docentes que contestaron la encuesta con en su mayoría de género femenino – 72,3% de la muestra –, siendo sólo un 27,7% de la muestra de género masculino (Gráfico 3). Además, se encuentran en un rango de edad entre los 23 y los 68 años, siendo la media de 41 años y la mediana de 39 años. Esto es muy similar al panorama nacional, donde el 74,2% de los docentes son de género femenino, y tienen una media de edad de 40,3 años y una mediana de 37 años (Centro de Estudios MINEDUC, 2019). Sin embargo, observamos cierto vacío alrededor de los 45 años, lo que hace distinguir claramente dos grupos de edad, uno de “Jóvenes” entre 23 y 40 años, y otro de “Mayores” que estarían entre los 50 y los 68 años.

Gráfico 3: Género de los docentes

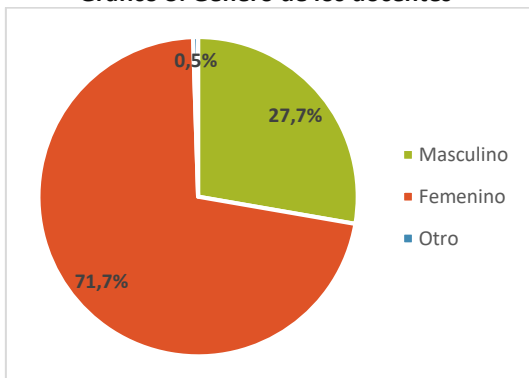
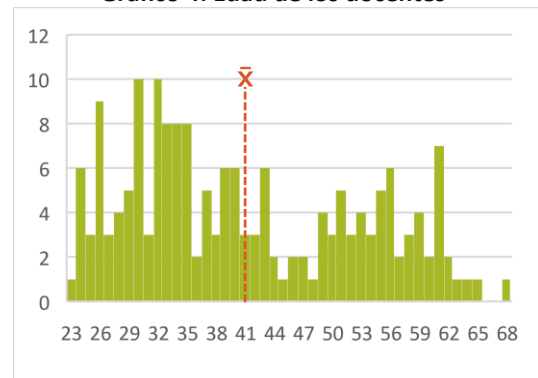
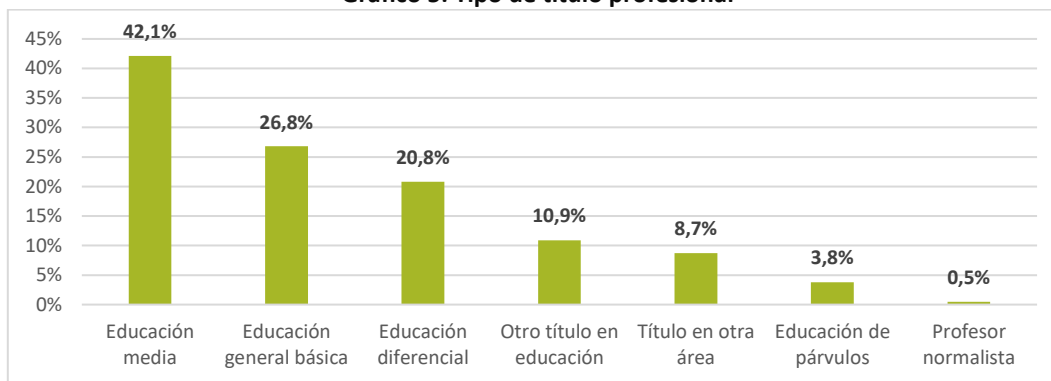


Gráfico 4: Edad de los docentes



Más del 42% de los docentes de la muestra tiene un título en pedagogía de enseñanza media, mientras que sólo el 26,8% tiene un título de educación general básica. El 20,8% de docentes con título en Educación Diferencial corresponde a los docentes de apoyo de los respectivos Programas de Integración Escolar (PIE) de los establecimientos, que operan desde el año 2010 en el marco del Decreto 170 (2009). Este decreto regula las subvenciones educativas en Chile y reglamenta el trabajo desarrollado mediante el PIE, y se desarrolla mayoritariamente en los establecimientos públicos del país (García y López, 2019). Un número marginal de docentes de la muestra tiene otros estudios en educación o en otras áreas.

Gráfico 5: Tipo de título profesional



Analizamos brevemente la implicación formal que los docentes tienen con el establecimiento, mediante dos indicadores que consideramos clave. Por un lado, la antigüedad en el establecimiento (Gráfico 6), medida en años que lleva trabajando ahí. Nos encontramos con un rango entre 0 y 43 años, y un promedio de 7,9 años, aunque en realidad la mitad de los docentes encuestados no lleva más de 4 años en el establecimiento, y de hecho una tercera parte lleva apenas dos años o incluso menos. Adicionalmente, vemos que sólo un 42% de la muestra tiene un contrato indefinido en el establecimiento, mientras que casi la mitad de los docentes tiene un contrato a plazo fijo, y el resto trabaja a honorarios o se encuentra realizando algún reemplazo temporal. Esto habla de una planta docente de alta rotación y poca estabilidad dentro de las instituciones educativas, en línea con estudios que señalan que el 34,5% de los nuevos docentes en Chile dejan sus establecimientos después del primer año de trabajo, y el 50,5% lo deja después del segundo año (Carrasco, Godoy, y Rivera, 2017).

Gráfico 6: Años trabajando en el establecimiento

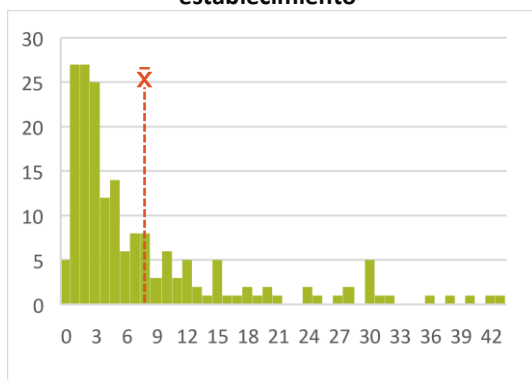


Gráfico 7: Relación contractual con el establecimiento

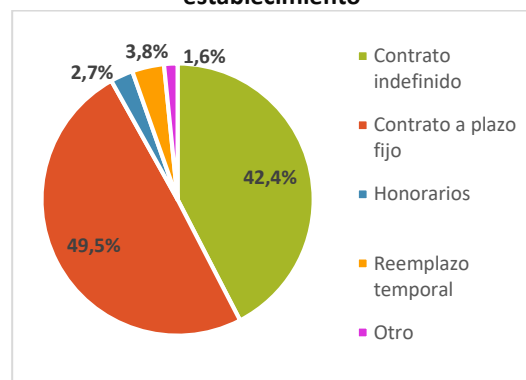
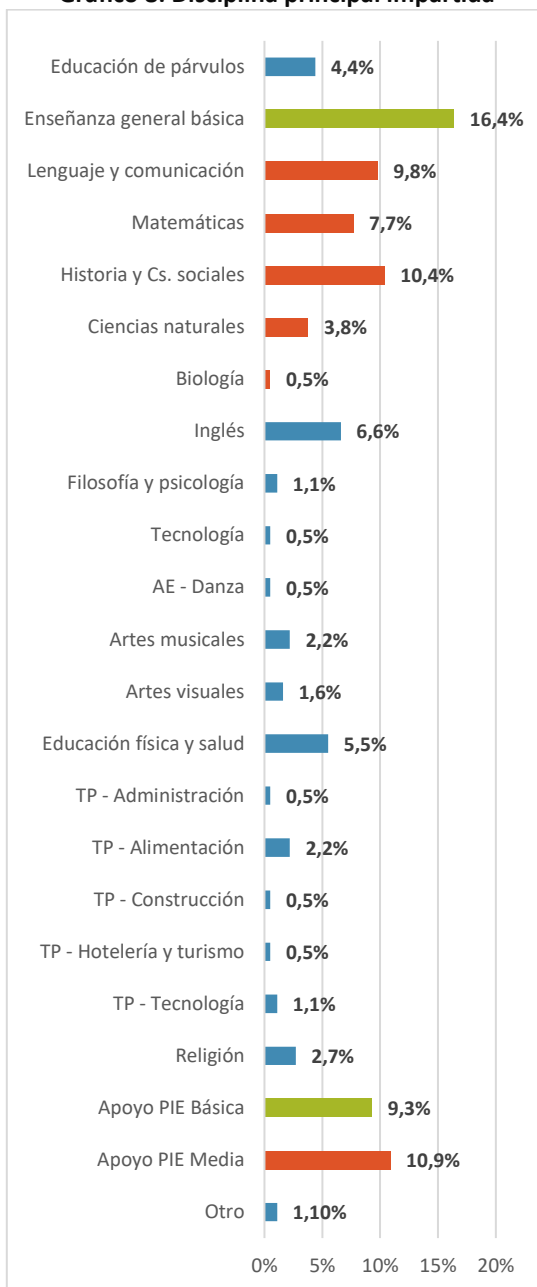
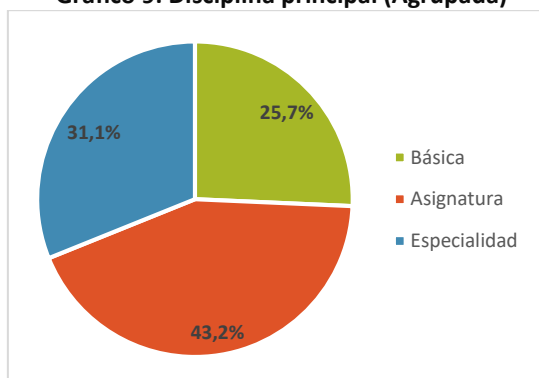


Gráfico 8: Disciplina principal impartida**Gráfico 9: Disciplina principal (Agrupada)**

Por último, consultamos a los docentes cuál era la disciplina principal que impartían, sabiendo que podían impartir más de una – el criterio “principal” se dejó a su libre interpretación, pues el objetivo era que nombraran la disciplina más importante para su experiencia docente subjetiva –. El Gráfico 8 muestra cómo se distribuyen los docentes de acuerdo a este criterio, con una gran diversidad de disciplinas impartidas. Hemos creado en base a esta pregunta una variable de tres categorías que divide a los docentes bajo los mismos criterios que fueron seleccionados los participantes de las producciones narrativas. Por un lado, se agrupó a los docentes de enseñanza general básica, que por lo general imparten múltiples disciplinas entre 1º y 6º año de enseñanza básica. Agregamos a este grupo los docentes de apoyo PIE que tuvieran clases en estos niveles – independiente de que también hicieran clases en enseñanza media –. En una segunda categoría, agrupamos a los docentes de Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales, Biología, Química y Física, que son las asignaturas desde 7º básico hasta 4º medio que son evaluadas sistemáticamente por las evaluaciones estandarizadas – SIMCE y PSU – y que, como ya hemos mencionado varias veces, son más proclives a ser presionados mediante diversas relaciones de poder. A ellos agregamos los docentes de apoyo PIE – que normalmente apoyan en estas asignaturas – que no impartieran clases en enseñanza básica. A estos docentes los llamamos “Docentes de Asignatura”, siguiendo la jerga docente. Por último, categorizamos al resto de los docentes como “Docentes de especialidad”. Su distribución de acuerdo a estas categorías puede observarse en el Gráfico 9.

En resumen, nos encontramos con una muestra de docentes que difiere en algunas cosas con la población docente a nivel nacional. Hay más docentes de enseñanza media, y los docentes de establecimientos públicos y de administración delegada están sobrerrepresentados. Otros aspectos parecen no variar de forma importante. Debemos tener en cuenta toda esta información cuando analicemos los siguientes datos, especialmente al momento de sacar conclusiones al respecto.

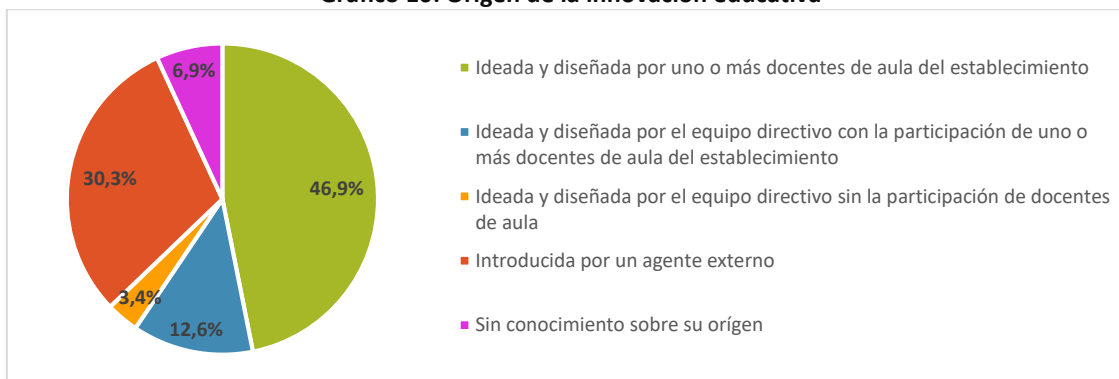
6.3 - Innovación educativa

En el siguiente apartado desarrollaremos el análisis descriptivo de la sección de la encuesta referida a los procesos de innovación educativa. Para abordar la temática, pedimos a los docentes que recordaran alguna innovación que hayan visto o en la que hayan participado dentro del establecimiento y que la escribieran. Todas las preguntas de esta sección son relativas a la innovación recordada por el docente. Es importante tener esto en cuenta, porque los resultados que veremos aquí no son sobre todos los procesos de innovación, sino sobre los procesos de innovación que de alguna manera han llamado la atención o han sido significativos para los docentes encuestados.

6.3.1 - Análisis descriptivo

Considerando que los docentes debían elegir una innovación que conocieran bien, no es sorprendente que casi la mitad de las innovaciones escogidas hayan sido ideadas y diseñadas por uno o más docentes del establecimiento, mientras que apenas una tercera parte hayan sido diseñadas por el equipo directivo o introducidas por un agente externo – de estas últimas, muchas corresponden al Programa de Tutorías de Fundación Educación 2020 – (Gráfico 10). Resulta evidente que las innovaciones más significativas para los docentes son aquellas que han creado o en las que han participado más activamente. Aun así, casi un tercio de las innovaciones presentadas han sido introducidas por algún agente externo al establecimiento, y en muchos de estos casos se han referido al programa de Redes de Tutorías introducida por la Fundación Educación 2020.

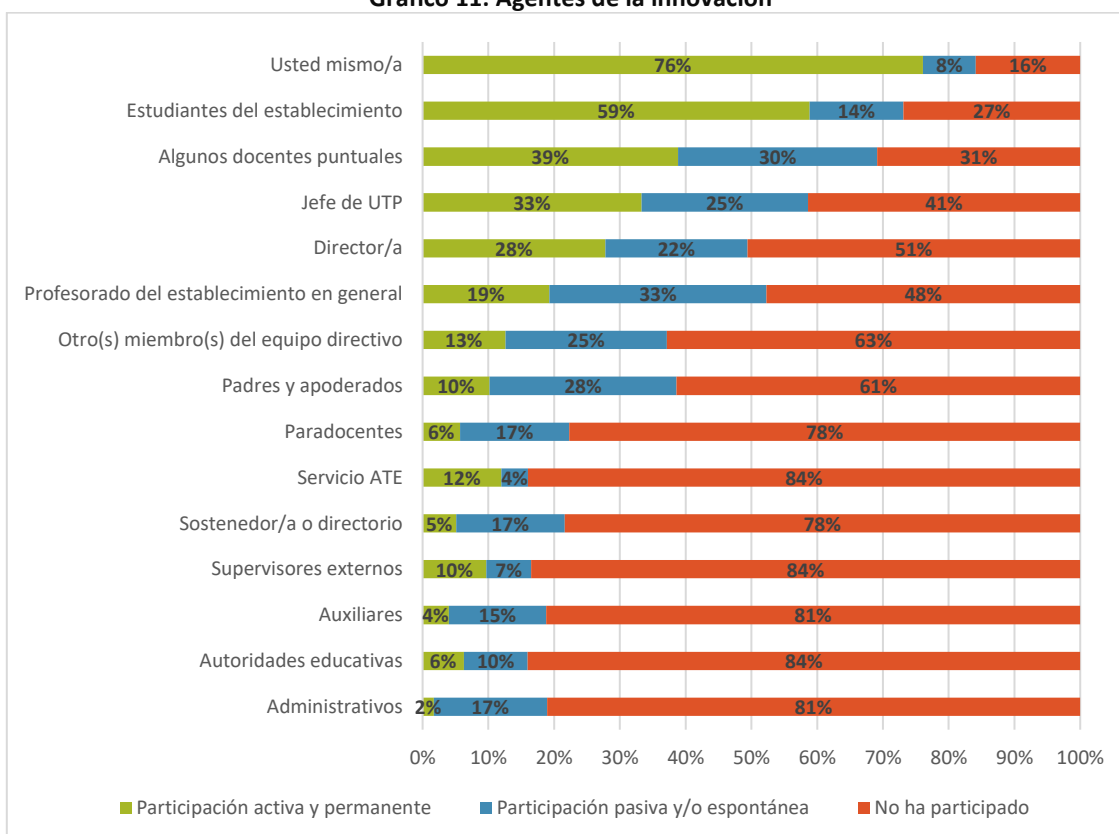
Gráfico 10: Origen de la innovación educativa



De hecho, en el Gráfico 11 observamos que en el 76% de los casos el docente que contesta ha participado activa y permanentemente en la innovación, mientras que en sólo el 16% de los casos no ha participado. Lo que llama la atención es que el segundo agente más nombrado son los estudiantes del establecimiento, lo que implicaría que los estudiantes están siendo considerados por los docentes como parte activa de los cambios de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y no sólo como receptores pasivos en dichos procesos.

En pocas de estas innovaciones los directivos han tenido un rol activo y permanente, aunque en casi la mitad el director ha participado al menos de forma pasiva y/o espontánea. El resto de la comunidad educativa se ve poco presente en las innovaciones, así como la mayoría de los agentes externos. Llama la atención que, a pesar de que un 30% de las innovaciones fueron introducidas por un agente externo – que, dado cómo se conforma nuestro sistema educativo, es presumible que se hayan introducido a través de servicios de Asistencia Técnica Externa (ATE) –, sólo en un 16% de los casos las ATE han tenido algún tipo de participación, y sólo en un 12% esta participación ha sido activa. Esto puede hablar de innovaciones que son introducidas en el establecimiento, pero sin un acompañamiento activo por parte de los diseñadores.

Gráfico 11: Agentes de la innovación

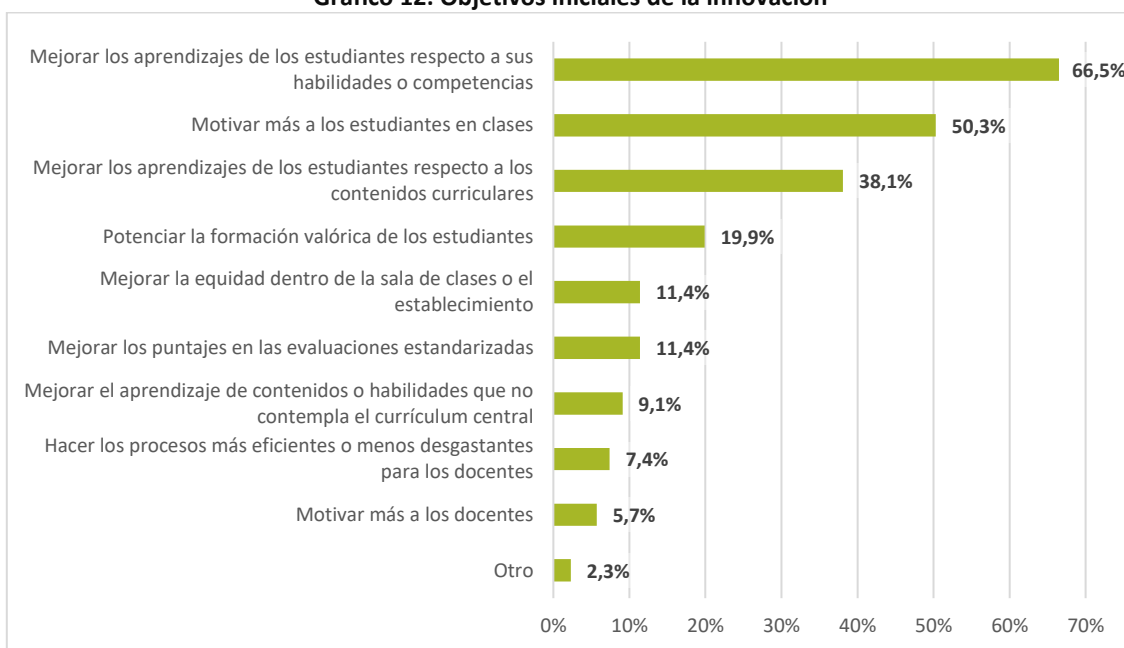


Los objetivos iniciales de las innovaciones varían, aunque en su gran mayoría las innovaciones tienen como objetivo principal mejorar los aprendizajes de los estudiantes respecto a sus habilidades y competencias, y la mitad tiene como objetivo motivar a los estudiantes en la sala de clases, objetivo que en las narrativas se remarcaba fuertemente. El 38% buscaba con las innovaciones mejorar los aprendizajes de los estudiantes respecto a contenidos del currículum, y un 19% potenciar la formación valórica.

Entre las respuestas que son marcadas por una minoría hay dos cosas que llaman la atención. Primero, que las respuestas que menos se repiten son las que refieren al mejoramiento de las condiciones docentes – motivar más a los docentes o hacer los procesos más eficientes y menos desgastantes –, lo que puede indicar que los docentes

no se dan mucho espacio dentro de su trabajo para ellos mismos, y los cambios se hacen generalmente en referencia a sus estudiantes. Lo otro que llama la atención es que apenas un 11,4% señala innovaciones que tuvieran como objetivo mejorar en las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje, a pesar de que en los relatos observamos una amplia predominancia de esta temática. En ese sentido, las innovaciones parecen darse no para responder a las evaluaciones, sino a pesar de ellas, justamente como escapes o fugas de los estándares. De hecho, más del 60% de las innovaciones tampoco se plantea como objetivo mejorar los aprendizajes de los estudiantes respecto a los contenidos del currículum, lo que reafirma esta explicación.

Gráfico 12: Objetivos iniciales de la innovación



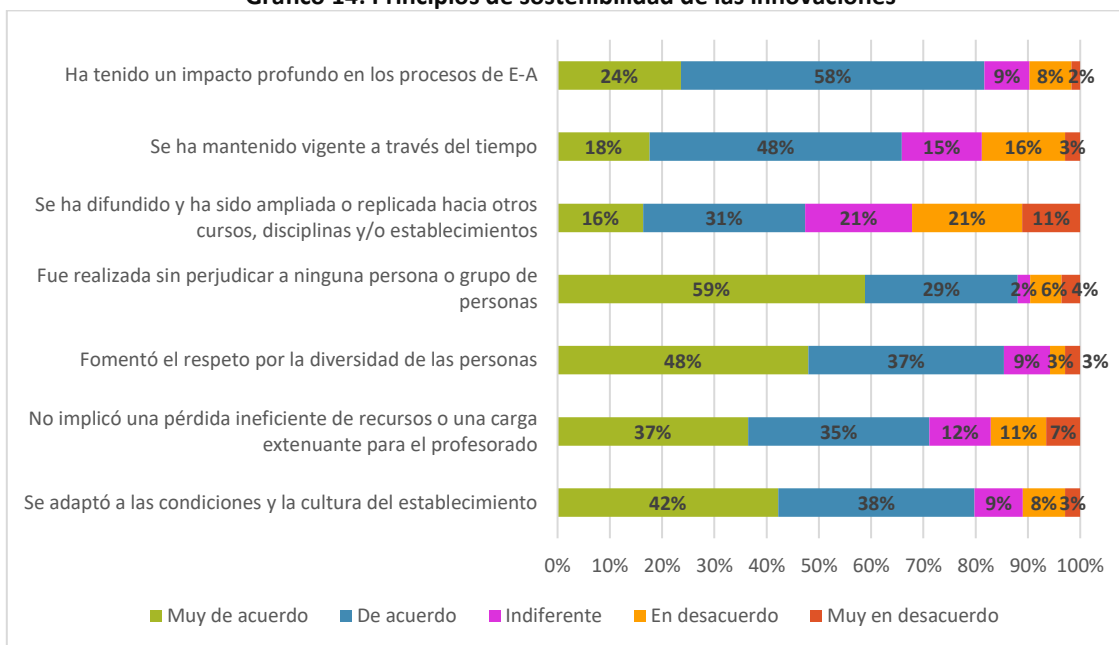
Al preguntar por los objetos de cambio, es decir, aquello que cambia directa o indirectamente producto de la innovación educativa, nos encontramos con que éstos son principalmente metodológicos. Diferenciamos entre cambios directos –cambios que se produjeron porque justamente la innovación así lo pretendía – y cambios indirectos – cambios que se produjeron a causa de la innovación, pero que no estaban previstos o no era lo que se pretendía cambiar en primer lugar –. En la mayoría de los casos lo que más cambia son las técnicas de enseñanza, la estructura social de la clase, los instrumentos o recursos pedagógicos, la organización del espacio o los instrumentos de evaluación (Gráfico 13). El único aspecto mayoritario que roza en aspectos más paradigmáticos es la modificación de la estructura social de la clase – es decir, del rol que estudiantes y docentes asumen en los procesos de enseñanza-aprendizaje –, aunque puede tener que ver con que muchos docentes mencionaron como su innovación el programa de Redes de Tutorías, que justamente trata de hacer que cada persona de la comunidad educativa tome los roles tanto de aprendiz como de maestro en diferentes instancias.

Gráfico 13: Objeto de cambio en las innovaciones



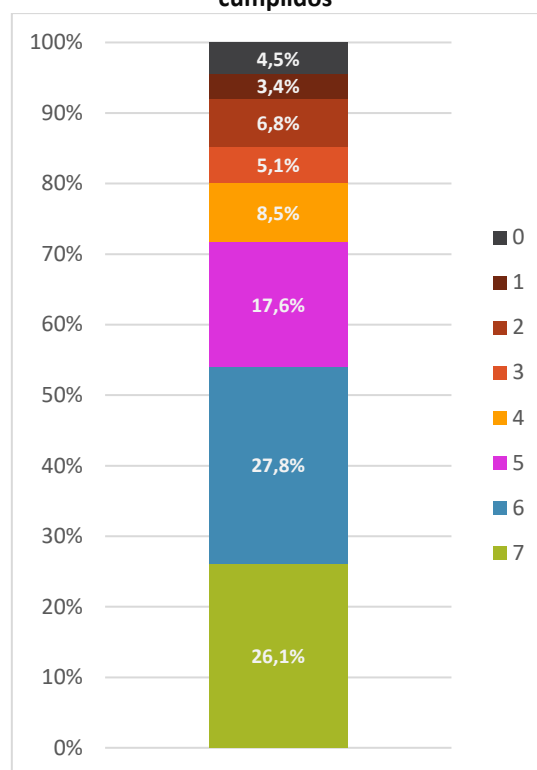
Pedimos a los docentes evaluar la sostenibilidad de los procesos de innovación educativa de acuerdo a los 7 principios de cambio y mejora sostenibles desarrollados por Fink y Hargreaves (2006) y descritos durante el análisis de las narrativas. Observamos en el Gráfico 14 que los principios de profundidad, longitud y anchura – genera impactos profundos, se mantiene a través del tiempo y escala a otros usuarios, respectivamente – son los que se dan en menor medida, aunque sería incorrecto decir que se dan poco, pues la proporción de docentes que dice estar en desacuerdo o muy en desacuerdo con que estas categorías se han cumplido es bastante baja. En tanto, los principios de justicia social, equidad, recursos y conservación están muy bien evaluados.

Gráfico 14: Principios de sostenibilidad de las innovaciones



En ese sentido, estamos ante innovaciones que, en general, cumplen con los requisitos para ser sostenibles sus instituciones, aun cuando en menos de la mitad de las veces parecen escalar y llegar a más aulas o escuelas. De hecho, al combinar estas variables podemos observar que en más de la mitad de los casos las innovaciones cumplen con 6 o 7 principios, y en más del 70% cumplen con al menos 5. De la misma manera, son muy pocas las innovaciones que no cumplen con ninguno de los principios de sostenibilidad (Gráfico 15). Insistimos en que esto no significa que todas las innovaciones desarrolladas en los establecimientos tengan características como éstas, pues nos remitimos exclusivamente a las innovaciones presentadas por los encuestados. Por lo mismo hace sentido que sean innovaciones en general sostenibles y que hayan causado algún tipo de impacto.

Gráfico 15: Principios de sostenibilidad cumplidos*



*Se considera "cumplido" cuando el docente ha contestado "Muy de acuerdo" o "De acuerdo"

6.3.2 - Tratamiento de variables

Para el análisis explicativo hemos realizado primero una reducción de las variables referentes a los procesos de innovación, las cuales se configurarán como variables dependientes en los análisis de regresión múltiple que realizaremos posteriormente.

En primer lugar, el origen de la innovación se mide a través de una variable de respuesta única, por lo que sólo se dicotomizará para responder a los objetivos del estudio. Se tomarán las opciones que señalan que en su idea y diseño participaron docentes – "ideada y diseñada por docentes" e "Ideada y diseñada por directivos con participación de docentes", y su variable de referencia será la agrupación de opciones que señalan que en su origen no participaron docentes.

En cuanto a los objetivos iniciales de las innovaciones presentadas por los docentes, se trata de una pregunta de respuesta múltiple, por lo que es necesario agruparlas. Un primer análisis factorial muestra poca correlación entre las distintas variables, configurándose cuatro componentes que se muestran en detalle en la Tabla 10. Correlaciona principalmente los objetivos relacionados con motivaciones personales – Hacer los procesos más eficientes o más motivantes –, aunque también incluye otras dos variables con una correlación menor, las cuales también aparecen en otros componentes en los que tienen un mayor sustento teórico o empírico. El segundo

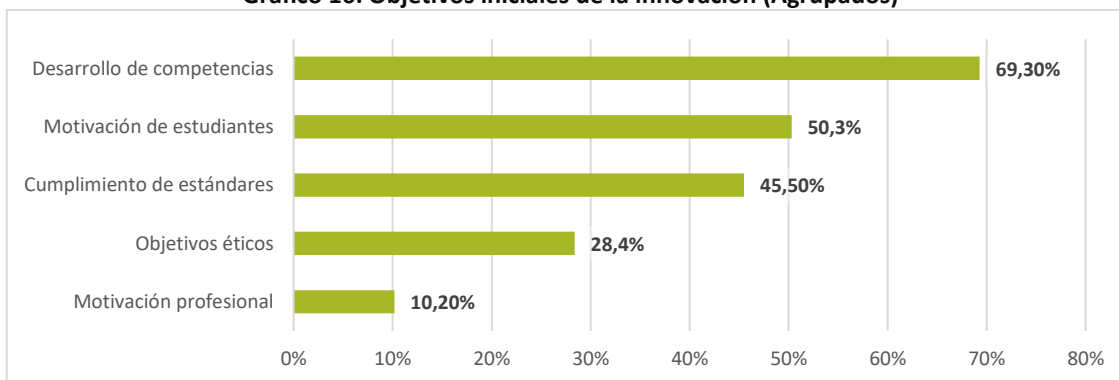
componente incluye las variables que tienen que ver con cumplir los objetivos estandarizados más concretos, es decir, mejorar los puntajes de las evaluaciones y cumplir con los contenidos curriculares. El tercer componente tiene que ver con potenciar los aprendizajes en base a habilidades o competencias contempladas y no contempladas con el currículum central. Por último, el cuarto componente agrupa dos objetivos éticos, relacionados con potenciar la formación valórica y mejorar la equidad dentro de la sala de clases. Cabe destacar que la última variable tiene una correlación empírica mayor en el primer componente, pero teóricamente se sustenta mejor en el cuarto. La variable “Motivar más a los estudiantes” no se correlaciona positivamente con ninguno de los componentes. Creamos, en base a esto, cuatro nuevas variables que combinan cada una dos variables distintas. Las nuevas variables son dicotómicas, indicando si el docente marcó al menos una de las dos opciones que la componen o si no marcó ninguna. A esto se suma el objetivo de motivar a los estudiantes como una quinta variable. Los resultados con estas nuevas variables se muestran en el Gráfico 16.

Tabla 10: Objetivos de la Innovación (Análisis de componentes principales)

| | Componente | | | |
|---|------------|------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Mejorar los puntajes en las evaluaciones estandarizadas | | ,444 | ,442 | |
| Mejorar los aprendizajes de los estudiantes respecto a los contenidos curriculares | | ,707 | | |
| Mejorar los aprendizajes de los estudiantes respecto a sus habilidades o competencias | | | ,566 | |
| Mejorar el aprendizaje de contenidos o habilidades que no contempla el currículum central | ,313 | | ,488 | |
| Motivar más a los estudiantes en clases | | | | |
| Potenciar la formación valórica de los estudiantes | | | | ,787 |
| Mejorar la equidad dentro de la sala de clases o el establecimiento | ,473 | | | ,334 |
| Hacer los procesos más eficientes o menos desgastantes para los docentes | ,790 | | | |
| Motivar más a los docentes | ,675 | | | |
| Determinante | ,548 | | | |
| KMO | ,407 | | | |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | ,000 | | | |

Suprimidos todos los factores con valores inferiores a ,300

Gráfico 16: Objetivos iniciales de la innovación (Agrupados)



Posteriormente, repetimos este análisis para las variables que indican el objeto de cambio de las innovaciones educativas. El análisis indica que todas las variables podrían estar en un solo componente. Sin embargo, propone un segundo componente donde se incluyen los contenidos curriculares y los objetivos específicos de aprendizaje, que son justamente los dos elementos más definidos por el currículum central y más fiscalizados por las autoridades educativas (Tabla 11). Hemos decidido, por lo tanto, crear dos índices: uno escalar que incluya todas las variables que medirá la “Magnitud del cambio” – donde un mayor número indica que cambiaron más objetos –, y otro más específico que será binario, y que medirá la probabilidad de que haya cambiado al menos un objeto de alta estandarización.

Tabla 11: Objeto de cambio en las innovaciones (Análisis factorial)

| | Componente | |
|--|------------|------|
| | 1 | 2 |
| Técnicas de enseñanza | ,661 | |
| Organización del tiempo | ,663 | |
| Organización del espacio | ,668 | |
| Instrumentos o recursos pedagógicos | ,725 | |
| Instrumentos de evaluación | ,608 | |
| Contenidos curriculares | ,390 | ,767 |
| Estructura social de la clase | ,615 | |
| Objetivos específicos de aprendizaje | ,475 | ,728 |
| Valores y fines de la educación | ,582 | |
| Determinante | | ,115 |
| KMO | | ,796 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | | ,000 |

Suprimidos todos los factores con valores inferiores a ,300

Por último, hemos reducido los siete indicadores de sostenibilidad en un índice de sostenibilidad. El análisis factorial arroja dos componentes. Sin embargo, todas las variables se correlacionan con el primer componente. Considerando esto, hemos decidido crear un solo gran índice de sostenibilidad.

Tabla 12: Sostenibilidad de la Innovación (Análisis Factorial)

| | Componente | |
|---|------------|------|
| | 1 | 2 |
| Ha tenido un impacto profundo en los procesos de Enseñanza-Aprendizaje | ,711 | ,337 |
| Se ha mantenido vigente a través del tiempo | ,618 | ,489 |
| Se ha difundido y ha sido ampliada o replicada hacia otros cursos, disciplinas y/o establecimientos | ,466 | ,682 |
| Fue realizada sin perjudicar a ninguna persona o grupo de personas | ,765 | |
| Fomentó el respeto por la diversidad de las personas | ,810 | |
| No implicó una pérdida ineficiente de recursos o una carga extenuante para el profesorado | ,718 | |
| Se adaptó a las condiciones y la cultura del establecimiento | ,816 | |
| Determinante | | ,076 |
| KMO | | ,845 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | | ,000 |

Suprimidos todos los factores con valores inferiores a ,300

Con todo esto, ya tenemos el listado de variables dependientes que utilizaremos para nuestros modelos de regresión múltiple. En la Tabla 13 presentamos un resumen de las distintas variables construidas anteriormente, su composición, y su fiabilidad en los respectivos casos. Específicamente en este caso, sólo se muestra la fiabilidad de dos escalas, dado que el resto no corresponden a escalas, sino a variables binarias combinadas – en el caso de los objetivos iniciales - o a una variable recodificada – en el caso del origen de la innovación.

Tabla 13: Variables tratadas para Innovación Educativa

| Dimensión | Variable | Variable(s) Original(es) | Fiabilidad* |
|-------------------------|---------------------------------|---|-------------|
| Origen de la innovación | Endógena | <ul style="list-style-type: none"> Origen de la innovación | - |
| | Cumplimiento de estándares | <ul style="list-style-type: none"> Mejorar los puntajes en las evaluaciones estandarizadas Mejorar los aprendizajes de los estudiantes respecto a los contenidos curriculares | - |
| Objetivos iniciales | Desarrollo de competencias | <ul style="list-style-type: none"> Mejorar los aprendizajes de los estudiantes respecto a sus habilidades o competencias Mejorar el aprendizaje de contenidos o habilidades que no contempla el currículum central | - |
| | Objetivos éticos | <ul style="list-style-type: none"> Potenciar la formación valórica de los estudiantes Mejorar la equidad dentro de la sala de clases o el establecimiento | - |
| | Motivación profesional | <ul style="list-style-type: none"> Hacer los procesos más eficientes o menos desgastantes para el o los docentes Motivar más a los docentes | - |
| | Motivación de los estudiantes | <ul style="list-style-type: none"> Motivar más a los estudiantes en las clases | - |
| Objeto de cambio | Magnitud del cambio | <ul style="list-style-type: none"> Técnicas de enseñanza Organización de los tiempos de los procesos de enseñanza-aprendizaje Organización del espacio en el que se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje Instrumentos o recursos pedagógicos Instrumentos de evaluación educativa Contenidos curriculares Estructura social de la clase (roles de alumnos y docentes) Objetivos específicos de aprendizaje Valores y fines de la educación en el establecimiento | ,778 |
| | Objetos de alta estandarización | <ul style="list-style-type: none"> Contenidos curriculares Objetivos específicos de aprendizaje | ,555 |
| Sostenibilidad | Sostenibilidad de la innovación | <ul style="list-style-type: none"> La innovación ha tenido un impacto profundo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. La innovación se ha mantenido vigente a través del tiempo. La innovación se ha difundido y ha sido ampliada o replicada hacia otros cursos, disciplinas y/o establecimientos. La innovación fue realizada sin perjudicar a ninguna persona o grupo de personas. La innovación fomentó el respeto por la diversidad de las personas La innovación no implicó una pérdida ineficiente de recursos o una carga extenuante para el profesorado La innovación se adaptó a las condiciones y la cultura del establecimiento | ,819 |

* Alfa de Cronbach.

6.3.3 - Variables de control

Adicionalmente, hemos considerado algunas de las variables sociodemográficas que analizamos durante la descripción de la muestra que podrían ser relevantes para explicar los procesos de innovación educativa, por lo que las utilizaremos como variables de control. Para esto, hemos tratado las variables originales de la siguiente manera:

- **Región:** Hemos dicotomizado la ubicación geográfica del establecimiento al que pertenecen los profesores como una variable *dummy* que indica “Región Metropolitana”, en referencia a las regiones del sur.
- **Dependencia:** Hemos dicotomizado la dependencia administrativa del establecimiento, dejando una variable *dummy* “Público”, en referencia a los establecimientos privados (Pagados, subvencionados o de administración delegada).
- **Género:** La hemos recodificado como variable *dummy* que indica “Femenino”, cuya referencia son los docentes de género masculino y un único caso que marca “Otro”.
- **Edad:** La hemos dejado como una variable escalar.
- **Disciplina:** Hemos creado dos variables *dummy*: “Docente de asignatura” (Lenguaje, matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y docentes de apoyo PIE, todos de educación media), y “Docentes de especialidad” (Todas las otras asignaturas de enseñanza media), en referencia a docentes de básica.
- **Relación contractual:** Hemos creado la variable *dummy* “Contrato indefinido”, en referencia a cualquier otra situación contractual más inestable.

Todas estas variables están correlacionadas con al menos un aspecto de los procesos de innovación educativa, aunque no todas las variables de innovación educativa se correlacionan con alguna variable de control. Los docentes de la región metropolitana indican en menor medida innovaciones endógenas e innovaciones orientadas a la motivación de los estudiantes que los de las regiones del sur, mientras que indican en mayor medida innovaciones orientadas al cumplimiento de estándares, e innovaciones de mayor magnitud. Los docentes de establecimientos públicos indican más innovaciones endógenas que sus pares de establecimientos particulares pagados, subvencionados o de administración delegada, y lo mismo ocurre con los docentes de género masculino. La edad parece estar relacionada con la orientación de las innovaciones, pues se observa que, a mayor edad, menor es la probabilidad de que se orienten al cumplimiento de estándares, y mayor a que se orienten a motivar a los estudiantes. La disciplina que se imparte también tiene algunas implicancias en las respuestas. Los docentes de asignatura tienden menos a presentar innovaciones que cambian objetos de alta estandarización – lo que hace sentido considerando que, además del currículum, deben cumplir con las evaluaciones estandarizadas –, mientras que los docentes de especialidad tienden a innovaciones que sí cambian estos objetos. Además, los últimos indican menos innovaciones orientadas al cumplimiento de estándares y más hacia la motivación de los estudiantes. Esta última tendencia se replica en los docentes con contrato indefinido, en relación a los docentes con relaciones laborales más inestables. Cabe destacar que, si bien las correlaciones son estadísticamente significativas, en general son débiles, encontrándonos con coeficientes R de Pearson que, cuando su valor es significativamente diferente a 0, su intensidad fluctúa con valores absolutos de entre 0,125 y 0,233 (Tabla 14).

Tabla 14: Correlaciones entre variables de control y procesos de innovación educativa

| | Región Metropolitana | Establecimiento público | Género femenino | Edad | Docente de asignatura | Docente de especialidad | Contrato indefinido |
|----------------------|---------------------------------|-------------------------|-------------------|--------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------|
| Innovación Endógena | -,193** (,011) | ,152** (,044) | -,170** (,025) | | | | |
| Orientación hacia... | Cumplimiento de estándares | ,130* (,085) | | -,229*** (,003) | | -,155** (,041) | -,125* (,099) |
| | Desarrollo de competencias | | | | | | |
| | Motivación de estudiantes | -,134* (,077) | | ,233*** (,002) | | ,171** (,025) | ,142* (,062) |
| | Motivación profesional | | | | | | |
| Objeto | Objetivos éticos | | | | | | |
| | Magnitud del cambio | ,189** (,012) | | | | | |
| Objeto | Objetos de alta estandarización | | | | -,220*** (,004) | ,167** (,028) | |
| | Sostenibilidad de la innovación | | | | | | |

Correlaciones bivariadas calculadas con R de Spearman

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Suprimidos todas las correlaciones que no muestran significancia estadística

6.4 - Relaciones de poder

Revisadas las principales características de los docentes, sus establecimientos educativos y de los procesos de innovación educativa el siguiente paso será analizar de qué manera se construyen las relaciones de poder tanto dentro como fuera de los establecimientos, y cómo estas relaciones influyen en los distintos aspectos que configuran los procesos de innovación.

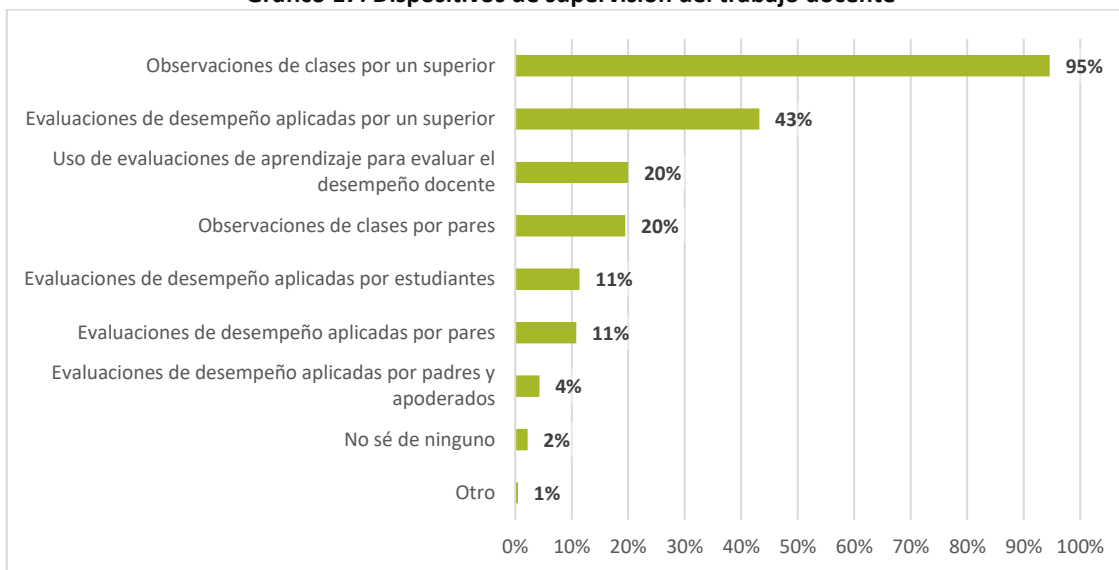
El siguiente apartado se divide en cinco secciones. Las tres primeras responden al análisis descriptivo de las tres dimensiones que ya hemos definido sobre relaciones de poder, a saber, las relaciones burocráticas de poder interno, las relaciones burocráticas de poder externo y las relaciones discursivas de poder. En una cuarta sección detallamos el tratamiento de variables y construcción de índices que serán utilizados en los análisis explicativos. Por último, realizamos un análisis explicativo a través de la construcción de modelos de regresión múltiple que permitan establecer la relación entre las relaciones de poder y los distintos elementos propios de los procesos de innovación educativa.

6.4.1 - Relaciones burocráticas de poder interno

Como vimos en el análisis de producciones narrativas, los establecimientos desarrollan una serie de tecnologías burocráticas que les permiten a sus directivos llevar una supervisión y mantener el control sobre el trabajo docente. Estos dispositivos los hemos clasificado en tres categorías: Dispositivos de supervisión del trabajo pedagógico, Protocolos pedagógicos y Protocolos administrativos.

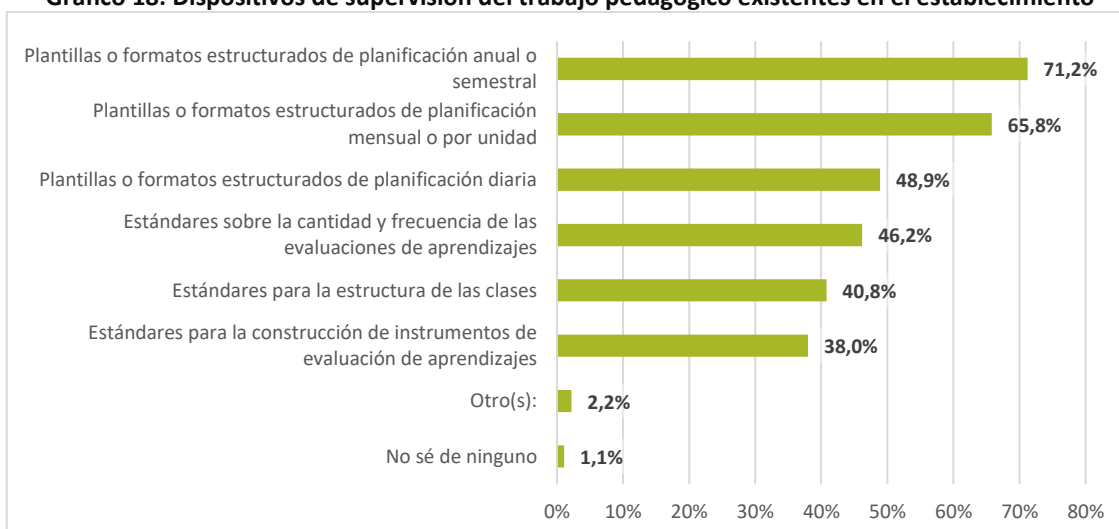
Los dispositivos de supervisión del trabajo pedagógico son herramientas de control del trabajo docente a posteriori, es decir, son aplicados o concluidos después de sus acciones. Se trata principalmente de observaciones y evaluaciones realizadas por una tercera persona para determinar si el trabajo pedagógico se está realizando de acuerdo con estándares establecidos previamente. En el Gráfico 17 podemos apreciar que casi la totalidad de los docentes encuestados señalan que en sus establecimientos existen observaciones de clases por parte de un superior, lo que puede deberse a que este tipo de observación está dentro de los Estándares de Gestión Curricular que son supervisados por la Agencia de Calidad de la Educación en la Evaluación Indicativa de Desempeño – evaluación que, cabe decir, no es vinculante ni de altas consecuencias, sino sólo formativa – (Mineduc, 2014). Adicionalmente, el 43% de los docentes dice que existen evaluaciones de desempeño aplicadas por un superior. Sólo el 20% señala que se utilizan las evaluaciones de aprendizaje de los estudiantes para determinar el desempeño docente, y el mismo porcentaje apunta que en sus establecimientos se realizan observaciones de clases por parte de otros docentes. Evaluaciones de desempeño aplicadas por otros actores de la comunidad educativa parecen ser casos anecdóticos.

Gráfico 17: Dispositivos de supervisión del trabajo docente



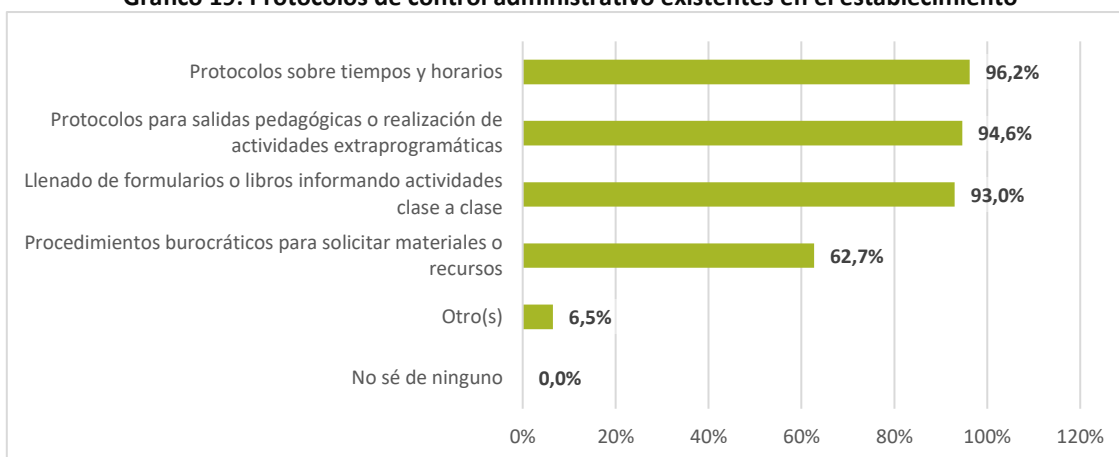
Los protocolos pedagógicos son herramientas o direcciones rígidas de acción para los docentes, las cuales permiten un mayor y mejor control a priori sobre todas las actividades relacionadas con la docencia, tanto dentro como fuera del aula. La gran mayoría de los docentes señala que en su establecimiento existen plantillas para la planificación anual, semestral, mensual o por unidad. Llama la atención que casi la mitad de los docentes indica también que existan plantillas de planificación diaria, considerando que éstas ha dejado de exigirse en los establecimientos desde que la Subsecretaría de Educación emitió la orden señalando que *“la planificación clase a clase en ningún caso puede ser impuesta a los profesores”* (Subsecretaría de Educación, 2016 p.1). Se mencionan además de forma frecuente, aunque no mayoritaria, la existencia de estándares sobre otros aspectos del trabajo docente, como la cantidad y frecuencia de evaluaciones, la construcción de éstas o la estructura de la clase (Gráfico 18).

Gráfico 18: Dispositivos de supervisión del trabajo pedagógico existentes en el establecimiento



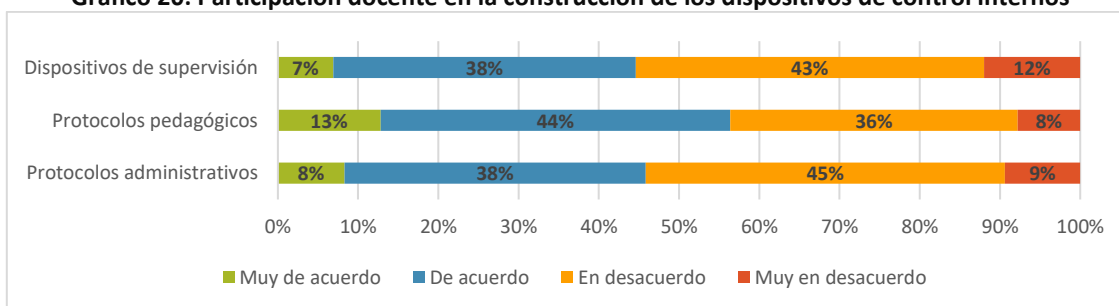
Por último, preguntamos por protocolos administrativos, que más que dirigir la acción pedagógica lo que hacen es controlar los aspectos de los docentes como trabajadores o empleados. Se trata de tecnologías que controlan aspectos laborales como los horarios o procedimientos de acción. Más del 90% de los docentes señalan que en sus establecimientos existen protocolos sobre tiempos y horarios – como marcar tarjeta o firmar libros –, protocolos para la realización de actividades extraprogramáticas o el llenado de formularios o libros para informar las actividades clase a clase. En menor medida, el 62% de los docentes también habla de la existencia de procedimientos burocráticos para la solicitud de recursos materiales (Gráfico 19).

Gráfico 19: Protocolos de control administrativo existentes en el establecimiento



En su mayoría los docentes no han participado en la construcción de estas tecnologías internas, sino que han sido impuestas desde los equipos directivos u otras autoridades o legislaciones. Aunque un tercio de los docentes dice estar “De acuerdo” con las afirmaciones, y más de la mitad cuando hablamos de los protocolos pedagógicos, lo que puede indicar que haya habido algún proceso de retroalimentación sobre los instrumentos en el que los docentes pudiesen opinar sobre ellos (Gráfico 20).

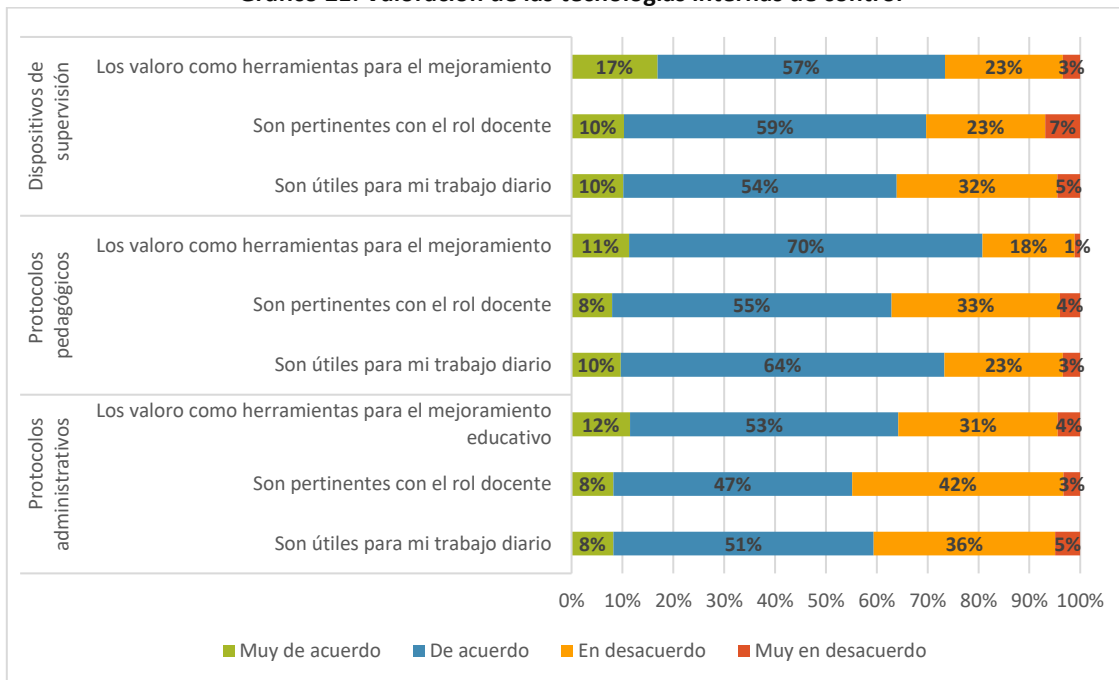
Gráfico 20: Participación docente en la construcción de los dispositivos de control internos



Llama la atención de que los docentes en general valoran estas tecnologías. Mayoritariamente las consideran como herramientas importantes para el mejoramiento educativo, que son útiles para su trabajo diario y que son pertinentes con el rol que creen que un docente debe tener Gráfico 21. Esto es levemente mayor cuando

hablamos de los protocolos pedagógicos – que en su mayoría se refieren a protocolos de planificación, lo que puede ser muy útil en tanto libera de carga a los docentes -. Todo esto hace sentido cuando recordamos que el poder no sólo es represivo, sino también puede ser productivo y ser útil para quienes son “controlados” en la relación.

Gráfico 21: Valoración de las tecnologías internas de control



Cabe destacar que existe una correlación llamativa entre la participación del cuerpo docente en el diseño de las tecnologías mencionadas y su valoración sobre las mismas. La correlación es importante especialmente cuando hablamos de los dispositivos de supervisión – evaluaciones y observaciones –.

Tabla 15: Correlación entre participación docente en diseño de las tecnologías internas de control y su valoración

| | | Los valoro como herramientas para el mejoramiento educativo | Son pertinentes con el rol docente | Son útiles para mi trabajo diario |
|---|-----------------------------|---|------------------------------------|-----------------------------------|
| Participación docente en diseño de tecnologías | Dispositivos de supervisión | ,463** (,000) N=173 | ,498** (,000) N=171 | ,414** (,000) N=174 |
| | Protocolos pedagógicos | ,224** (,002) N=176 | ,298** (,000) N=174 | ,265** (,001) N=175 |
| | Protocolos administrativos | ,302** (,000) N=178 | ,395** (,000) N=179 | ,436** (,000) N=178 |

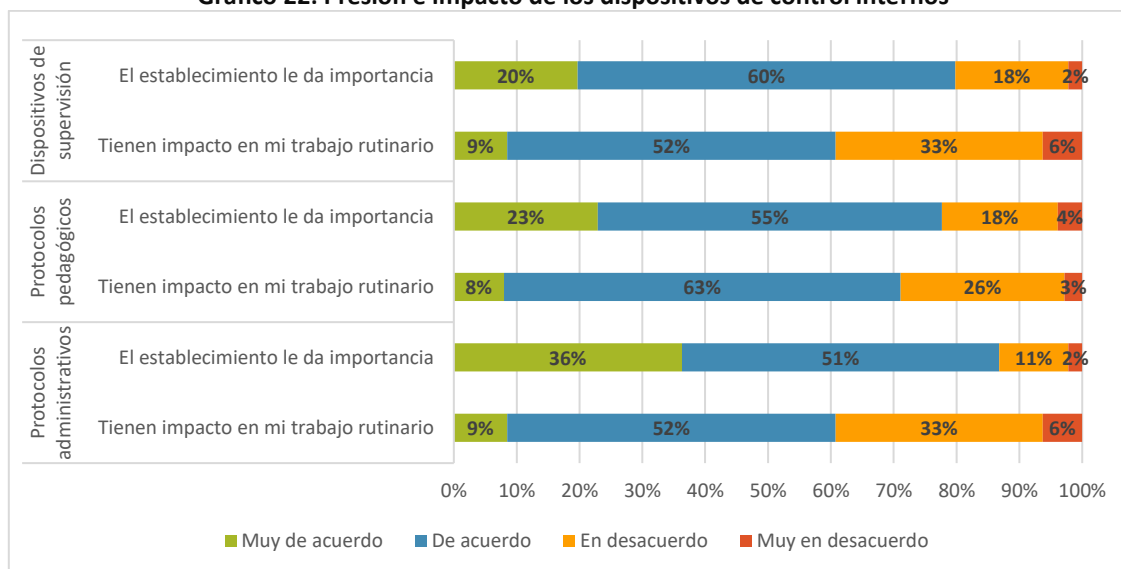
Correlaciones calculadas con Rho de Spearman.

Se preguntó a los docentes sobre la importancia que le dan sus establecimientos a estas tecnologías para determinar la presión que los docentes pueden tener para cumplirlos o rendir positivamente en ellos. A la vez, se consultó sobre el impacto real que tienen sobre su trabajo rutinario. Se observa en el Gráfico 22 algo interesante al respecto. Por un lado, se observa que un porcentaje importante de docentes cree que sus

establecimientos dan mucha importancia a los resultados observados en los dispositivos de supervisión y al correcto cumplimiento de los protocolos pedagógicos y administrativos. A su vez, hay un mayor porcentaje de docentes que cree que su establecimiento da importancia a los protocolos administrativos, en relación a los protocolos pedagógicos o los dispositivos de supervisión.

También es interesante observar que hay una proporción importante de docentes que dice sentir condicionado su trabajo rutinario por todas estas tecnologías, especialmente por los protocolos pedagógicos. Sin embargo, una mayor proporción de docentes cree que el establecimiento da importancia a estas tecnologías en relación a la que cree que las tecnologías condicionan su trabajo rutinario. En otras palabras, esto puede ser un indicador de que, si bien los establecimientos aplican y presionan con estos dispositivos para mantener el control, esta presión no es tan efectiva como podrían esperar, lo que puede deberse, como vimos en el análisis de las narrativas, a que los docentes suelen ejercer acciones de resistencia que les permiten “evadir” dichos dispositivos o bajarles el perfil.

Gráfico 22: Presión e impacto de los dispositivos de control internos



Más llama la atención que la presión que los docentes sienten de parte de los establecimientos por el buen cumplimiento de estos dispositivos y el impacto real que sienten no tiene una correlación directa. Lo que sí se aprecia es una correlación entre la presión percibida por los distintos dispositivos, y también entre el impacto percibido entre los distintos dispositivos (Tabla 16). Esto es un resultado clave, pues indica que la coacción percibida por los docentes de parte de estos dispositivos de control puede depender más de factores de los propios docentes, y no tanto de la importancia que los establecimientos le otorguen a dichos dispositivos.

Tabla 16: Correlaciones entre presión e impacto de las tecnologías internas de control

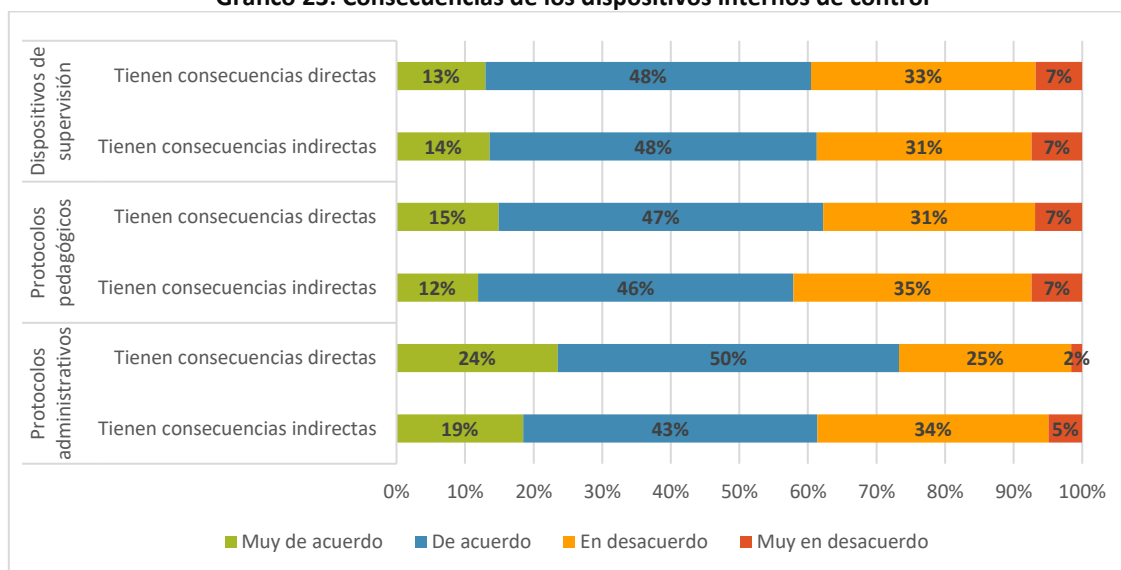
| | Correlación entre presión e impacto percibidos | Correlación entre presión percibida por las distintas tecnologías | | | Correlación entre impacto percibido por las distintas tecnologías | | |
|------------------------------------|--|---|----------------------------------|----------------------------------|---|----------------------------------|----------------------------------|
| | | Dispositivos de supervisión | Protocolos pedagógicos | Protocolos administrativos | Dispositivos de supervisión | Protocolos pedagógicos | Protocolos administrativos |
| Dispositivos de supervisión | ,133 (,079) N=176 | 1 | ,227** (,003) N=173 | ,248** (,001) N=176 | 1 | ,468** (,000) N=170 | ,454** (,000) N=172 |
| Protocolos pedagógicos | ,136 (,072) N=175 | ,227** (,003) N=173 | 1 | ,470** (,000) N=178 | ,468** (,000) N=170 | 1 | ,266** (,000) N=172 |
| Protocolos administrativos | ,024 (,748) N=178 | ,248** (,001) N=176 | ,470** (,000) N=178 | 1 | ,454** (,000) N=172 | ,266** (,000) N=172 | 1 |

Correlaciones calculadas con Rho de Spearman.

Las tecnologías además parecen tener consecuencias tanto directas como indirectas en los profesores. Nos referimos a consecuencias directas cuando hablamos de premios y castigos, que pueden ser bonificaciones monetarias, reconocimientos, ascensos jerárquicos, desvinculaciones, etc. Cuando hablamos de efectos indirectos, nos referimos a consecuencias que pueden ser emocionales – principalmente en cuanto a la satisfacción o insatisfacción con el propio trabajo y las emociones que ello conlleva – o sociales – en tanto el buen o mal desempeño puede llevar a una aceptación o rechazo por parte de colegas, superiores u otros actores de la comunidad –.

En general más del 60% de los docentes afirman que los dispositivos de supervisión y los protocolos pedagógicos tienen consecuencias directas e indirectas en ellos, cifra que aumenta a un 75% cuando hablamos de las consecuencias directas sobre el cumplimiento de protocolos administrativos (Gráfico 23).

Gráfico 23: Consecuencias de los dispositivos internos de control



Más allá de las tecnologías propias de los establecimientos, un factor muy importante de considerar es el estilo de liderazgo instalado en ellos. Como definimos en el análisis

de las producciones narrativas, hablaremos de tres tipos de liderazgo que, resumiéndolos serían:

- **Liderazgo instructivo:** El poder se ve centralizado en el director o equipo directivo, y está caracterizado por un líder carismático con una visión clara y altas expectativas de lo que desea para el establecimiento y una estructura que permite llevar a cabo dicha misión.
- **Liderazgo distribuido:** El poder se diluye entre varios líderes dentro del establecimiento – que pueden o no tener un reconocimiento formal – y está caracterizado por ser un modelo más participativo y democrático, sin perder una visión clara de los objetivos, la cuál ha sido construida junto a la comunidad.
- **Liderazgo pasivo:** El poder no se manifiesta claramente, excepto para la resolución de problemas concretos que hayan desviado al establecimiento de su statu quo. No existe una visión clara ni estructuras concretas para llevar a cabo algún plan específico, sino que se caracteriza por una mayor improvisación sobre la marcha.

Consultamos a los docentes por sus equipos directivos en base a 11 prácticas que la literatura demuestra que realizan líderes de escuelas efectivas, planteando cada una de tres maneras diferentes, de acuerdo a cada estilo de liderazgo. La Tabla 17 muestra las prácticas tal y como fueron presentadas a los docentes en la encuesta, para una mejor comprensión de las categorías.

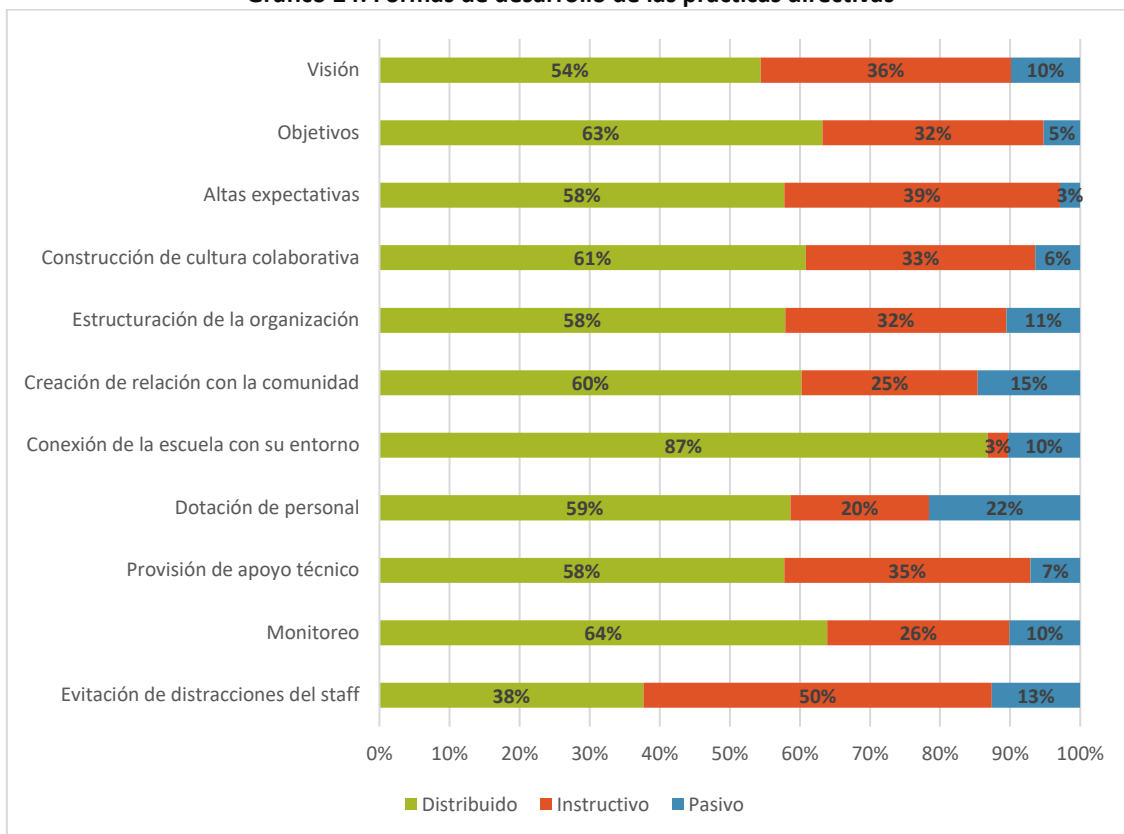
Puede observarse en el Gráfico 24 que la mayoría de los docentes encuestados reconocen prácticas más cercanas a liderazgos distribuidos, especialmente en lo que refiere a la conexión de la escuela con su entorno, donde se ve que la gran mayoría de los docentes siente que sus equipos directivos se han preocupado de generar redes con instituciones externas para aprovechar las oportunidades. Recordemos, de todas maneras, que puede existir un sesgo de autoselección con este tipo de preguntas, pues nos encontramos ante establecimientos que decidieron voluntariamente abrir sus puertas para realizar este estudio.

El único aspecto en que es más frecuente un estilo de liderazgo más instructivo es el de evitación de distracciones del staff, donde los directivos optan más por fijar estándares rígidos de acción para que los docentes se concentren en sus tareas pedagógicas, y no tanto en otras estrategias como la liberación de la carga administrativa. Llama la atención que el 22% de los docentes señala un liderazgo pasivo en lo que respecta a la dotación de personal, lo que indica que un grupo importante de docentes no conoce o no entiende los criterios de contratación docente.

Tabla 17: Prácticas directivas según estilos de liderazgo

| | Liderazgo Distribuido | Liderazgo Instructivo | Liderazgo pasivo |
|--|--|--|--|
| Visión | El equipo directivo se ha preocupado de generar una visión compartida con los docentes sobre el establecimiento | El equipo directivo ha impuesto su visión sobre el establecimiento al resto de la comunidad | El equipo directivo no ha construido una visión clara sobre el establecimiento |
| Objetivos | En este establecimiento se han planteado objetivos y metas en conjunto con los docentes | En este establecimiento los objetivos y metas de mejoramiento los ha planteado el equipo directivo sin los docentes | En este establecimiento no hay objetivos ni metas de mejoramiento claras |
| Altas expectativas | El equipo directivo tiene expectativas altas sobre el establecimiento que la mayoría de los docentes comparten | El equipo directivo tiene altas expectativas sobre el establecimiento, pero no son compartidas por la mayoría de los docentes | El equipo directivo no tiene expectativas altas sobre este establecimiento |
| Construcción de cultura colaborativa | El equipo directivo realiza prácticas y acciones concretas para construir una cultura colaborativa en el establecimiento | La mayoría de las prácticas y acciones del equipo directivo dificultan una cultura colaborativa en lugar de potenciarla | El equipo directivo no genera acciones que afecten positiva o negativamente a una cultura colaborativa en el establecimiento |
| Estructuración de la organización | El equipo directivo se ha preocupado de construir una estructura organizativa que facilita el trabajo autónomo de los docentes | El equipo directivo ha construido una cultura organizativa para mantener el control de lo que ocurre, dificultando el trabajo autónomo de los docentes | El equipo directivo no se ha preocupado de construir una estructura organizativa clara o sólida |
| Creación de relación con la comunidad | El equipo directivo realiza prácticas y acciones concretas para acercar a los padres y apoderados a los procesos educativos. | La mayoría de las prácticas y acciones del equipo directivo dificultan la relación con los padres y apoderados o los alejan del trabajo del establecimiento. | El equipo directivo no realiza prácticas o acciones que afecten de alguna manera la relación con los padres y apoderados |
| Conexión del establecimiento con su entorno | El equipo directivo se ha preocupado de generar redes de apoyo con otras personas o instituciones de la comunidad que rodea al establecimiento | El equipo directivo cierra las puertas a la mayoría de las oportunidades de apoyo o colaboración con entidades de la comunidad que rodea al establecimiento | El equipo directivo centra su trabajo en las tareas propias del establecimiento, y ha descuidado la relación con la comunidad que rodea al establecimiento |
| Dotación de personal | El equipo directivo se preocupa de contratar docentes proactivos y con ganas de mejorar la educación del establecimiento. | El equipo directivo prefiere contratar docentes obedientes, que sean capaces de seguir las instrucciones que les dan | No existen criterios técnicos claros en los que se basen los directivos para contratar nuevos docentes |
| Provisión de apoyo técnico | El equipo directivo provee apoyos a los docentes de acuerdo con las necesidades que los mismos docentes expresan | El equipo directivo provee apoyos genéricos (y a veces descontextualizados) a los docentes de este establecimiento | El equipo directivo no provee ningún apoyo a los docentes de este establecimiento |
| Monitoreo | El equipo directivo evalúa a los docentes y/o a los estudiantes con fines formativos, para luego retroalimentar a los docentes y mejorar sus prácticas | El equipo directivo evalúa a los docentes y/o estudiantes con el objetivo de controlar que los docentes estén haciendo bien su trabajo, y tomar acciones punitivas si no lo hacen. | El equipo directivo no realiza o realiza muy poca supervisión o monitoreo al trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes |
| Evitación de distracciones del staff | El equipo directivo se preocupa de que los docentes se centren en su trabajo pedagógico, quitándoles distracciones como tareas administrativas agobiantes, pero permitiéndoles hacer cosas diferentes a las habituales si creen que significará un mejoramiento educativo. | El equipo directivo se preocupa de que los docentes se centren en su trabajo pedagógico a través de rigurosos estándares de desempeño que orientan el trabajo docente para evitar cualquier tipo de distracción. | El equipo directivo no se preocupa de que los docentes se centren en su trabajo pedagógico de ninguna manera |

Gráfico 24: Formas de desarrollo de las prácticas directivas



6.4.2 - Relaciones burocráticas de poder externo

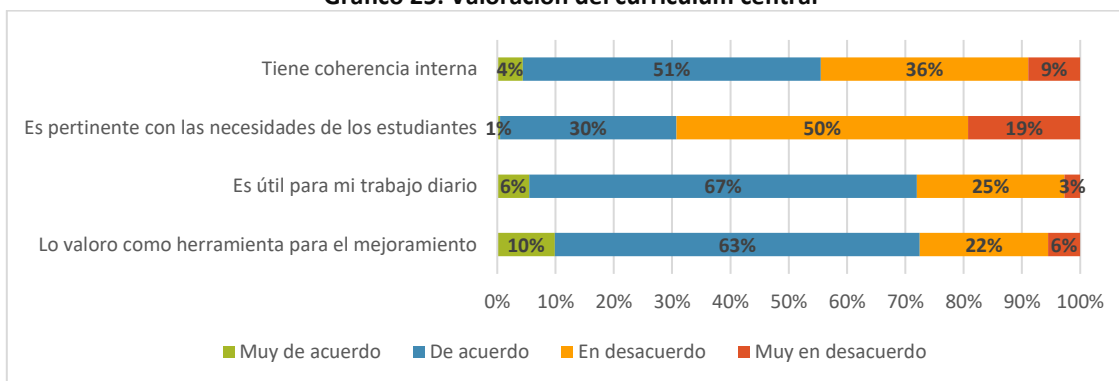
Las políticas internas que definen las relaciones de poder están estrechamente relacionadas con el control que los sistemas educativos intentan ejercer sobre los docentes. Así, los equipos directivos y administrativos se transforman en intermediarios entre las autoridades locales y/o centrales y los docentes. Por eso es importante conocer de qué manera los docentes sienten que el sistema educativo los presiona a realizar las acciones pedagógicas de determinadas maneras.

En las producciones narrativas detectamos tres tecnologías que pueden afectar fuertemente las acciones docentes. El currículum central, las evaluaciones estandarizadas de desempeño docente y las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje de los estudiantes. Estos dispositivos son valorados en distintas medidas por los docentes encuestados.

Con el currículum pasa algo interesante. Más del 70% de los encuestados cree que es útil para su trabajo diario y la valoran como herramienta para el mejoramiento educativo. Sin embargo, al preguntar por su coherencia interna, esta valoración disminuye, y aún más al consultar por su pertinencia. Sólo un 31% de los docentes cree que el currículum central es pertinente con las necesidades de los estudiantes, y apenas un 1% está muy de acuerdo con esa afirmación. Este doble discurso puede significar dos cosas. En primer lugar, puede querer decir que, aunque tenga sus debilidades, los docentes lo valoran por que ven en éste un apoyo y una descarga del trabajo, en tanto

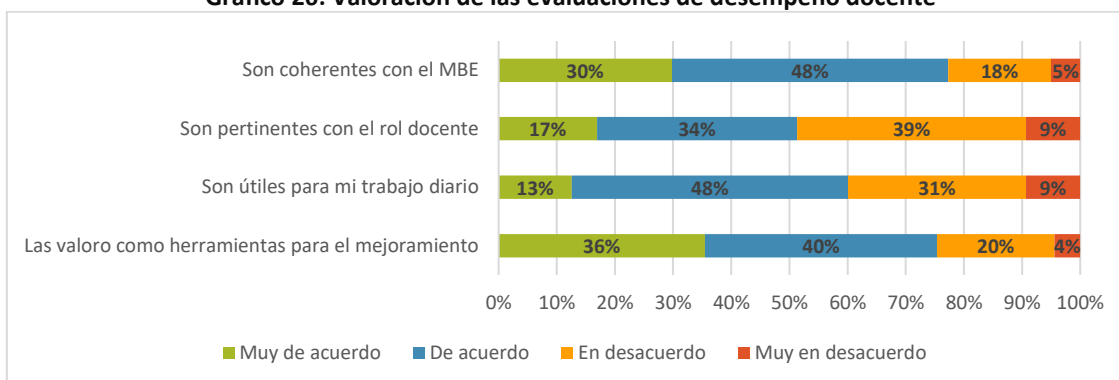
proporciona planes y programas diseñados que se pueden utilizar literalmente. En segundo lugar, puede que los docentes vean el potencial que tiene el currículum como herramienta, y sólo estén criticando aspectos puntuales que lo hacen menos coherente o pertinente con las necesidades educativas actuales.

Gráfico 25: Valoración del currículum central



Sobre las evaluaciones de desempeño docente – la Evaluación Docente en el caso de los establecimientos municipales u otras evaluaciones estandarizadas en el caso de los establecimientos privados –, el 78% de los docentes encuestados cree que éstas son coherentes con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), que es el marco con los estándares definidos para el trabajo pedagógico de los docentes. Sin embargo, sólo la mitad de ellos cree que son coherentes con el rol que debe realizar un docente. Esto nos indicaría que existe un porcentaje de docentes que no cree que el Marco para la Buena Enseñanza sea una herramienta pertinente para las necesidades de los docentes. Aun así, un 60% de los docentes encuestados está al menos de acuerdo con que las evaluaciones de desempeño son útiles para su trabajo diario, y el 76% las valora como herramientas útiles para el mejoramiento educativo.

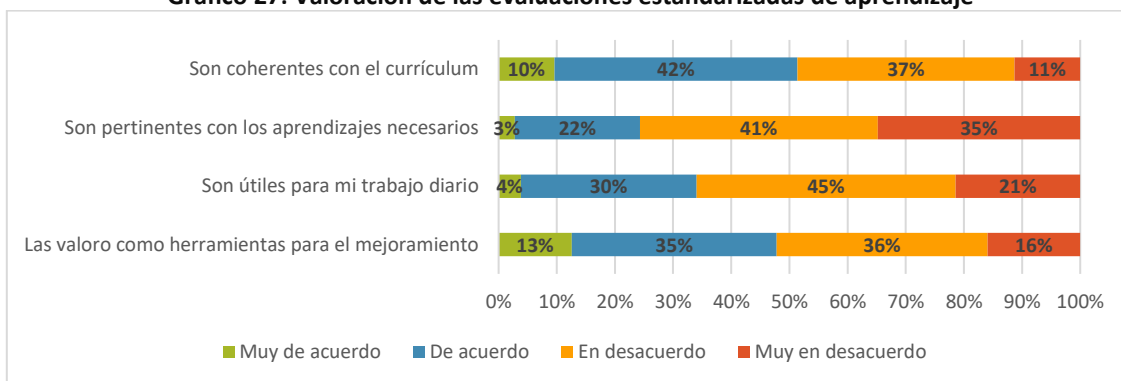
Gráfico 26: Valoración de las evaluaciones de desempeño docente



Las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje – SIMCE y PSU – son las tecnologías de control externas peor valoradas por los docentes. Casi la mitad de los encuestados no cree que sean coherentes con el currículum, y un 75% de ellos no cree que sean pertinentes con los aprendizajes que los alumnos de hoy necesitan. Esto tiene sentido si consideramos que están basadas en el currículum, cuya pertinencia tampoco fue bien evaluada por los docentes. De la misma manera, dos tercios de los docentes siente que

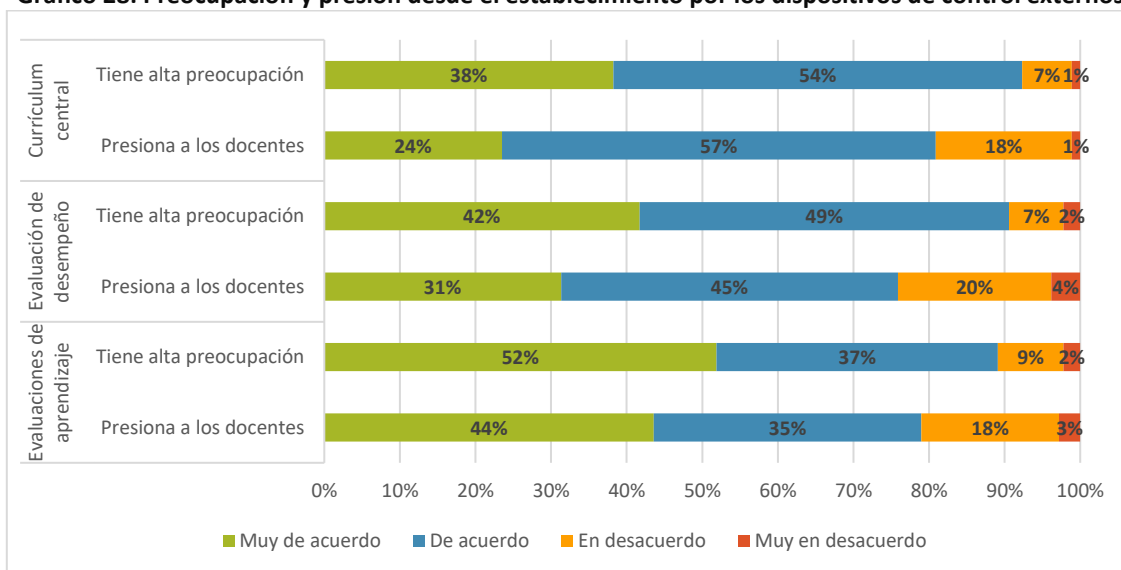
no son útiles para su trabajo diario, aunque casi la mitad las valora como herramientas para el mejoramiento educativo. Es posible que estos docentes estén viendo el potencial que podrían tener las evaluaciones si fueran más pertinentes para las necesidades actuales.

Gráfico 27: Valoración de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje



Se ve que casi los docentes perciben una alta preocupación por parte de los establecimientos sobre estas tecnologías externas de control. Más del 90% está de acuerdo o muy de acuerdo con que su establecimiento tiene una alta preocupación por el cumplimiento del currículum central, los resultados en las evaluaciones de desempeño y los resultados en las evaluaciones de aprendizaje. Estas cifras, aun disminuyendo levemente, también son muy altas – bordeando al 80% de los docentes – cuando se pregunta si los establecimientos los presionan por el cumplimiento o por los buenos resultados sobre estas tecnologías (Gráfico 28). Llama la atención que la importancia que dan los establecimientos por las tecnologías externas es incluso mayor, de acuerdo con los docentes, que la importancia que le dan a las tecnologías internas.

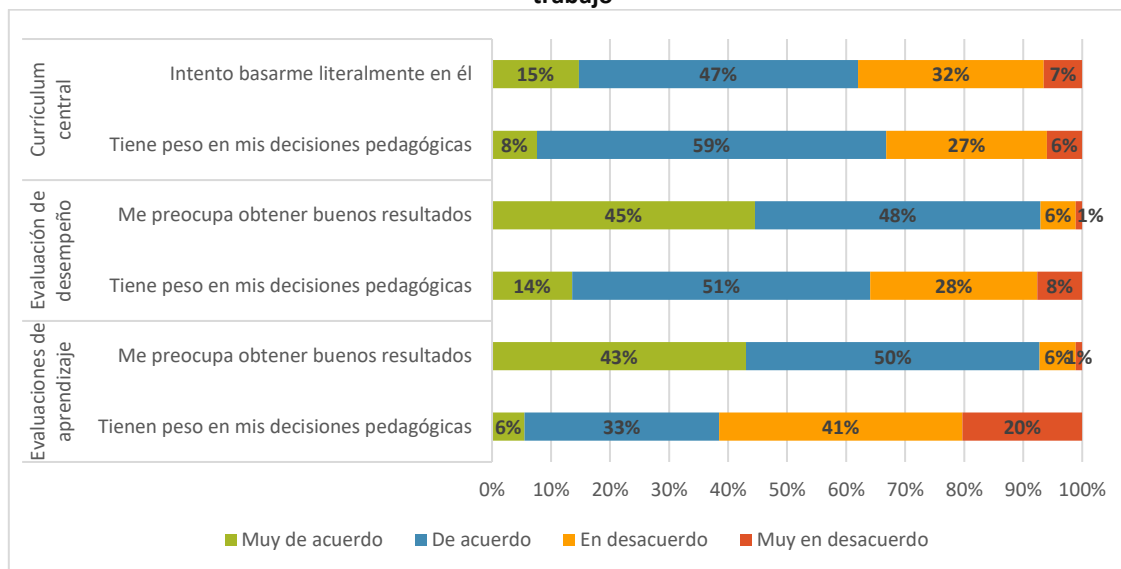
Gráfico 28: Preocupación y presión desde el establecimiento por los dispositivos de control externos



Esta preocupación parece traspasarse a los docentes, especialmente en lo que se refiere a las evaluaciones estandarizadas, tanto de desempeño como de aprendizaje, y en

menor medida en tanto el cumplimiento del currículum central. Dicha preocupación por el cumplimiento literal del currículum central pareciera tener impacto en las decisiones pedagógicas de los docentes, aunque en las evaluaciones estandarizadas, y especialmente en las evaluaciones de aprendizaje, esta preocupación no se traduce en un peso tan fuerte en sus decisiones. En otras palabras, pareciera que estas evaluaciones estandarizadas generan más presión y estrés en los docentes que un impacto real en su trabajo y sus acciones pedagógicas (Gráfico 26).

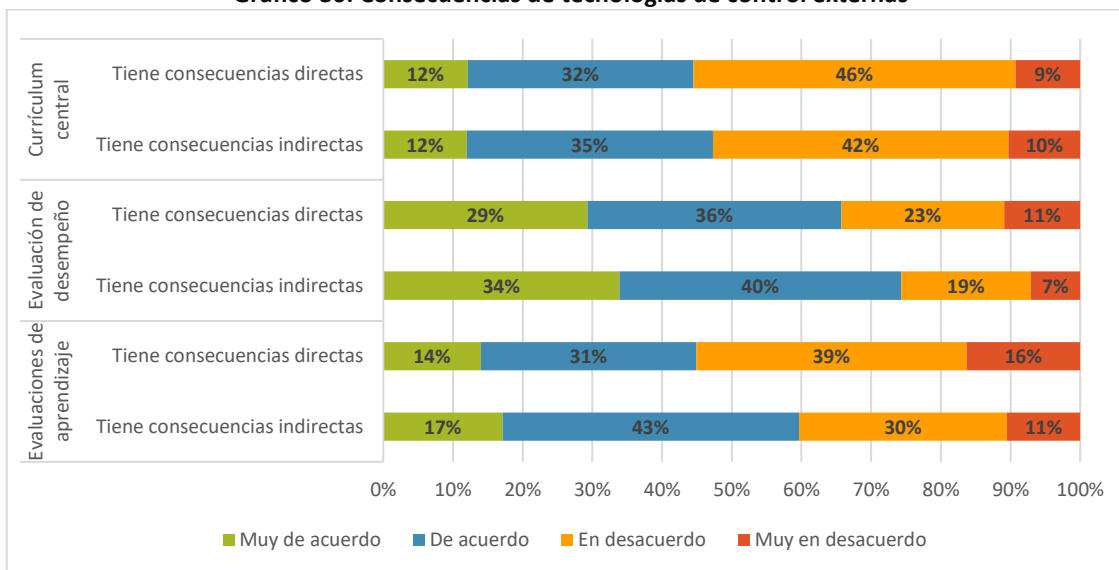
Gráfico 29: Preocupación de los docentes sobre tecnologías de control externas e impacto en su trabajo



Y no es raro que sean fuentes de presión cuando tienen consecuencias tanto directas como indirectas para los profesionales de la educación. Casi la mitad de los docentes dice que el cumplimiento o incumplimiento del currículum central y los resultados en las evaluaciones de aprendizaje tienen consecuencias tanto directas como emocionales para ellos. En el caso de las evaluaciones de desempeño, esta cifra asciende a dos tercios de la muestra (Gráfico 30), lo que tiene sentido, pues cabe recordar que la Evaluación de Desempeño Docente que se aplica a los docentes de establecimientos municipales es una evaluación de altas consecuencias, y está acompañada de varios mecanismos institucionales, como lo son los incentivos económicos ante buenos resultados, la obligación de desarrollar planes de superación profesional ante resultados deficientes o incluso la desvinculación del sistema público ante reiterados malos resultados (Cortés y Lagos, 2011).

Sin embargo, al revisar la relación entre la presión a la que los docentes son sometidos por las tecnologías externas nombradas por parte de los establecimientos educativos y los efectos que las mismas tecnologías tienen sobre los docentes, nos encontramos con unos resultados en los que vale la pena detenerse, pues cuestionan el rol de mediador que el sistema pretende que tengan los establecimientos entre las tecnologías de control y los docentes.

Gráfico 30: Consecuencias de tecnologías de control externas



Lo primero que podemos observar es que existe una correlación positiva y significativa entre la presión que ejerce el establecimiento directamente a través de mandatos explícitos o a definición de consecuencias directas con la preocupación personal de los docentes por cumplir satisfactoriamente con estas tecnologías. Pero en el caso del currículo central y de los estándares de desempeño, esta preocupación personal está mucho más correlacionada con la preocupación que los establecimientos manifiestan implícitamente dentro de sus discursos. En otras palabras, pareciera que los discursos implícitos de los equipos directivos inciden más en que los docentes se preocupen por cumplir con los estándares de su trabajo que la presión explícita o que los premios y castigos que puedan existir. Esto se da a la inversa en el caso de las evaluaciones estandarizadas, donde las consecuencias directas tienen mayor peso en la preocupación de los docentes por obtener buenos resultados que los discursos implícitos de los equipos directivos, aunque la diferencia en este caso no se tan evidente.

Pero más llama la atención que, si bien las acciones de los establecimientos por presionar a los docentes para que cumplan con las tecnologías externas de control tienen una incidencia clara en la preocupación de los docentes, esto no se replica técnicamente en lo que refiere a las acciones pedagógicas. Observamos que la definición de consecuencias directas para los docentes por el cumplimiento o no del currículo o los estándares de desempeño docente no tienen una correlación significativa con el impacto que las tecnologías puedan tener en las decisiones pedagógicas, y en el caso de las evaluaciones de aprendizaje, la correlación es menor con el impacto real que con la preocupación personal de los docentes. Algo similar ocurre con las formas de presión menos vinculantes o directas, como la preocupación implícita o la presión explícita de los establecimientos, cuya correlación con el impacto que tienen las tecnologías en las decisiones pedagógicas de los docentes siempre es menor que la correlación con la preocupación que tienen los docentes por cumplir con ellas – o directamente no existe una correlación significativa (Tabla 18).

Tabla 18: Relación entre presión por el buen cumplimiento de tecnologías externas e impacto de las tecnologías en el trabajo docente

| | | Preocupación del establecimiento | Presión explícita del establecimiento | Consecuencias directas |
|--|---|----------------------------------|---------------------------------------|----------------------------------|
| Currículum central | Preocupación personal por cumplirlo | ,490** (,000) N=183 | ,302** (,000) N=183 | ,185* (,012) N=182 |
| | Impacto en decisiones pedagógicas | ,275** (,000) N=183 | ,216** (,003) N=183 | ,012 (,867) 182 |
| Estándares de desempeño | Preocupación personal por obtener buenos resultados | ,284** (,000) N=180 | ,171* (,021) N=182 | ,222** (,002) N=184 |
| | Impacto en decisiones pedagógicas | ,183* (,014) 180 | -,040 (,594) N=182 | ,018 (,806) N=184 |
| Evaluaciones estandarizadas de aprendizaje | Preocupación personal por obtener buenos resultados | ,248** (,001) N=178 | ,285** (,000) N=179 | ,294** (,000) N=176 |
| | Impacto en decisiones pedagógicas | ,124 (,095) N=181 | ,169* (,023) N=180 | ,213** (,004) N=178 |

Correlaciones calculadas con Rho de Spearman

Esto no quiere decir que las tecnologías no tengan un impacto directo de las decisiones pedagógicas de los docentes – ya vimos anteriormente que especialmente el currículum central y los estándares de desempeño sí inciden en las decisiones pedagógicas de los docentes –, pero sí manifiesta que los establecimientos están fallando como mediadores para canalizar la presión de dichas tecnologías y convertirla en elementos constructivos que incidan en el aula. En cambio, sí parecen estar traspasando su preocupación en forma de carga mental sobre los docentes, generando mayor presión o estrés sobre ellos.

6.4.3 - Relaciones discursivas de poder

Más allá de los dispositivos concretos que ejercen presión para que los docentes realicen el trabajo de una determinada manera, también existen una serie de discursos sociales que pueden ser tanto o más significativos para controlar las acciones pedagógicas, en tanto ejercen un poder simbólico sobre los individuos – ya vimos cómo la preocupación implícita de los establecimientos por cumplir con tecnologías externas como el currículum o los estándares de desempeño puede ser más influyente en las acciones de los docentes que las presiones explícitas o vinculantes –. En este apartado revisaremos el peso que tienen esos discursos desde la percepción de los docentes, discursos sobre los que ahondamos en el análisis de las producciones narrativas.

Pero antes de adentrarnos en las presiones a la que los docentes son sometidos directamente, es necesario situar estas relaciones de poder discursivas dentro de un contexto simbólico, es decir, el conjunto de circunstancias concretas y abstractas percibidas por los docentes que enmarcan estas relaciones de poder.

Lo primero que podemos observar es que la mayoría de los docentes creen que la sociedad no valora adecuadamente el trabajo docente. El 46% cree que la profesión es poco valorada, y un 23% cree que no se valora nada. Apenas un 4% de los docentes

encuestados dice que es una profesión que se valora mucho por la sociedad (Gráfico 31). Los docentes además perciben que esta escasa valoración es algo relativamente nuevo. El 59% de los encuestados piensa que la valoración social del trabajo docente ha disminuido durante los últimos años, y un 23% cree que no ha cambiado. Sólo el 18% cree que esta valoración ha ido mejorando (Gráfico 32).

Gráfico 31: Percepción sobre la valoración social del trabajo docente

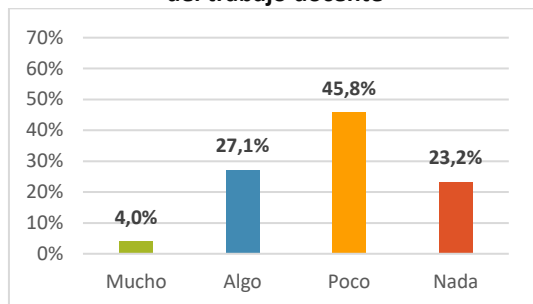
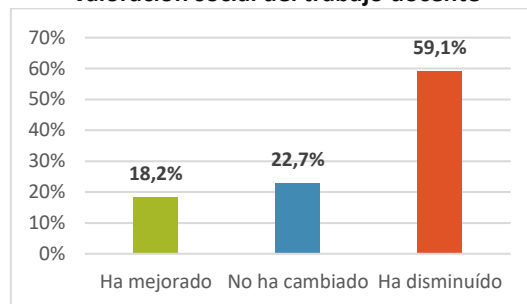


Gráfico 32: Percepción sobre cambio en la valoración social del trabajo docente



En el análisis de las producciones narrativas vimos que esta percepción sobre la valoración social del trabajo docente está muy asociada a las condiciones laborales. Los docentes participantes señalaban que existe un discurso épico de la labor docente que no estaba acompañado por condiciones materiales o contractuales adecuadas. Parece, sin embargo, no ser el caso con esta muestra. El 75% de los docentes cree que las condiciones materiales dentro de su establecimiento son adecuadas para realizar su trabajo, y el 73% cree que tiene condiciones contractuales adecuadas (Gráfico 33). De hecho, no se ve una correlación estadísticamente significativa entre la percepción sobre la valoración social del trabajo docente y la valoración de sus condiciones materiales (Tabla 19). Llama la atención que además tres cuartas partes de los docentes señalan que las condiciones materiales o contractuales inciden fuertemente en sus decisiones pedagógicas (Gráfico 33).

Gráfico 33: Condiciones laborales de los docentes

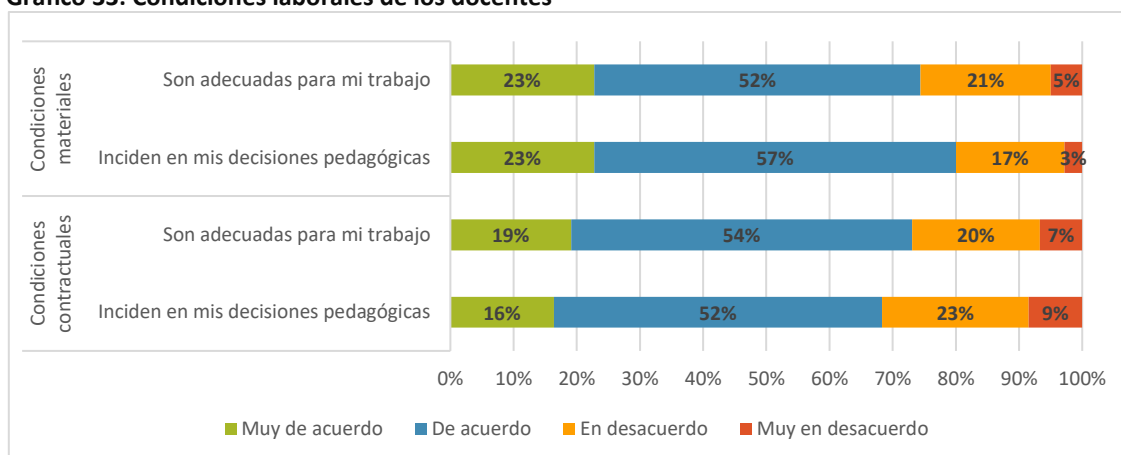


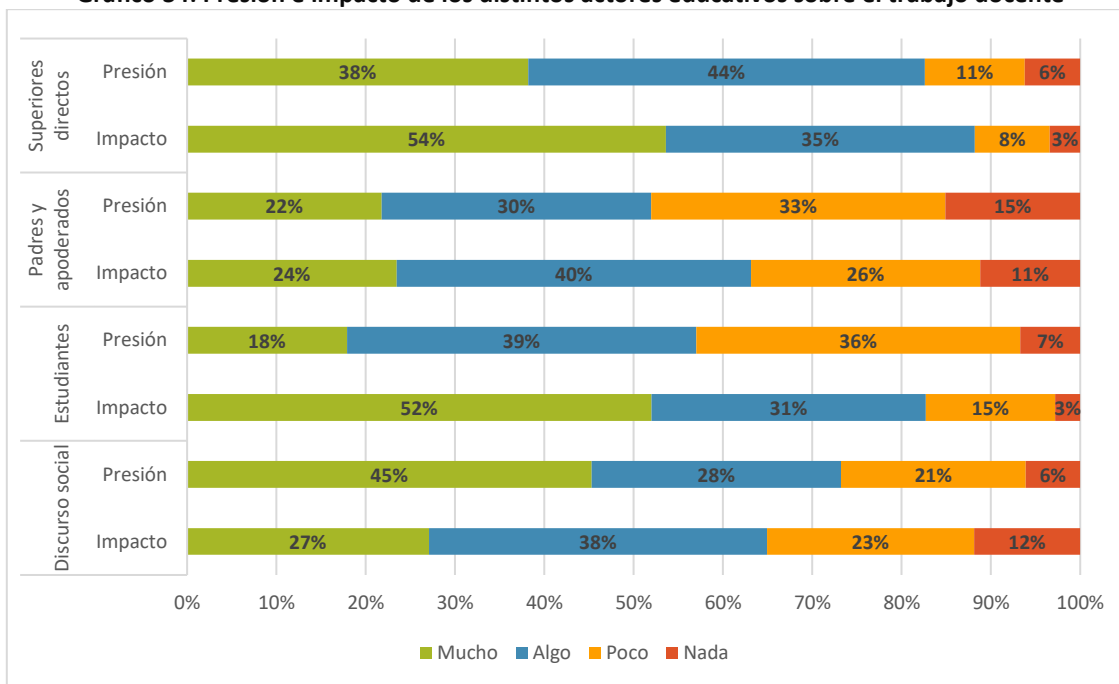
Tabla 19: Correlación entre percepción sobre la valoración social del trabajo docente y condiciones laborales

| | Condiciones materiales del establecimiento | Condiciones contractuales con el establecimiento |
|--|--|--|
| Percepción sobre valoración social del trabajo docente | -,027 (,727) N=176 | ,146 (,055) N=173 |

Correlaciones calculadas con Rho de Spearman

Dentro de este contexto, preguntamos a los docentes cuánto sienten ellos que distintos actores les presionan directamente para realizar el trabajo de una manera determinada. A su vez, preguntamos sobre cuánto impacto tienen estas presiones en sus decisiones pedagógicas día a día. En el Gráfico 34 observamos los resultados de ambas preguntas. Lo primero que podemos apreciar es que los docentes sienten presión principalmente de sus superiores directos. El 38% de los docentes dice que reciben mucha presión por parte de ellos, y un 44% dice que reciben algo de presión. Apenas el 17% se siente poco o nada presionados por sus superiores directos. Podemos ver además que más de la mitad de los docentes cree que la presión de los superiores directos impacta mucho sobre sus decisiones pedagógicas, y un 35% señala que al menos impacta algo.

Gráfico 34: Presión e impacto de los distintos actores educativos sobre el trabajo docente



Aunque si bien la mayor presión viene de parte de los superiores directos, no podemos decir que de los otros actores no haya presión. De hecho, el 52% de los docentes siente mucha o algo de presión por parte de los padres y apoderados, y el 57% de ellos siente estos niveles de presión por parte de sus propios estudiantes. Con los últimos actores vemos además que un porcentaje mucho más alto, de un 83%, señala que la presión de los estudiantes impacta mucho o algo en sus decisiones pedagógicas, lo que lleva a pensar que, para muchos, si bien no sienten que la presión de los estudiantes sea

constante, cuando aparece sienten la necesidad de escucharlos y adaptarse a sus necesidades.

Por último, cabe destacar que los docentes sienten una presión importante de parte de un discurso social generalizado, el cual, como ya hemos apuntado anteriormente, se ha intensificado por las movilizaciones sociales. De hecho, más de la mitad de los docentes señala que este discurso social impacta mucho o algo en sus decisiones pedagógicas.

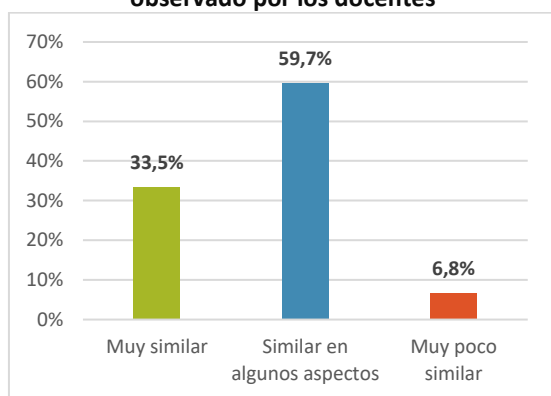
Al correlacionar la presión que los docentes perciben de parte de los distintos actores y el impacto que creen que dicha presión tiene sobre sus decisiones pedagógicas, nos encontramos con que existe una correlación positiva y con una fuerza moderada, de entre 0,357 y 0,440 con excepción de la presión percibida por parte de los estudiantes que, si bien tiene una correlación positiva y significativa, es bastante más débil (0,230). Esto refuerza la idea de que el peso en las decisiones pedagógicas no viene de la presión en sí misma por parte de estos actores, sino de la responsabilidad de que los docentes sienten de adaptarse a las necesidades de sus estudiantes.

Tabla 20: Correlación entre presión percibida por los docentes e impacto en sus decisiones pedagógicas

| | De sus superiores directos | De los padres y apoderados | De sus estudiantes | Del discurso social |
|--|----------------------------|----------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Correlación entre presión e impacto percibidos | ,440** (,000) N=176 | ,477** (,000) N=177 | ,230** (,002) N=177 | ,357** (,000) N=176 |

Correlaciones calculadas con Rho de Spearman

Gráfico 35: Similitud entre rol ideal y rol observado por los docentes



Pero ¿altera esta presión a tal punto que los docentes no lleguen a realizar su trabajo de la manera que ellos creen que deberían hacerlo? Preguntamos a los docentes qué tan similar creen que es el rol docente que ellos consideran ideal con el que realmente ejercen luego de las presiones que reciben, y el resultado indica que sólo un 33% cree que es muy similar, mientras que casi el 60% opina que sólo es similar en algunos aspectos, y un 7% lo siente muy poco similar (Gráfico 35).

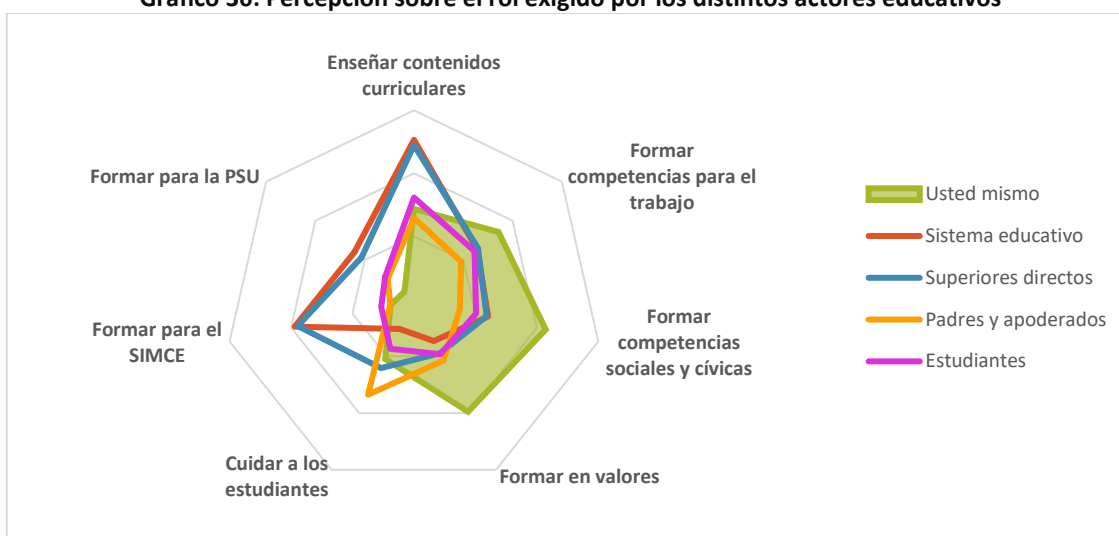
Esta percepción se complementa con un análisis un poco más detallado, en el que consultamos a los docentes por un listado de aspectos que el rol docente debería cubrir. Pedimos a los docentes que mencionaran cuáles son para ellos los dos roles más relevantes y, a su vez, les pedimos que contestaran cuáles eran los dos aspectos que el resto de los actores educativos les están demandando actualmente.

La mayoría de los docentes señala que su rol debería centrarse en formar competencias para el trabajo y formar en valores, y en una medida un poco más baja, formar competencias para el trabajo. Sin embargo, los docentes sienten que tanto las disposiciones del sistema educativo como sus superiores directos les exigen

principalmente enseñar los contenidos curriculares y formar para la prueba SIMCE – y ya hemos visto que son los actores que más presionan y mayor impacto tienen sobre sus prácticas –. Sobre las exigencias que perciben de parte de las familias y los estudiantes, éstas se encuentran más diluidas, sin verse una tendencia clara, aunque un 42% de los docentes cree que los padres y apoderados exigen principalmente un rol de cuidado de los estudiantes, y un porcentaje similar cree que los estudiantes exigen principalmente formar los contenidos curriculares.

El Gráfico 36 muestra más claramente el desalineamiento que existe entre el rol que los docentes creen que deben tener – marcado con una sombra – y el rol que creen que otros docentes les están exigiendo – marcados con otras líneas sin sombrear. La Tabla 21 muestra los valores que componen dicho gráfico, para una mejor comprensión.

Gráfico 36: Percepción sobre el rol exigido por los distintos actores educativos



Pregunta de respuesta múltiple (máximo 2 respuestas por actor). Vértices en las distintas figuras indican el porcentaje de docentes que marcaron esa opción. Las líneas del gráfico radial marcan, desde el centro hacia afuera, el 25%, 50% y 75% de los docentes.

Tabla 21: Percepción sobre el rol exigido por los distintos actores educativos

| | Usted mismo | Sistema educativo | Superiores directos | Padres y apoderados | Estudiantes |
|--|-------------|-------------------|---------------------|---------------------|-------------|
| Enseñar contenidos curriculares | 35,9% | 63,3% | 61,2% | 32,3% | 40,4% |
| Formar competencias para el trabajo | 42,9% | 32,0% | 32,5% | 24,0% | 30,7% |
| Formar competencias sociales y cívicas | 53,6% | 30,2% | 29,6% | 18,6% | 25,3% |
| Formar en valores | 49,4% | 18,3% | 23,7% | 26,9% | 24,1% |
| Cuidar a los estudiantes | 26,2% | 13,0% | 30,2% | 41,9% | 21,7% |
| Formar para el SIMCE | 9,5% | 48,5% | 47,3% | 9,6% | 13,3% |
| Formar para la PSU | 4,8% | 30,2% | 26,6% | 13,2% | 14,5% |

Pregunta de respuesta múltiple. Valores indican el porcentaje de docentes que marcaron esa opción

6.4.4 - Tratamiento de variables

Para generar modelos de regresión apropiados que permitan explicar la relación entre las relaciones de poder y los diferentes elementos de los procesos de innovación

educativa, haremos una cuidadosa selección de variables. Al final de esta sección presentamos una tabla resumen con los indicadores resultantes.

Las primeras variables que seleccionaremos para esta sección son las referidas a las relaciones de poder burocráticas internas que, como definimos anteriormente, son conformadas por dispositivos de supervisión del trabajo de los docentes, protocolos pedagógicos y protocolos administrativos. Realizamos primero un análisis factorial para las variables que identifican la existencia de los distintos dispositivos dentro de los establecimientos educativos, en cada uno de los tipos de dispositivos.

El análisis factorial sobre la existencia de dispositivos de supervisión arroja 3 componentes. Sin embargo, el tercer componente no tiene un sentido teórico claro, mientras que los otros dos delimitan bastante bien dos tipos de dispositivos. Por un lado, el uso de evaluaciones de desempeño y de aprendizaje. Por otro, la observación de clases por parte de superiores o de pares. Se han construido, por lo tanto, dos índices basados en la suma de los dispositivos. Al igual que en casos anteriores, estandarizamos los índices para que conformen una escala de 0 a 10, independiente de cuantos dispositivos conformen la escala, de manera de tener una comparativa más adecuada.

Tabla 22: Existencia de dispositivos de supervisión (Análisis factorial)

| | Componente | | |
|--|------------|------|------|
| | 1 | 2 | 3 |
| Observaciones de clases por un superior | | ,349 | ,818 |
| Observaciones de clases por pares | | ,836 | |
| Evaluaciones de desempeño aplicadas por un superior | ,648 | | |
| Evaluaciones de desempeño aplicadas por pares | ,746 | | |
| Evaluaciones de desempeño aplicadas por estudiantes | ,607 | | |
| Evaluaciones de desempeño aplicadas por padres y apoderados | ,465 | | ,411 |
| Uso de evaluaciones de aprendizaje para evaluar el desempeño docente | ,618 | | |
| Determinante | | | ,538 |
| KMO | | | ,610 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | | | ,000 |

Suprimidos todos los factores con valores inferiores a ,300

El análisis factorial sobre la existencia de protocolos pedagógicos arroja dos componentes claramente definidos. Por una parte, un primer componente agrupa los estándares para estructura de clases, la construcción de instrumentos de aprendizaje y la cantidad y frecuencia de las evaluaciones. El segundo componente agrupa las plantillas para la planificación anual y para la planificación mensual o por unidad. Las plantillas de planificación diaria quedan dentro del primer componente, pero con una correlación muy baja con el factor. Un posterior análisis de fiabilidad sugiere quitar dichas variables, lo que hicimos dados los criterios empíricos, la incompatibilidad teórica, y el hecho de que la obligatoriedad de realizar planificaciones diarias fue prohibida por la Ley de Agobio Laboral el año anterior a que se realizara la encuesta.

Quedan entonces dos índices que, al igual que en el caso anterior, hemos estandarizado en una escala de 0 a 10.

Tabla 23: Existencia de protocolos pedagógicos (Análisis factorial)

| | Componente | |
|---|------------|------|
| | 1 | 2 |
| Plantillas o formatos estructurados de planificación anual o semestral | | ,686 |
| Plantillas o formatos estructurados de planificación mensual o por unidad | | ,794 |
| Plantillas o formatos estructurados de planificación diaria | ,320 | |
| Estándares para la estructura de las clases | ,695 | |
| Estándares para la construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes | ,731 | |
| Estándares sobre la cantidad y frecuencia de las evaluaciones de aprendizajes | ,729 | |
| Determinante | | ,558 |
| KMO | | ,557 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | | ,000 |

Suprimidos todos los factores con valores inferiores a ,300

Por último, el análisis factorial sobre la existencia de protocolos administrativos correlaciona todas las variables en un único componente, por lo que construimos un único índice sobre la existencia de protocolos administrativos que, al igual que en el caso anterior, estandarizamos en una escala de 0 a 10.

Tabla 24: Existencia de protocolos administrativos (Análisis factorial)

| | Componente |
|---|------------|
| | 1 |
| Protocolos sobre tiempos y horarios | ,400 |
| Llenado de formularios o libros informando actividades clase a clase | ,808 |
| Procedimientos burocráticos para solicitar materiales o recursos | ,508 |
| Protocolos para salidas pedagógicas o realización de actividades extraprogramáticas | ,713 |
| Determinante | ,772 |
| KMO | ,564 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | ,000 |

Ahora bien, sabiendo que la mera existencia de los dispositivos puede ser insuficiente para determinar su influencia sobre los procesos de innovación educativa, también debemos considerar cuánto presionan los establecimientos a los docentes con estos dispositivos. Ya observamos que no existe una relación clara entre la percepción sobre la presión que los establecimientos ejercen con estos dispositivos y la percepción sobre el impacto de estos dispositivos en el trabajo diario, pero que las presiones percibidas por los distintos tipos de dispositivos sí están correlacionadas entre sí, al igual que los impactos percibidos de los distintos dispositivos. De hecho, el análisis factorial que presentamos a continuación confirma esto. Utilizamos las variables sobre la importancia que le da el establecimiento a los distintos dispositivos, el nivel de consecuencias directas que pueden tener sobre los docentes y el nivel de consecuencias indirectas. El análisis arroja dos componentes, aunque el segundo sólo relaciona la presión de los establecimientos sobre los protocolos pedagógicos y administrativos, mientras que el primero ya permitiría agrupar a todas las variables. Considerando esto y los análisis anteriores, construimos un solo índice sobre de presión de los dispositivos internos.

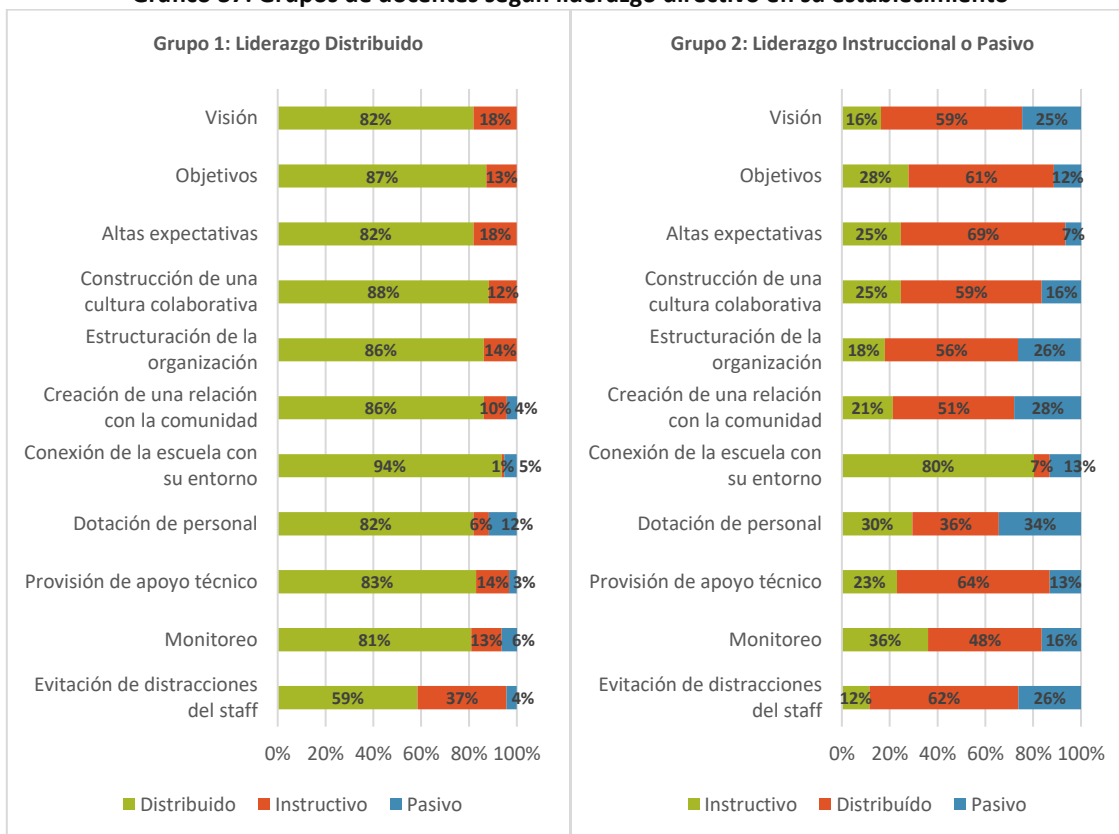
Tabla 25: Presión de las tecnologías internas de control (Análisis factorial)

| | | Componente | |
|--|--|------------|------|
| | | 1 | 2 |
| Dispositivos de supervisión | Tiene consecuencias directas | ,774 | |
| | Tiene consecuencias indirectas | ,688 | |
| | El establecimiento presiona por un buen desempeño en ellos | ,451 | |
| Protocolos pedagógicos | Tiene consecuencias directas | ,758 | |
| | Tiene consecuencias indirectas | ,751 | |
| | El establecimiento presiona por su cumplimiento | ,478 | ,594 |
| Protocolos administrativos | Tiene consecuencias directas | ,786 | |
| | Tiene consecuencias indirectas | ,742 | |
| | El establecimiento presiona por su cumplimiento | ,421 | ,650 |
| Determinante | | | ,018 |
| KMO | | | ,740 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | | | ,000 |

Por último, recordamos que las prácticas de liderazgo directivo también son elementos constitutivos de las relaciones de poder dentro de los establecimientos educativos. Determinamos 11 prácticas directivas, cada una a realizarse de forma instructiva, distribuida o pasiva. Si bien es cierto que no es posible determinar que los directivos realicen todas sus prácticas de una determinada manera, como mencionamos anteriormente sí se puede observar que existe una correlación y consistencia entre todas estas variables. Por lo mismo, y para poder utilizar estas variables más adelante en análisis explicativos, hemos realizado un análisis de conglomerados, una técnica de agrupación de casos bajo criterios empíricos que los clasifica de acuerdo a su similitud en base a un grupo de variables – en este caso, las preguntas sobre el liderazgo directivo –. Hemos optado por un análisis de K-medias, el cuál es más conveniente al trabajar con grandes conjuntos de casos (Leiva-Valdebenito y Torres-Avilés, 2010). Luego de una serie de pruebas, hemos llegado a agrupar a los docentes en dos grupos definidos por el estilo de liderazgo de sus equipos directivos, cuyas características pueden apreciarse en el Gráfico 37. El primero, de 94 casos, se caracteriza por docentes con equipos directivos que realizan sus prácticas generalmente – mas no absolutamente – de acuerdo a un liderazgo distribuido. El segundo grupo, en tanto, se compone de 61 docentes con equipos directivos que realizan prácticas de liderazgo más acordes a un liderazgo instructivo o a un liderazgo pasivo. La única excepción está en la conexión de la escuela con su entorno pues, como vimos antes, es una variable con poca variabilidad, donde el 87% de los docentes señalan prácticas relacionadas al liderazgo distribuido³⁷.

³⁷ El análisis de conglomerados K-Medias requiere definir a priori el número de conglomerados. En una primera instancia, se definieron 3 conglomerados, considerando que teóricamente definimos tres estilos de liderazgo. Esto, sin embargo, resultaba en un grupo muy grande y bien definido de docentes en establecimientos con liderazgo distribuido, y luego dos grupos muy pequeños – uno de ellos con apenas

Gráfico 37: Grupos de docentes según liderazgo directivo en su establecimiento



Por otra parte, las relaciones burocráticas externas de poder están representadas principalmente por tres dispositivos: El currículum central, las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje – pilar del accountability de mercado – y los estándares de desempeño docente – pilar de los procesos de performatividad –. Para los tres dispositivos se hicieron cinco preguntas que podrían configurar el nivel del poder que ejercen sobre el trabajo pedagógico de los docentes: (1) La preocupación implícita de los establecimientos por cumplir con ellos, (2) la presión explícita de los establecimientos hacia los docentes respecto a estos dispositivos, (3) las consecuencias directas de los dispositivos sobre los docentes, (4) las consecuencias indirectas de los dispositivos sobre los docentes y (5) la autoacción, o presión autoinfligida por los propios docentes en relación a estos dispositivos.

Al realizar un análisis factorial entre las 5 variables para el currículum central, nos encontramos con que están estrechamente relacionadas y entran todas dentro del primer componente formado con correlaciones bastante altas. Si bien el análisis arroja un segundo componente, este no tiene un sustento teórico claro y las correlaciones

11 casos – que de todas maneras parecían bastante similares. Optamos por realizar el análisis definiendo sólo 2 conglomerados, aunque para esto primero recodificamos las variables, agrupando las prácticas de liderazgo instructivas y pasivas, de manera que esta nueva clasificación se centrará en determinar si el estilo de liderazgo es distribuido o no. Además, el análisis de conglomerados de K-medias es considerablemente más preciso con variables dicotómicas. 30 casos quedaron fuera de este análisis por presentar valores perdidos en, al menos, una de las variables.

entre los elementos y el componente son más bajas. Algo similar ocurre en el análisis de las evaluaciones estandarizadas. El análisis de las variables sobre estándares de desempeño docente, en tanto, arroja un único componente que incluye todas las variables. Por lo tanto, para cada una de las dimensiones se creará un índice, los cuales estarán estandarizados en escala de 0 a 10.

Tabla 26: Presión de tecnologías externas de control (Análisis factoriales)

| | Currículum central | | Evaluaciones de aprendizaje estandarizadas | | Estándares de desempeño docente |
|--|--------------------|------|--|------|---------------------------------|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 |
| Preocupación del establecimiento | ,709 | ,501 | ,773 | | ,598 |
| Presión del establecimiento | ,729 | | ,798 | | ,641 |
| Consecuencias directas | ,721 | | ,732 | ,350 | ,782 |
| Consecuencias indirectas | ,691 | | ,531 | ,705 | ,702 |
| Autocoacción | ,640 | ,498 | ,572 | | ,563 |
| Determinante | | ,396 | | ,232 | ,301 |
| KMO | | ,615 | | ,639 | ,688 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | | ,000 | | ,000 | ,000 |

Cada columna muestra un análisis factorial por separado. Suprimidos todos los factores con valores inferiores a ,300

Sobre las relaciones discursivas de poder, utilizaremos la valoración social de la profesión docente percibida por los distintos profesores, tal cual como fue preguntado. A su vez, encontramos una correlación positiva (Spearman = ,377**) entre la percepción sobre qué tan adecuadas son las condiciones materiales y qué tan adecuadas son las condiciones contractuales del establecimiento, por lo que construimos una variable única que mide las Condiciones Laborales.

Preguntamos a los docentes cuánto sienten que otros actores de las comunidades educativas o la sociedad en general los presionan a hacer el trabajo de una determinada manera. Al realizar un análisis factorial considerando la percepción sobre todos los actores, nos encontramos con que las variables forman un solo componente, lo que va en línea con análisis anteriores que indican que los docentes suelen sentirse más o menos presionados por un cúmulo de factores, y no por algunos específicamente o por separado. Creamos en base a estas cuatro variables un índice de “Presión social”, la cual hemos estandarizado también en una escala de 0 a 10.

Tabla 27: Presión discursiva (Análisis factorial)

| | Componente |
|--|------------|
| | 1 |
| Sus superiores directos | ,687 |
| Los padres y apoderados | ,704 |
| Sus estudiantes | ,655 |
| El discurso social en general | ,639 |
| Determinante | ,696 |
| KMO | ,685 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | ,000 |

La Tabla 28 resume las variables de Relaciones de poder que actuarán como variables independientes en los siguientes modelos de regresión, indicando además a qué dimensión corresponde cada una, qué variables se utilizan originalmente para cada una de las nuevas variables, y los indicadores de fiabilidad donde de cada uno.

Tabla 28: Variables tratadas para Relaciones de Poder

| Dimensión | Variable | Variable(s) Original(es) | Fiabilidad* |
|---|---|--|-------------|
| Existencia de dispositivos de control interno | Dispositivos de observación de clases | <ul style="list-style-type: none"> • Observaciones de clases por un superior • Observaciones de clases por pares | ,057 |
| | Evaluaciones internas | <ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones de desempeño aplicadas por un superior • Evaluaciones de desempeño aplicadas por pares • Evaluaciones de desempeño aplicadas por estudiantes • Evaluaciones de desempeño aplicadas por padres y apoderados • Uso de evaluaciones de aprendizaje para evaluar el desempeño docente | ,588 |
| | Plantillas de planificación | <ul style="list-style-type: none"> • Plantillas o formatos estructurados de planificación anual o semestral • Plantillas o formatos estructurados de planificación mensual o por unidad | ,350 |
| | Estándares pedagógicos | <ul style="list-style-type: none"> • Estándares para la estructura de las clases • Estándares para la construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes • Estándares sobre la cantidad y frecuencia de las evaluaciones de aprendizajes | ,600 |
| | Protocolos administrativos | <ul style="list-style-type: none"> • Protocolos sobre tiempos y horarios (Marcar tarjeta, firmar libros, etc.) • Llenado de formularios o libros informando actividades clase a clase • Procedimientos burocráticos para solicitar materiales o recursos • Protocolos para salidas pedagógicas o realización de actividades extraprogramáticas | ,398 |
| Presión de tecnologías de control interno | Presión percibida por tecnologías de control internas | <ul style="list-style-type: none"> • El establecimiento le da mucha importancia a que los docentes muestren buenos desempeños a través de los dispositivos de supervisión existentes. • El desempeño exhibido a través de los dispositivos de supervisión existentes puede tener consecuencias directas. • El desempeño exhibido a través de los dispositivos de supervisión existentes puede tener consecuencias emocionales. • El establecimiento presiona a los docentes para que utilice o cumpla con los protocolos pedagógicos. • El cumplimiento o incumplimiento de los protocolos pedagógicos puede tener consecuencias directas para mí. • El cumplimiento o incumplimiento de los protocolos pedagógicos puede tener consecuencias emocionales para mí. • El establecimiento presiona a los docentes para que cumpla con los protocolos administrativos. • La mayoría de los protocolos administrativos existentes han sido contruidos y/o validados en conjunto con el cuerpo docente y otros trabajadores. • El cumplimiento o incumplimiento de los protocolos administrativos puede tener consecuencias directas para mí. • El cumplimiento o incumplimiento de los protocolos administrativos puede tener consecuencias emocionales para mí. | ,837 |
| Liderazgo directivo | Liderazgo distribuido (Ref: Liderazgo instructivo o pasivo) | <ul style="list-style-type: none"> • Visión • Objetivos • Altas expectativas • Construcción de cultura colaborativa • Estructuración de la organización • Creación de relación con la comunidad • Conexión del establecimiento con su entorno • Dotación de personal • Provisión de apoyo técnico • Monitoreo • Evitación de distracciones del staff | - |

| Dimensión | Variable | Variable(s) Original(es) | Fiabilidad* |
|---------------------------------|--|---|-------------|
| Tecnologías de control externas | Estándares de desempeño docente | <ul style="list-style-type: none"> El establecimiento tiene una alta preocupación porque los docentes cumplamos con estándares de desempeño establecidos interna o externamente. Existe una presión importante hacia los docentes de este establecimiento para que cumplamos con estándares de desempeño establecidos interna o externamente. Mi rendimiento en evaluaciones de desempeño docente podría tener consecuencias directas para mí. Mi rendimiento en evaluaciones de desempeño docente podría tener consecuencias emocionales para mí. Me preocupo bastante sobre mis resultados en evaluaciones de desempeño docente. | ,678 |
| | Evaluaciones estandarizadas de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> El establecimiento tiene una alta preocupación por los resultados de las pruebas estandarizadas. Existe una presión importante hacia los docentes de este establecimiento para que sus estudiantes rindan bien en las pruebas estandarizadas. El rendimiento de mis estudiantes en las pruebas estandarizadas tiene consecuencias directas para mí. El rendimiento de mis estudiantes en las pruebas estandarizadas tiene consecuencias emocionales para mí. Me preocupo bastante para que mis estudiantes rindan bien en las evaluaciones estandarizadas. | ,715 |
| | Currículo central | <ul style="list-style-type: none"> El establecimiento se adhiere fuertemente al currículo central establecido por el Ministerio de Educación. Existe una presión importante hacia los docentes de este establecimiento para que cumplan con el currículo central. El cumplimiento o incumplimiento de los planes y programas del Ministerio puede tener consecuencias directas para mí (premios o castigos). El cumplimiento o incumplimiento de los planes y programas del Ministerio puede tener consecuencias emocionales para mí. Construyo mis clases siguiendo literalmente el Currículo Central. | ,731 |
| Poder discursivo | Valoración de la profesión docente | <ul style="list-style-type: none"> ¿Cuánto cree que la sociedad valora hoy el trabajo docente? | - |
| | Presión social | <ul style="list-style-type: none"> Percepción sobre presión de sus superiores directos Percepción sobre presión de los padres y apoderados Percepción sobre presión de sus estudiantes Percepción sobre presión del discurso social en general | ,593 |
| | Condiciones laborales | <ul style="list-style-type: none"> El establecimiento en el que trabajo tiene las condiciones materiales adecuadas para hacer bien mi trabajo Actualmente tengo en este establecimiento unas condiciones contractuales adecuadas para mi cargo | ,377 |

*En índices compuestos por 3 o más variables originales se muestra Alfa de Cronbach. En índices compuestas por sólo dos variables se muestra P de Spearman. No se muestra en variables recodificadas. No se muestra en variables de liderazgo, pues no responde a un índice, sino a una clasificación posterior a un análisis de conglomerados.

6.4.5 - Relaciones de poder e innovación educativa

Teniendo definidas las variables independientes de esta sección, podemos pasar a desarrollar los modelos explicativos. En el primer modelo revisamos qué variables pueden incidir en la chance de que la innovación educativa descrita por los docentes haya sido endógena – es decir, ideada y diseñada por uno o más docentes –. El modelo total explica entre un 10,2% y un 13,7% de la varianza. La única variable que muestra cierta correlación es la existencia de plantillas de planificación, que favorecería levemente la chance de que la innovación haya sido ideada y diseñada por docentes (Tabla 29). Aunque la correlación es bastante baja, ésta podría explicarse en que las plantillas podrían estar actuando más como elementos de apoyo que disminuyen la carga mental de los docentes y les permiten pensar en ideas diferentes, y no como elementos que restringen las estructuras de las clases.

Tabla 29: Influencia de las relaciones de poder en la chance de que la innovación sea endógena (Regresión logística)

| Dimensión | Variable | Exp(B) [W] |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------|
| Relaciones de poder internas | Plantillas de planificación | 1,085* [2,799] |
| | Región metropolitana | 2,654** [3,652] |
| Variables de control | Establecimiento público | ,505* [4,301] |
| | Género femenino | ,539* [3,031] |
| Constante | | 1,085 |
| Resumen del modelo | N incluido | 139 |
| | Ómnibus (Sig.) | ,005 |
| | R ² de Cox y Shell | ,102 |
| | R ² de Nagelkerke | ,137 |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Los segundos modelos revisan la influencia de las relaciones de poder en las chances de haber considerado o no diversos objetivos en las innovaciones educativas. Para esto, en la Tabla 30 resumimos cinco modelos de regresión logística, cada uno con uno de los objetivos ya explicados anteriormente como variable dependiente.

Lo primero que llama la atención es que el modelo final correspondiente a la chance de que la innovación tenga algún objetivo ético – potenciar la formación de valores o mejorar la equidad dentro de la sala de clases – llega hasta el último paso descartando todas las variables, lo que indica que ninguna de las variables consideradas sobre relaciones de poder tiene algún efecto sobre la chance de que la innovación tenga objetivos éticos. El resto de los modelos en general tienen una validez aceptable, aunque el de Desarrollo de Competencias muestra una prueba ómnibus que solo es estadísticamente significativa a un 90% de confianza, y explica entre un 2,2% y un 3,2% de la varianza. Los otros en general explican entre un 12,9% y un 29,7% de la varianza, dependiendo del modelo.

En relación a las relaciones de poder internas observamos que, mientras que una mayor existencia de evaluaciones a los docentes disminuye las chances de que las innovaciones tengan un objetivo de motivación profesional – hacer más eficientes o más motivantes los procesos para los mismos docentes –, la observación de clases las favorece. Es posible que las evaluaciones, como instrumentos rígidos y vinculantes condicionen más a los docentes a buscar soluciones dirigidas a sus estudiantes, mientras que las observaciones, en general de carácter más cualitativo, podrían potenciar que los docentes quieran mostrar en ellas procesos más eficientes y motivantes, o que sea la retroalimentación de dichas observaciones las que potencien innovaciones de con estos objetivos. En tanto, llama la atención que la presión percibida por las tecnologías internas de control en general – que, como vimos, no se relacionan con la cantidad de tecnologías existentes – disminuye las chances de que la innovación tenga como objetivo el cumplimiento de estándares, contrario a lo que podríamos haber pensado. Además, observamos que un liderazgo distribuido aumenta las chances de que las innovaciones tengan como objetivo el desarrollo de competencias de los estudiantes.

En relación a las relaciones de poder externas, la única variable que muestra cierta incidencia en los objetivos de las innovaciones es la presión percibida por el currículum central, donde a mayor presión, mayor chance de que la innovación sea para cumplir estándares o para la motivación profesional. En el primer caso, está dentro de lo esperado, pues un docente que se siente muy presionado por el currículum buscaría formas de cumplir con este a como dé lugar. Sin embargo, llama la atención el segundo caso, pues es posible que esa misma presión genere a los docentes un cansancio mayor – considerando, como vimos en las narrativas, que el currículum está bastante sobrecargado – y los empuje a buscar formas de enseñanza que los desgasten menos o que haga su profesión más llevadera.

En tanto, la presión social – es decir, la presión que sienten los docentes de parte de los diferentes actores de la comunidad – favorece las chances de que las innovaciones tengan como objetivo motivar más a los estudiantes. Esto tiene sentido si se considera que la presión discursiva se compone principalmente de la sensación de presión de estudiantes, familias y la sociedad en general, y en las narrativas algunos docentes mencionaban que estos actores ven más notoriamente la motivación de los estudiantes, y no son tan conscientes de los procesos de aprendizaje específicos. En ese sentido, la presión social estaría enfocada en demandar a los docentes estudiantes más motivados con sus procesos de aprendizaje, y no tanto en que estos procesos sean eficaces.

Tabla 30: Influencia de las relaciones de poder en los objetivos iniciales de las innovaciones (Regresiones logísticas)

| Dimensión | Variable | Exp(B) [W] | | | | |
|---------------------------------|---|----------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------|------------------|
| | | Cumplimiento de estándares | Motivación de estudiantes | Desarrollo de competencias | Motivación profesional | Objetivos éticos |
| Relaciones de poder internas | Evaluaciones internas | | | | ,636** [6,064] | |
| | Observación de clases | | | | 1,327* [3,217] | |
| | Presión percibida por tecnologías internas de control | ,731** [4,004] | | | | |
| | Liderazgo distribuido | | | 1,947* [3,100] | | |
| Relaciones de poder externas | Presión percibida por currículum central | 1,384** [4,871] | | | 1,474** [3,546] | |
| Relaciones de poder discursivas | Presión social | | 1,194* [3,108] | | | |
| | Región Metropolitana (Ref: Sur) | | | | ,128* [5,709] | |
| Variables de control | Edad | ,942*** [11,742] | 1,054*** [9,422] | | | |
| | Docente de especialidad | ,495* [2,925] | 2,640** [5,645] | | | |
| | Contrato indefinido | | | | ,034*** [8,094] | |
| Constante | | 10,661 | ,054 | ,832 | ,333 | ,314 |
| Resumen del modelo | N incluido | 138 | 137 | 138 | 138 | 138 |
| | Ómnibus (Sig.) | ,001 | ,000 | ,078 | ,001 | ,171 |
| | R ² de Cox y Shell | ,134 | ,129 | ,022 | ,143 | ,000 |
| | R ² de Nagelkerke | ,179 | ,172 | ,032 | ,297 | ,000 |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

El siguiente modelo es de regresión lineal múltiple, y muestra la influencia de las relaciones de poder en la magnitud del cambio que logran las innovaciones educativas – representada por cuántos objetos han cambiado –. El modelo explica entre un 5,4% y un 7,4% de la varianza. La única variable que parece tener alguna incidencia en este elemento el tipo de liderazgo, donde se muestra que un liderazgo distribuido aumenta el índice de magnitud del cambio en 0,76 – en escala de 1 a 10. (

Tabla 31).

Profundizando en el objeto de cambio, analizamos qué variables sobre relaciones de poder indican en que los cambios afecten objetos de alta estandarización – contenidos del currículum u objetivos específicos de aprendizaje – mediante un modelo de regresión logística que explica entre un 10,2% y un 13,8% de la varianza. Una vez más, solo una variable muestra una correlación estadísticamente significativa, que en este caso es la presión social percibida por los docentes. Una mayor presión social aumentaría las chances de que la innovación lleve a un cambio en un objeto de alta estandarización. Considerando el modelo anterior sobre los objetivos de aprendizaje, podríamos suponer que los docentes que sienten una mayor presión social realizan innovaciones con el objetivo de motivar a los estudiantes, y detectarían en el currículum elementos desmotivantes o poco pertinentes. Recordemos que en el análisis descriptivo descubrimos que la mayoría de los docentes de la muestra ve el currículum central como una herramienta poco pertinente para las necesidades de los estudiantes de hoy en día.

Tabla 31: Influencia de las relaciones de poder en la magnitud del cambio (Regresión lineal)

| Dimensión | Variable | B [Beta Est.] |
|------------------------------|----------------------------------|------------------|
| Relaciones de poder internas | Liderazgo distribuido | ,760* [,157] |
| Variables de control | Región Metropolitana (Ref: Sur) | ,860** [,180] |
| | Género femenino (Ref: Masculino) | ,854** [,176] |
| Constante | | 2,114 |
| Resumen del modelo | N incluido | 138 |
| | ANOVA (Sig.) | ,015 |
| | R ² | ,074 |
| | R ² Ajustado | ,054 |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Tabla 32: Influencia de las relaciones de poder en la chance de que un objeto de cambio sea de alta estandarización (Regresión logística)

| Dimensión | Variable | Exp(B) [W] |
|---------------------------------|-------------------------------|---------------------|
| Relaciones de poder discursivas | Presión social | 1,303*** [6,985] |
| VARIABLES DE CONTROL | Docente de asignatura | ,371*** [6,924] |
| Constante | | ,365 |
| Resumen del modelo | N incluido | 138 |
| | Ómnibus (Sig.) | ,001 |
| | R ² de Cox y Shell | ,102 |
| | R ² de Nagelkerke | ,138 |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Por último, realizamos un modelo para ver la incidencia de las relaciones de poder en la sostenibilidad de las innovaciones. Nos encontramos con un modelo que explica un porcentaje bastante bajo de la varianza – entre un 2% y un 2,8% - y sólo correlaciona una variable con la sostenibilidad de la innovación, que es el tipo de liderazgo. El modelo indica que un liderazgo distribuido aumentaría levemente la sostenibilidad de las innovaciones educativas. Sin embargo, una vez más vemos que esta correlación es bastante leve. El modelo no muestra la influencia de ninguna variable de control, como ya habíamos adelantado anteriormente.

Tabla 33: Influencia de las relaciones de poder en la sostenibilidad del cambio (Regresión lineal)

| Dimensión | Variable | B [Beta Est.] |
|------------------------------|-------------------------|------------------|
| Relaciones de poder internas | Liderazgo distribuido | ,590* [,166] |
| Constante | | 2,114 |
| | N incluido | 138 |
| Resumen del modelo | ANOVA (Sig.) | ,051 |
| | R ² | ,028 |
| | R ² Ajustado | ,020 |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Sólo se incluyen los valores relativos al último paso de cada modelo

Queda explícita que existe cierta influencia de las relaciones de poder en los procesos de innovación educativa, aunque sólo de algunos elementos puntuales. El elemento de influencia más holística es el tipo de liderazgo directivo, que influye en los objetivos de la innovación – potenciando innovaciones orientadas al desarrollo de competencias –, la magnitud del cambio y la sostenibilidad del mismo. Algunas tecnologías de control interno inciden en algunos aspectos iniciales de las innovaciones educativas, como la existencia de plantillas de planificación o las evaluaciones internas, que facilitarían o desfavorecerían, respectivamente, la existencia de innovaciones endógenas, o las evaluaciones internas, que disminuyen la chance de innovaciones con objetivos de motivación profesional. También llama la atención que la presión percibida por estas tecnologías es inversamente proporcional a la chance de que las innovaciones tengan como objetivo el cumplimiento de estándares, lo que en principio parece paradójico, pero puede estar respondiendo a un mecanismo de resistencia de los propios docentes, quienes – como se mencionaba en algunas narrativas – innovan como un mecanismo de escape de los estándares. Esto puede indicar que la presión por cumplir estándares se convierte en un arma de doble filo para los establecimientos, pues docentes que se sienten muy presionados buscarían formas de resistencia y hacer cosas diferentes a las que marcan los estándares externos. Que el liderazgo distribuido pueda aumentar las chances de que la innovación tenga como objetivo el desarrollo de competencias de los estudiantes refuerza la idea de que los docentes prefieren generar cambios en línea con las necesidades del siglo XXI que la literatura ha consensuado (Jonnaert et al., 2008).

Es llamativo que, dentro de los elementos de poder externo, sólo aparece el currículum central, mientras que la presión percibida por las evaluaciones docentes o las evaluaciones de aprendizaje no muestra una influencia clara en los procesos de innovación, a pesar de lo predominante de estas temáticas en los discursos docentes manifestados en las producciones narrativas. Cabe recordar, sin embargo, que en este estudio no estamos viendo la cantidad, frecuencia o existencia de innovaciones educativas, sino que partimos de la base de innovaciones existentes y analizamos sus procesos. En ese sentido, es posible que las evaluaciones docentes y de aprendizaje puedan incidir en que las innovaciones se inicien o no, pero una vez que se hacen realidad, estos elementos no incidan en los propios procesos.

Es importante notar que las relaciones de poder discursivas tampoco muestran una correlación clara con los procesos de innovación educativa, excepto por la presión que ejercen los diversos actores de las comunidades educativas, presión que aumenta las

chances de innovaciones enfocadas en la motivación de los estudiantes, pero que también anima a los docentes a innovaciones que cambien objetos de alta estandarización – contenidos del currículum y/u objetivos específicos de aprendizaje.

Por último, destacar que además del tipo de liderazgo, ninguna variable se correlaciona con la sostenibilidad de las innovaciones. Todo lo mencionado anteriormente se resume en la Figura 10.

Figura 10: Influencia de relaciones de poder en procesos de innovación educativa



Líneas continuas indican correlación positiva. Líneas cortadas indican correlación negativa. Todas las correlaciones son significativas a un 90% de confianza en sus respectivos modelos de regresión lineal.

6.5 - Empoderamiento docente

Ya visto de qué manera influyen las relaciones de poder en los procesos de innovación educativa, es hora de hacer lo mismo con el empoderamiento docente. Revisaremos en esta sección, al igual que en la anterior, cómo se configuran los procesos de empoderamiento docente, y de qué manera sus distintos elementos influyen en los procesos de innovación educativa.

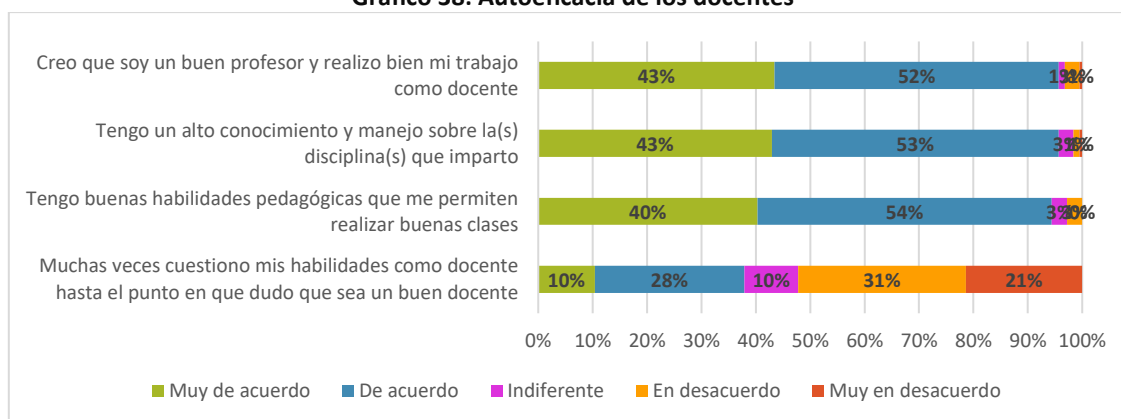
El siguiente apartado se divide en cuatro secciones. Las dos primeras responden al análisis descriptivo de las dimensiones que ya hemos definido sobre empoderamiento docente, a saber, el empoderamiento individual y el empoderamiento colectivo. En una tercera sección detallamos el tratamiento de variables y construcción de índices que serán utilizados como variables independientes en los análisis explicativos. Por último, replicamos el análisis explicativo a través de la construcción de modelos de regresión múltiple que, esta vez, permitan establecer la relación entre el empoderamiento docente y los distintos elementos de los procesos de innovación educativa.

6.5.1 - Empoderamiento individual

El primer elemento que debemos analizar para conocer el empoderamiento de los docentes es la percepción que tienen sobre sus propias capacidades, lo que comúnmente se denomina “autoeficacia” y que muchas veces se confunde con el propio empoderamiento – pero como ya hemos visto en el marco teórico, es sólo una dimensión de estos procesos.

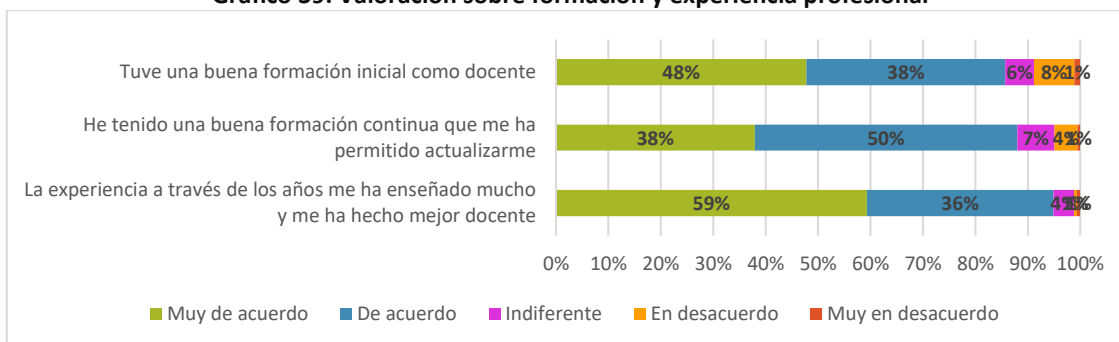
En nuestra muestra nos encontramos con niveles de autoeficacia bastante alto. Alrededor del 95% de los docentes encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con las afirmaciones de que son buenos profesores, que tienen un alto conocimiento sobre su disciplina y buenas habilidades pedagógicas, y entre el 40% y el 43% están muy de acuerdo con aquellas afirmaciones. Al consultar si se cuestionan sobre sus habilidades como docentes al punto de dudar que sean buenos docentes, más de la mitad dice estar en desacuerdo, aunque un 38% está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, porcentaje no menor que llega a sentir inseguridad sobre su profesión (Gráfico 38).

Gráfico 38: Autoeficacia de los docentes



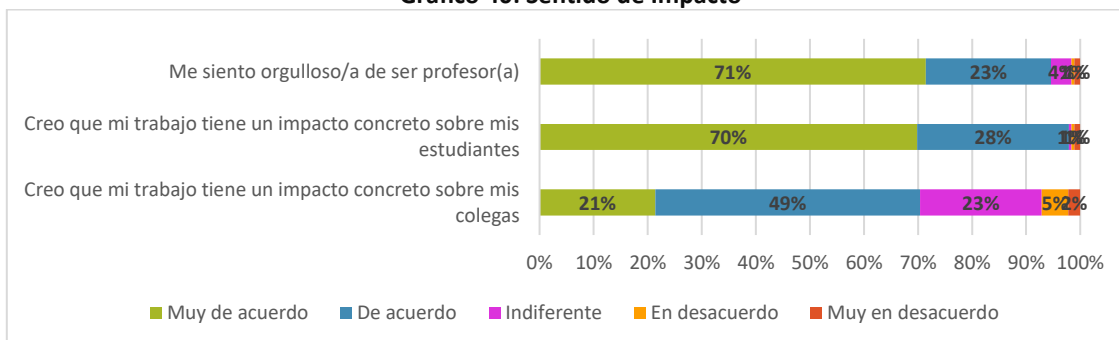
La autoeficacia va acompañada de una historia profesional. La formación y experiencia de los docentes es fundamental para conocer sus procesos psicológicos actuales. Nos encontramos con una muestra que, en general, siente que ha tenido una buena formación tanto inicial como continua. Casi la mitad de los docentes está muy de acuerdo con que tuvieron una buena formación inicial, y otro 38% dice estar de acuerdo – lo que puede significar que detectan unos pocos puntos débiles. Sobre la formación continua, las cifras son sólo un poco menores, aunque aun así bastante mayoritarias, estando el 38% de los docentes muy de acuerdo con que han tenido una buena formación continua y un 50% de acuerdo con esa afirmación. Sin embargo, y como también habían mencionado algunos docentes participantes en las producciones narrativas, es la experiencia misma como docente la que más rescatan dentro de su proceso de aprendizaje. El 59% está muy de acuerdo con que la experiencia a través de los años los ha hecho mejores docentes, y un 36% está de acuerdo (Gráfico 39).

Gráfico 39: Valoración sobre formación y experiencia profesional



No es raro, considerando lo anterior, que los docentes tengan un fuerte sentido de impacto sobre su trabajo. En el Gráfico 40 podemos apreciar que el 94% siente orgullo de ser docente, y el 98% cree que tiene un impacto concreto sobre sus estudiantes – más del 70% está muy de acuerdo con ambas afirmaciones –. Algo menor, aunque no necesariamente baja, es la proporción que cree que su trabajo tiene impacto concreto sobre sus colegas, pues un 49% está de acuerdo con esta afirmación y un 21% está muy de acuerdo.

Gráfico 40: Sentido de Impacto

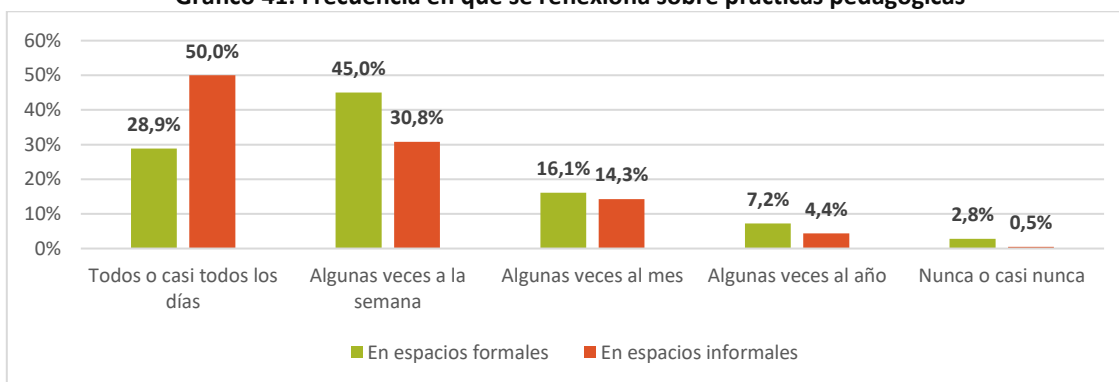


Pasando a otro tema, sabemos que la reflexión es un aspecto muy relevante dentro de los procesos de empoderamiento, en tanto permite llegar a un estado de conciencia crítica sobre el propio trabajo y las acciones pedagógicas y, por lo tanto, ejercer acciones

para cambiarlas en caso de que generen tensiones o disonancias cognoscitivas entre el estado observado y el estado ideal.

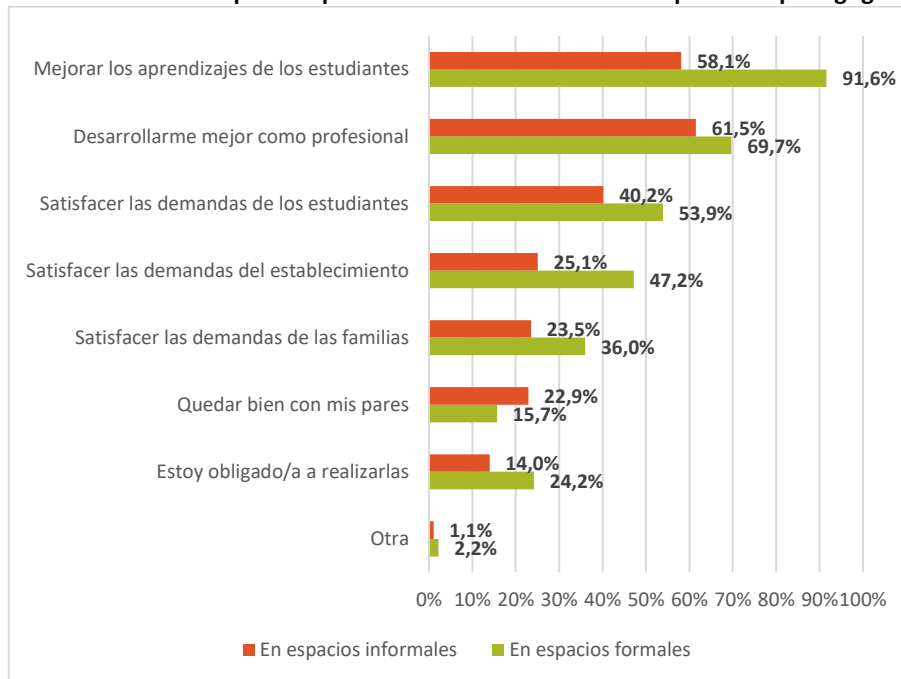
Los docentes encuestados en general dicen reflexionar bastante, especialmente en espacios informales – como en tiempos de viaje u otras instancias en solitario, reuniones de pasillo o conversaciones en los descansos, entre otras –. El 50% dice reflexionar sobre sus prácticas todos o casi todos los días en este tipo de espacios, y otro 31% lo hace al menos algunas veces a la semana. En tanto, en espacios formales – horarios actividades destinadas directamente para la reflexión individual o colectiva – un 29% afirma reflexionar todos o casi todos los días, y un 45% al menos algunas veces a la semana. Nos encontramos entonces con docentes muy involucrados con su trabajo docente y muy preocupados de revisar sus prácticas, y al parecer con establecimientos que destinan formalmente espacios y tiempos para la reflexión pedagógica.

Gráfico 41: Frecuencia en que se reflexiona sobre prácticas pedagógicas



Al preguntar cuáles son las principales razones por las que reflexionan sobre sus prácticas pedagógicas, casi la totalidad de los docentes dice hacerlo en espacios formales para mejorar los aprendizajes de los estudiantes, y casi el 70% menciona que lo hace para desarrollarse mejor como profesional. Cuando se pregunta por espacios informales, la primera respuesta baja a un 58%, y es superada con un 62% por la respuesta de desarrollarse mejor como profesional. Cabe destacar que alrededor de la mitad de los docentes señala que realizan reflexiones en espacios formales para satisfacer demandas, tanto de los estudiantes como del establecimiento, y en menor medida para satisfacer las demandas de las familias, aunque todos estos porcentajes disminuyen considerablemente cuando se reflexiona en espacios informales. Es interesante observar también que, si bien son las respuestas con menor tasa de respuesta, casi un cuarto de los docentes señala que lo hace porque está obligado a hacerlo en espacios formales, aunque un 14% también señala estar obligado a hacerlo en espacios informales, lo que se puede comprender como una obligación tácita o moral por parte de los docentes.

Gráfico 42: Razones por las que realiza reflexiones sobre las prácticas pedagógicas



Cuando se pregunta sobre qué elementos se considera al reflexionar sobre las prácticas pedagógicas, un 74% señala que se reflexiona sobre el comportamiento de los estudiantes, tanto en espacios formales como informales. En espacios formales además se considera fuertemente las calificaciones de los estudiantes y los problemas puntuales con estudiantes específicos, lo que nos puede hablar de reflexiones que por lo general tienen un objetivo de solución de problemas. De todas maneras, un 69% señala considerar en estos espacios la retroalimentación de los superiores sobre el desempeño docente, y el 58% considera los resultados en las evaluaciones de desempeño, aspectos que se enfocan más en el propio docente y no tanto en los problemas con los estudiantes. En espacios informales, en tanto, se considera mucho más la percepción personal sobre el propio desempeño docente, y en menor medida los otros elementos (Gráfico 43). En otras palabras, las reflexiones formales parecen estar más guiados por problemáticas concretas y resultados visibles, mientras que las reflexiones informales tratan más sobre emociones y percepciones subjetivas de los propios docentes, sin que por esto se excluyan los otros elementos mencionados.

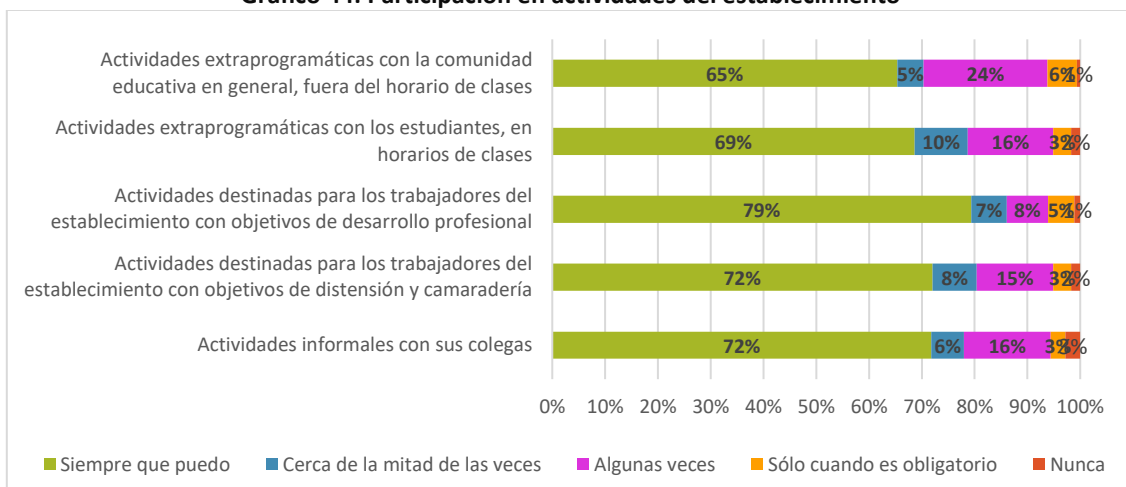
Además de instancias de reflexión, los establecimientos normalmente desarrollan una serie de actividades para los docentes y la comunidad educativa. Como ya hemos dicho anteriormente, estas actividades buscan generar un sentido de pertenencia y de comunidad dentro de los establecimientos, sentidos que a su vez son parte importante de los procesos en empoderamiento docente en tanto legitima a los individuos como parte importante de los grupos humanos – razón por la que la hemos desarrollado desde el empoderamiento individual, y no desde el empoderamiento colectivo –.

Gráfico 43: Elementos considerados al reflexionar sobre las prácticas pedagógicas



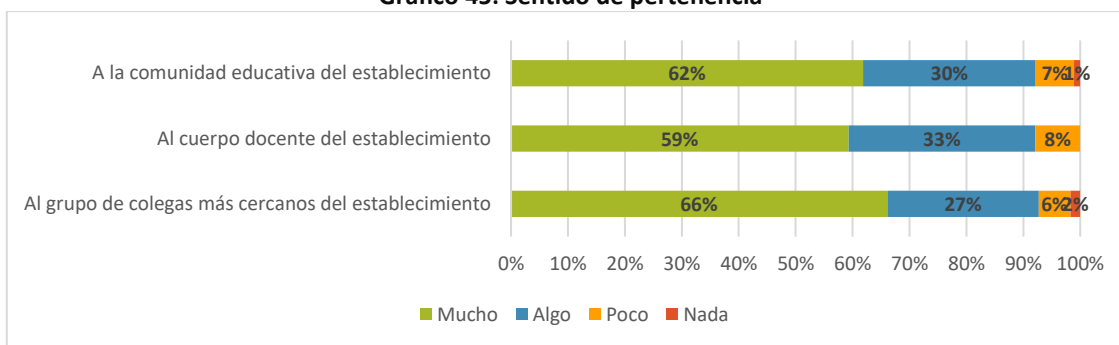
Lo primero que observamos es que tenemos un grupo de docentes bastante participativo. En general asisten a las actividades, especialmente a aquellas destinadas al desarrollo profesional de los trabajadores, a las que un 79% de la muestra asiste cada vez que puede. El tipo de actividades que menor asistencia indica son las actividades con la comunidad educativa en general que se realizan fuera del horario de clases y, aun así, un 65% de la muestra indica que van siempre que pueden (Gráfico 44).

Gráfico 44: Participación en actividades del establecimiento



No es de extrañar, por lo tanto, que estos mismos docentes tengan un alto sentido de pertenencia dentro de sus establecimientos. Al preguntarles qué tanto sienten que pertenecen a su establecimiento en distintos niveles, un 66% declara que pertenece mucho al grupo de colegas más cercanos del establecimiento, y un 27% dice que pertenece algo. El 62% además dice que siente que pertenece mucho a la comunidad educativa del establecimiento, y un 59% cuando se refiere al cuerpo docente del establecimiento (Gráfico 45).

Gráfico 45: Sentido de pertenencia



Resulta interesante observar la correlación que existe entre la asistencia a las distintas actividades y el sentido de pertenencia en cada uno de los niveles. Parece no existir una correlación directa del sentido de pertenencia en ningún nivel con la participación en actividades con estudiantes dentro del horario de clases, ni tampoco con la participación en actividades destinadas para los trabajadores con objetivos de desarrollo profesional. Sí observamos, sin embargo, correlaciones entre la pertenencia en los distintos niveles y la participación en actividades con la comunidad fuera del horario de clases, las actividades de distensión y camaradería para los trabajadores del establecimiento y las actividades informales con los colegas, aunque dichas correlaciones no son especialmente fuertes (Tabla 34).

Tabla 34: Correlación entre asistencia a actividades y sentido de pertenencia

| | A la comunidad educativa del establecimiento | Al cuerpo docente del establecimiento | Al grupo de colegas más cercanos del establecimiento |
|--|--|---------------------------------------|--|
| Actividades extraprogramáticas con la comunidad educativa en general, fuera del horario de clases | ,256** ,001 N=178 | ,260** ,000 N=177 | ,153* ,042 N=177 |
| Actividades extraprogramáticas con los estudiantes, en horarios de clases | ,032 ,669 N=178 | ,107 ,158 N=177 | ,104 ,167 N=177 |
| Actividades destinadas para los trabajadores del establecimiento con objetivos de desarrollo profesional | ,124 ,100 N=178 | ,097 ,200 N=177 | ,045 ,556 N=177 |
| Actividades destinadas para los trabajadores del establecimiento con objetivos de distensión y camaradería | ,195** ,009 N=178 | ,266** ,000 N=177 | ,247** ,001 N=177 |
| Actividades informales con sus colegas | ,216** ,004 N=176 | ,159* ,035 N=175 | ,245** ,001 N=175 |

Correlaciones calculadas con Rho de Spearman.

En otras palabras, existe una mayor correlación entre el sentido de pertenencia y las actividades voluntarias o más alejadas de los objetivos profesionales que con las

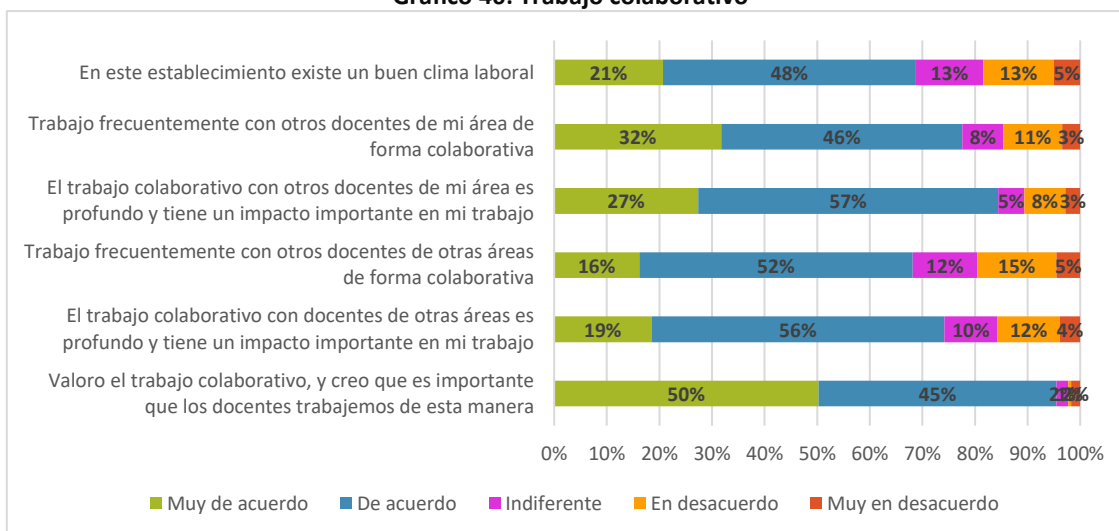
actividades de carácter obligatorio, dentro de los horarios de clases o destinadas a una formación profesional. Esta correlación, sin embargo, no define causalidad, pues puede ser que sean las actividades las que generan un mayor sentido de pertenencia, así como puede ser que un mayor sentido de pertenencia invite a una participación mayor a las actividades del establecimiento. En cualquier caso, resulta evidente que el sentido de pertenencia se ve favorecido dentro de colectivos sólidos y cohesionados. En el siguiente apartado profundizaremos en este aspecto.

6.5.2 - Empoderamiento colectivo

Cómo ya hemos mencionado, además de un empoderamiento individual, el empoderamiento de los colectivos es clave para su emancipación y para retomar el control de sus acciones. La profesión docente, sin embargo, ha sido tradicionalmente una de las profesiones de mayor aislamiento, cosa que poco a poco ha ido cambiando. En este apartado revisaremos algunos datos sobre la cohesión de los docentes tanto dentro como fuera de sus establecimientos.

Al igual que lo que pudimos observar en el análisis de las producciones narrativas, existe una alta valoración del trabajo colaborativo por parte de los docentes encuestados. El 95% lo valora y cree que es importante que los docentes trabajen de esta manera – el 50% está muy de acuerdo con esta afirmación –, aunque las cifras disminuyen cuando se pregunta por el trabajo colaborativo en concreto. El 78% dice trabajar frecuentemente de forma colaborativa con docentes de su área, y el 68% con docentes de otras áreas – aunque aquí sólo el 32% y el 16% están muy de acuerdo con las afirmaciones, respectivamente –. En porcentajes similares, los docentes sienten que este trabajo, cuando se da, es profundo y tiene impacto en el trabajo (Gráfico 46).

Gráfico 46: Trabajo colaborativo



Resulta interesante observar además que la frecuencia y profundidad de trabajo colaborativo tiene una correlación con la valoración que se tiene del trabajo colaborativo y la percepción que se tiene sobre el clima laboral. Se trata de correlaciones directas y moderadas que bordean un Rho de Spearman de 0,3, siendo levemente mayor

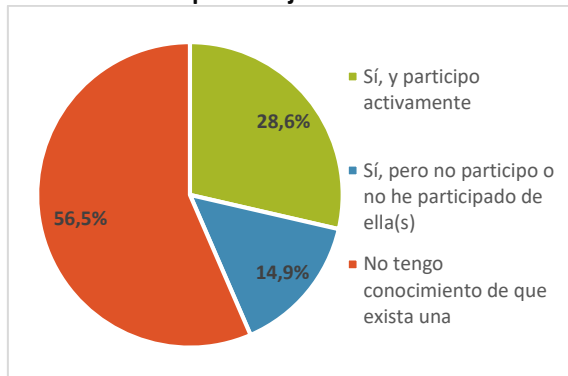
con la valoración personal del trabajo colaborativo que con la percepción sobre el clima escolar (Tabla 35)

Tabla 35: Correlación entre frecuencia e impacto del trabajo colaborativo con Valoración del trabajo colaborativo y Percepción sobre el clima escolar

| | Valoro el trabajo colaborativo y creo que es importante que los docentes trabajemos de esta manera | En este establecimiento existe un buen clima laboral |
|---|--|--|
| Trabajo frecuentemente con otros docentes de mi área de forma colaborativa | ,389** ,000 N=179 | ,330** ,000 N=179 |
| El trabajo colaborativo con otros docentes de mi área, cuando se da, es profundo y tiene un impacto importante en mi trabajo | ,350** ,000 N=179 | ,324** ,000 N=179 |
| Trabajo frecuentemente con otros docentes de otras áreas de forma colaborativa | ,330** ,000 N=179 | ,309** ,000 N=179 |
| El trabajo colaborativo con otros docentes de otras áreas área, cuando se da, es profundo y tiene un impacto importante en mi trabajo | ,355** ,000 N=178 | ,263** ,000 N=178 |

Correlaciones calculadas con Rho de Spearman

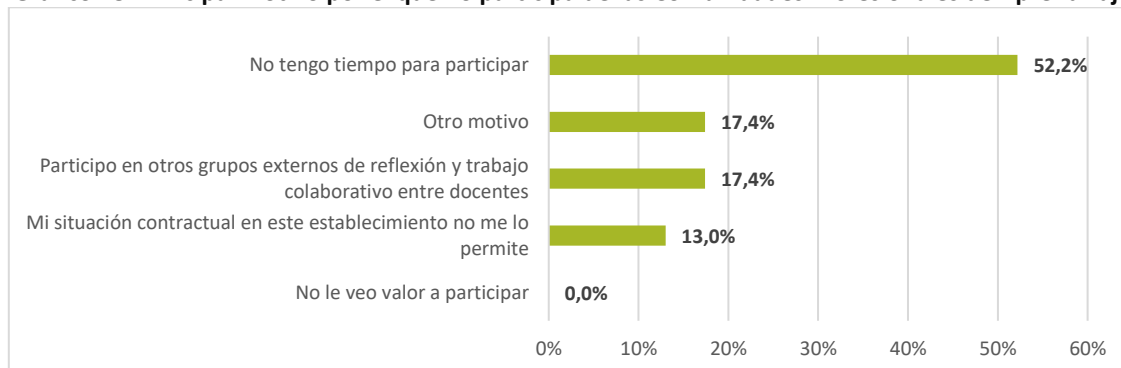
Gráfico 47: Existencia de alguna Comunidad Profesional de Aprendizaje en el establecimiento



En algunas comunidades, el trabajo colaborativo se potencia con el desarrollo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Si bien el 56% de los docentes encuestados dicen no tener conocimiento de que exista una Comunidad Profesional de Aprendizajes en su establecimiento, el 29% señala que existe y que participan activamente, mientras que el 15% restante señala que existe, pero que no participan de ella (Gráfico 47).

Preguntamos a estos 23 docentes que no participan en las Comunidades Profesionales de Aprendizaje a pesar de que existen dentro de su establecimiento por qué no lo hacen, y casi la mitad responde que es porque no tiene tiempo. 4 docentes señalan que participan en otros grupos de reflexión pedagógica externos al establecimiento, y 3 que su situación contractual no se los permite. 4 docentes señalan otros motivos, como que no les han invitado o que, si bien existe una comunidad, no son para su asignatura. Ninguno responde que no le ve valor a participar de ellas (Gráfico 48).

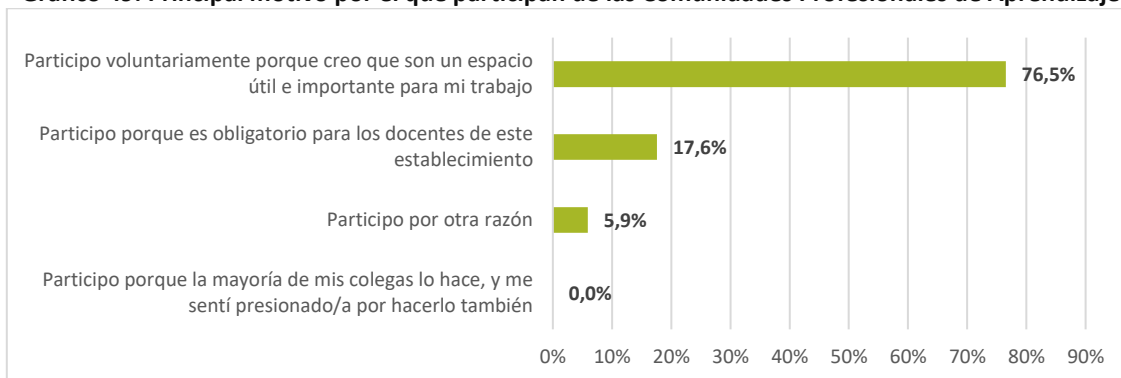
Gráfico 48: Principal motivo por el que no participa de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje



Sólo docentes que contestaron que existen Comunidades Profesionales de Aprendizaje y no participan (N=23)

En tanto, de los 51 docentes que sí participan en Comunidades Profesionales de Aprendizaje dentro de su establecimiento, más del 76% señala que lo hacen principalmente porque lo ven como un espacio útil para su trabajo. Un 18%, sin embargo, participa sólo porque es obligatorio y parte de su trabajo en el establecimiento. Ninguno participa por algún tipo de presión social o incomodidad personal si no participaba, aunque entre los tres docentes que mencionan otras razones, uno sólo señala que participa simplemente porque lo invitaron, lo que puede estar asociado a esto último (Gráfico 49).

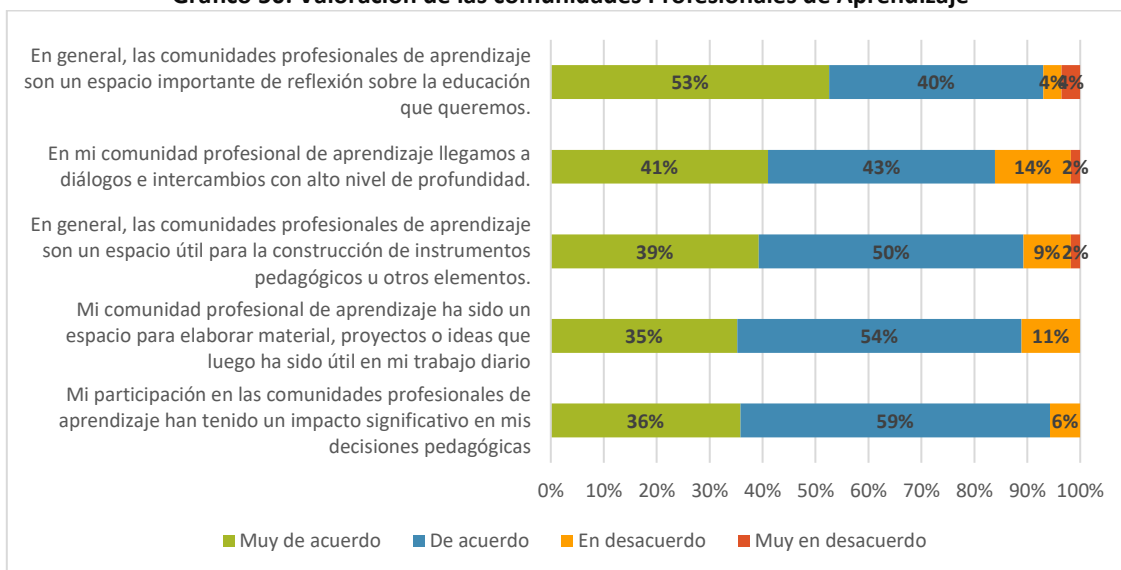
Gráfico 49: Principal motivo por el que participan de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje



Sólo docentes que contestaron que existen Comunidades Profesionales de Aprendizaje y participan (N=51)

Estos mismos docentes en general valoran altamente sus comunidades profesionales de aprendizaje. La gran mayoría cree que son un espacio importante de reflexión, que se llegan a diálogos con alto nivel de profundidad, que son un buen espacio para construir material pedagógico y material útil para el trabajo diario y que tienen un impacto significativo en sus decisiones pedagógicas, siendo muy bajos los porcentajes de personas que están en desacuerdo con estas afirmaciones (Gráfico 50).

Gráfico 50: Valoración de las comunidades Profesionales de Aprendizaje

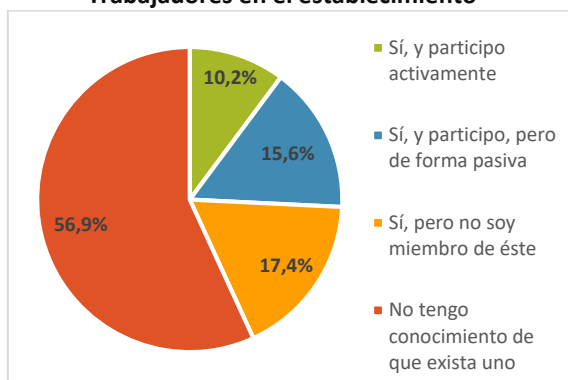


Sólo docentes que contestaron que existen Comunidades Profesionales de Aprendizaje y participan (N=51)

Pero además de una colaboración en temas pedagógicos, otro importante elemento de empoderamiento colectivo que observamos anteriormente tiene que ver con una

agrupación y colaboración para apoyarse y defenderse en temas laborales. Por eso la existencia de sindicatos resulta fundamental a la hora de evaluar los procesos de empoderamiento colectivo.

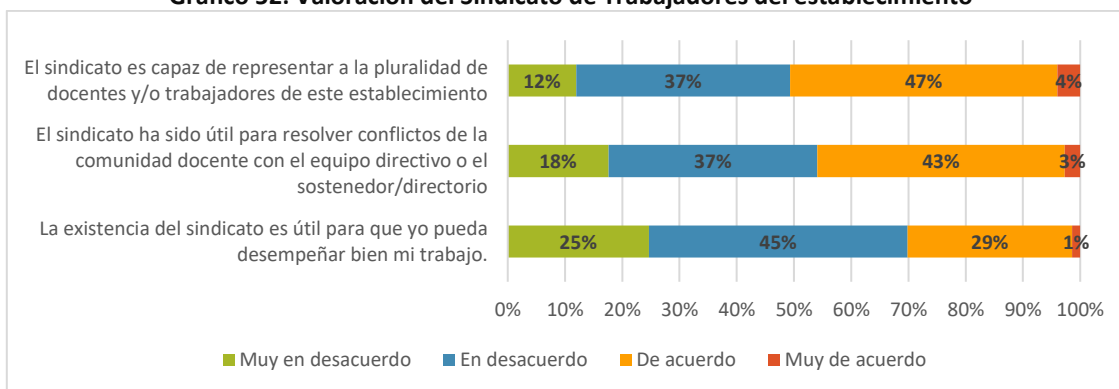
Gráfico 51: Existencia de Sindicato de Trabajadores en el establecimiento



Sin embargo, el 57% de los docentes en la muestra señala no tener conocimiento de la existencia de un sindicato dentro de su establecimiento, y un 17% no es miembro de éstos a pesar de su existencia. Entre el 25% restante que sí participa, menos de la mitad de ellos lo hace de forma activa (Gráfico 51). Esto nos da un indicio de que, en general, la sindicalización es bastante baja dentro de estos cuerpos docentes, y que existe más preocupación por la colaboración en los procesos pedagógicos que en la defensa por las condiciones laborales.

Pero también la escasa participación de forma activa puede tener que ver con una baja valoración de los sindicatos. Menos de la mitad de los docentes que dicen que en su establecimiento existe un sindicato cree que éste es capaz de representar a la pluralidad de docentes y/o trabajadores del establecimiento, y solo un poco más de la mitad cree que ha sido útil para resolver conflictos con los superiores. Aun así, el 70% cree que la existencia de un sindicato es útil para desempeñar bien el trabajo docente (Gráfico 52). En otras palabras, parece haber cierta confianza en el potencial de los sindicatos, el cual, de acuerdo a los docentes, no se estaría explotando de forma óptima.

Gráfico 52: Valoración del Sindicato de Trabajadores del establecimiento

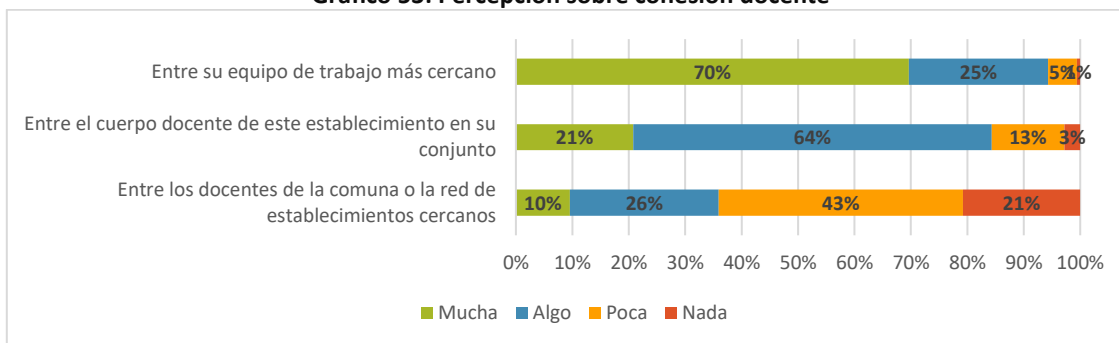


Sólo docentes que afirman que existe un sindicato en el establecimiento, sin importar si participan o no (N=72)

Con todo esto, parece ser que de alguna manera se va logrando cierta cohesión docente de forma nuclear o parcelada, como apuntábamos en el análisis de las producciones narrativas. El 70% percibe una gran cohesión entre su equipo de trabajo más cercano, y el 25% percibe al menos algo de cohesión. Pero esto disminuye bastante cuando se habla del cuerpo docente de todo el establecimiento, donde sólo el 21% siente al equipo muy cohesionado, aunque el 64% de todas formas siente algo de cohesión, y apenas un

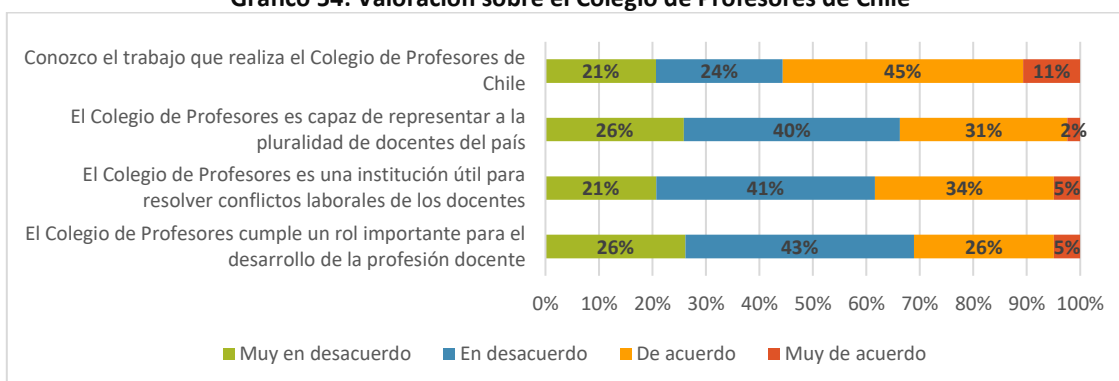
16% cree que sus cuerpos docentes están poco o nada cohesionados. Además, es claro que esta cohesión se queda principalmente dentro de los establecimientos, pues el 43% cree que hay poca cohesión entre los docentes de la comuna o de la red de establecimientos cercanos, y el 21% siente que no existe nada de cohesión entre ellos (Gráfico 53).

Gráfico 53: Percepción sobre cohesión docente



Lo último, en parte, podría estar relacionado a la poca efectividad que tienen las instituciones encargadas de reunir y representar a los docentes a nivel local y nacional, principalmente el Colegio de Profesores de Chile. Menos de la mitad de los docentes encuestados conoce el trabajo que realiza esta institución, aunque dos tercios de ellos creen que es capaz de representar a la pluralidad de los docentes del país, que es útil para resolver los conflictos laborales de los docentes y que cumple un rol importante para el desarrollo de su profesión (Gráfico 54). Esto podría indicarnos que existe una expectativa que parece estar creada más desde el discurso colectivo que desde lo que realmente conocen los docentes sobre el trabajo del Colegio de Profesores.

Gráfico 54: Valoración sobre el Colegio de Profesores de Chile



6.5.3 - Tratamiento de variables

Al igual que con las relaciones de poder, antes de pasar a analizar la relación entre el empoderamiento docente y los procesos de innovación educativa realizamos una selección y tratamiento de las variables relativas al empoderamiento docente que nos permitieran llegar a modelos más limpios. Agrupamos primero aquellas preguntas sobre las percepciones y sensaciones que tienen los docentes sobre su propio trabajo y el impacto del mismo. El análisis factorial arroja dos componentes, y si bien el primer

componente permitiría agrupar todas las variables, resulta interesante ver cómo el segundo componente agrupa específicamente las variables que tienen que ver con el sentido de impacto de los docentes, excluyendo las variables que tienen que ver con la percepción sobre las habilidades y competencias docentes. Creamos, por lo mismo, dos índices. Uno de “Autoeficacia”, y otro de “Sentido de impacto”, ambos estandarizados en una escala de 0 a 10.

Tabla 36: Sensaciones sobre el propio trabajo (Análisis factorial)

| | Componente | |
|--|------------|------|
| | 1 | 2 |
| Creo que soy un buen profesor y realizo bien mi trabajo como docente | ,791 | |
| Tengo un alto conocimiento y manejo sobre la(s) disciplina(s) que imparto | ,706 | |
| Tengo buenas habilidades pedagógicas que me permiten realizar buenas clases | ,792 | |
| Tuve una buena formación inicial como docente | ,589 | |
| He tenido una buena formación continua que me ha permitido actualizarme | ,656 | |
| La experiencia a través de los años me ha enseñado mucho y me ha hecho mejor docente | ,696 | |
| Me siento orgulloso/a de ser profesor(a) | ,534 | ,594 |
| Creo que mi trabajo tiene un impacto concreto sobre mis estudiantes | ,560 | ,628 |
| Creo que mi trabajo tiene un impacto concreto sobre mis colegas | ,533 | ,310 |
| Determinante | | ,341 |
| KMO | | ,689 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | | ,000 |

El sentido de pertenencia de los docentes se midió con tres indicadores: Pertenencia al grupo de docentes cercano, al cuerpo docente en general y a la comunidad educativa. Un análisis factorial nos dice que las variables están bastante correlacionadas entre ellas, arrojando un único componente. Creamos con estos indicadores un índice de Sentido de pertenencia, estandarizado en una escala de 0 a 10.

Tabla 37: Sentido de pertenencia (Análisis factorial)

| | Componente |
|--|------------|
| | 1 |
| La comunidad educativa | ,879 |
| El cuerpo docente | ,881 |
| El grupo de colegas más cercanos | ,795 |
| Determinante | ,696 |
| KMO | ,685 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | ,000 |

Por último, y relacionado a lo anterior, medimos la participación de los docentes en las diversas actividades del establecimiento. El análisis factorial también agrupa todas las

variables en un solo componente, por lo que creamos un único índice de Participación que las reúne a todas, estandarizado en escala de 0 a 10.

Tabla 38: Participación en actividades del establecimiento (Análisis factorial)

| | Componente |
|--|-------------------|
| | 1 |
| Actividades extraprogramáticas con la comunidad educativa en general, fuera del horario de clases | ,792 |
| Actividades extraprogramáticas con los estudiantes, en horarios de clases | ,675 |
| Actividades destinadas para los trabajadores del establecimiento con objetivos de desarrollo profesional | ,771 |
| Actividades destinadas para los trabajadores del establecimiento con objetivos de distensión y camaradería | ,795 |
| Actividades informales con sus colegas | ,639 |
| Determinante | ,222 |
| KMO | ,738 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | ,000 |

Para la última dimensión el empoderamiento colectivo, primero medimos algunas variables sobre el trabajo colaborativo que se da en el establecimiento³⁸. Un análisis factorial con estas variables arroja un único componente, que incluye el clima laboral, la frecuencia y profundidad del trabajo colaborativo – tanto entre docentes de la misma disciplina como el trabajo interdisciplinario – y la valoración del trabajo colaborativo. Por lo mismo, creamos un índice de Trabajo Colaborativo que incluye estos seis indicadores, estandarizado en escala de 0 a 10.

Tabla 39: Trabajo colaborativo

| | Componente |
|--|-------------------|
| | 1 |
| En este establecimiento existe un buen clima laboral | ,547 |
| Trabajo frecuentemente con otros docentes de mi área de forma colaborativa | ,747 |
| El trabajo colaborativo con otros docentes de mi área, cuando se da, es profundo y tiene un impacto importante en mi trabajo | ,816 |
| Trabajo frecuentemente con otros docentes de otras áreas de forma colaborativa | ,781 |
| El trabajo colaborativo con docentes de otras áreas, cuando se da, es profundo y tiene un impacto importante en mi trabajo | ,776 |
| Valoro el trabajo colaborativo, y creo que es importante que los docentes trabajemos de esta manera | ,652 |
| Determinante | ,094 |
| KMO | ,731 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | ,000 |

En segundo lugar, preguntamos a los docentes por la cohesión existente entre los docentes del establecimiento en tres niveles: el grupo cercano de trabajo, el cuerpo

³⁸ Considerando el escaso porcentaje de docentes que afirma participar de comunidades profesionales de aprendizaje, no se tomará en cuenta para el análisis explicativo.

docente del establecimiento y los docentes de la comuna o la red de escuelas a la que pertenece la institución. El análisis factorial también agrupa los tres indicadores en uno solo, por lo que creamos con ellos un índice de cohesión docente percibida, estandarizado en escala de 0 a 10.

Tabla 40: Percepción sobre cohesión docente (Análisis factorial)

| | Componente |
|---|------------|
| | 1 |
| Su equipo de trabajo más cercano | ,633 |
| El cuerpo docente de este establecimiento en su conjunto | ,835 |
| Los docentes de la comuna o la red de establecimientos cercanos | ,717 |
| Determinante | ,733 |
| KMO | ,553 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | ,000 |

Por último, los indicadores de asociatividad que utilizaremos en el análisis explicativo son dos. Por una parte, la existencia de un sindicato de trabajadores en el establecimiento, independiente de si el docente participa activamente o no en éste, por lo que dicotomizamos la variable. Por otro lado, la alineación del docente con el Colegio de Profesores de Chile, indicada por las variables de conocimiento y valoración del trabajo de esta institución, variables que, como indica el análisis factorial correspondiente, están claramente relacionadas y se incluyen todas en un único componente. Al igual que en los casos anteriores, creamos un índice estandarizado en una escala de 0 a 10.

Tabla 41: Alineación con el Colegio de Profesores (Análisis factorial)

| | Componente |
|---|------------|
| | 1 |
| Conozco el trabajo que realiza el Colegio de Profesores de Chile | ,655 |
| El Colegio de Profesores es capaz de representar a la pluralidad de docentes y/o trabajadores del país | ,852 |
| El Colegio de Profesores es una institución útil para resolver conflictos laborales de los docentes | ,886 |
| El Colegio de profesores cumple un rol importante como colegio profesional para el desarrollo de la profesión docente | ,893 |
| Determinante | ,146 |
| KMO | ,776 |
| Prueba de esfericidad de Bartlett (Sig.) | ,000 |

La Tabla 42 resume las variables de Relaciones de poder que actuarán como variables independientes en los siguientes modelos de regresión, indicando además a qué dimensión corresponde cada una, qué variables se utilizan originalmente para cada una de las nuevas variables, y los indicadores de fiabilidad donde de cada uno.

Tabla 42: Variables tratadas para Empoderamiento Docente

| Dimensión | Variable | Variable(s) Original(es) | Fiabilidad* |
|---------------------------------------|--|---|-------------|
| Sensaciones sobre el propio trabajo | Autoeficacia | <ul style="list-style-type: none"> • Creo que soy un buen profesor y realizo bien mi trabajo como docente • Tengo un alto conocimiento y manejo sobre la(s) disciplina(s) que imparto • Tengo buenas habilidades pedagógicas que me permiten realizar buenas clases • Tuve una buena formación inicial como docente • He tenido una buena formación continua que me ha permitido actualizarme • La experiencia a través de los años me ha enseñado mucho y me ha hecho mejor docente • Me siento orgulloso/a de ser profesor(a) | ,811 |
| | Sentido de impacto | <ul style="list-style-type: none"> • Creo que mi trabajo tiene un impacto concreto sobre mis estudiantes • Creo que mi trabajo tiene un impacto concreto sobre mis colegas | ,279 |
| Reflexión sobre prácticas pedagógicas | Frecuencia de reflexión | <ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia de reflexión en espacios formales • Frecuencia de reflexión en espacios informales | ,302 |
| Pertenencia | Sentido de Pertenencia | <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de pertenencia en la comunidad educativa del establecimiento • Sentido de pertenencia en el cuerpo docente del establecimiento • Sentido de pertenencia en el grupo de colegas más cercanos del establecimiento | ,809 |
| | Participación en actividades del establecimiento | <ul style="list-style-type: none"> • Actividades extraprogramáticas con la comunidad educativa en general, fuera del horario de clases • Actividades extraprogramáticas con los estudiantes, en horarios de clases • Actividades destinadas para los trabajadores del establecimiento con objetivos de desarrollo profesional • Actividades destinadas para los trabajadores del establecimiento con objetivos de distensión y camaradería • Actividades informales con sus colegas | ,785 |
| Trabajo colaborativo | Trabajo colaborativo | <ul style="list-style-type: none"> • En este establecimiento existe un buen clima laboral • Trabajo frecuentemente con otros docentes de mi área de forma colaborativa • El trabajo colaborativo con otros docentes de mi área, cuando se da, es profundo y tiene un impacto importante en mi trabajo • Trabajo frecuentemente con otros docentes de otras áreas de forma colaborativa • El trabajo colaborativo con docentes de otras áreas, cuando se da, es profundo y tiene un impacto importante en mi trabajo • Valoro el trabajo colaborativo, y creo que es importante que los docentes trabajemos de esta manera | ,811 |

| Dimensión | Variable | Variable(s) Original(es) | Fiabilidad* |
|------------------|---|--|-------------|
| Cohesión docente | Cohesión docente percibida | <ul style="list-style-type: none"> • Cohesión percibida entre su equipo de trabajo más cercano • Cohesión percibida entre el cuerpo docente del establecimiento en su conjunto • Cohesión percibida entre los docentes de la comuna o la red de establecimientos cercanos | ,549 |
| Asociatividad | Alineación con Colegio de Profesores | <ul style="list-style-type: none"> • Conozco el trabajo que realiza el Colegio de Profesores de Chile • El Colegio de Profesores es capaz de representar a la pluralidad de docentes y/o trabajadores del país • El Colegio de Profesores es una institución útil para resolver conflictos laborales de los docentes • El Colegio de profesores cumple un rol importante como colegio profesional para el desarrollo de la profesión docente | ,835 |
| | Existe sindicato en el establecimiento (Ref: No existe sindicato en el establecimiento) | <ul style="list-style-type: none"> • Participación en sindicato | - |

*En índices compuestos por 3 o más variables originales se muestra Alfa de Cronbach. En índices compuestas por sólo dos variables se muestra P de Spearman. No se muestra en variables recodificadas.

6.5.4 - Empoderamiento docente e innovación educativa

Pasando a los modelos explicativos, en el primer modelo revisamos qué elementos de empoderamiento docente pueden incidir en la chance de que la innovación educativa descrita por los docentes haya sido endógena – es decir, ideada y diseñada por uno o más docentes – (Tabla 43). El modelo explica entre el 13,6% y el 18,2% de la varianza. Observamos que entre las variables de empoderamiento individual sólo la participación en actividades propias del establecimiento tiene una correlación con el origen de la innovación, donde los docentes más participativos son los que más mencionan innovaciones endógenas. Esto, sin embargo, puede no ser una relación de causa y consecuencia, sino más bien una correlación que indica que los docentes más participativos son además los docentes más activos a la hora de generar innovaciones.

En cuanto al empoderamiento colectivo, vemos que los docentes que hablan de un trabajo colaborativo más frecuente y profundo también tienen más chances de mencionar innovaciones endógenas. Sin embargo, y paradójicamente, esta relación es inversa al analizar la cohesión docente, pues los docentes que perciben una mayor cohesión docente son los que menos chances tienen de presentar innovaciones endógenas. Es posible que sean los mismos cambios internamente generados los que provoquen conflictos entre los docentes. También puede ocurrir que los equipos muy cohesionados no vean la necesidad de generar cambios por la ausencia o levedad de los conflictos que, como hemos visto, son pieza clave de los procesos de innovación educativa. Volveremos a este punto más adelante.

Tabla 43: Influencia del empoderamiento docente en la chance de que la innovación sea endógena (Regresión logística)

| Dimensión | Variable | Exp(B) [W] |
|---------------------------|--|--------------------|
| Empoderamiento individual | Participación en actividades del establecimiento | 1,185* [2,884] |
| | Trabajo colaborativo | 1,228* [3,169] |
| Empoderamiento colectivo | Cohesión docente | ,790** [4,447] |
| | Región metropolitana | ,415** [5,495] |
| Variables de control | Establecimiento público | 2,764** [4,790] |
| | Género femenino | ,448** [4,071] |
| Constante | | ,274 |
| | N incluido | 142 |
| Resumen del modelo | Ómnibus (Sig.) | ,002 |
| | R ² de Cox y Shell | ,136 |
| | R ² de Nagelkerke | ,182 |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Al analizar la relación entre los procesos de empoderamiento y los objetivos de las innovaciones educativas encontramos algunos datos interesantes (Tabla 44). Una vez más nos encontramos con que ninguna variable se correlaciona con los objetivos éticos, pero también observamos que ninguna variable de empoderamiento docente tiene alguna incidencia en la chance de que las innovaciones tengan objetivos para el cumplimiento de estándares, ni de motivación profesional. Los otros dos modelos explican entre el 8,5% y el 19,5% de la varianza, según el modelo.

Tabla 44: Influencia del empoderamiento docente en los objetivos iniciales de las innovaciones (Regresiones logísticas)

| Dimensión | Variable | Exp(B) [W] | | | | |
|---------------------------|--|----------------------------|---------------------------|----------------------------|------------------------|------------------|
| | | Cumplimiento de estándares | Motivación de estudiantes | Desarrollo de competencias | Motivación profesional | Objetivos éticos |
| Empoderamiento individual | Autoeficacia | | | 1,410** [5,600] | | |
| | Reflexión sobre prácticas pedagógicas | | ,817** [4,150] | | | |
| | Participación en actividades del establecimiento | | | 1,304*** [7,551] | | |
| Empoderamiento colectivo | Cohesión docente | | ,828* [2,998] | | | |
| | Edad | ,956*** [8,111] | 1,044*** [6,700] | | | |
| | Docente de especialidad | ,423** [4,796] | 3,484*** [9,265] | | | |
| Constante | Contrato indefinido | | | | ,105** [4,565] | |
| | | 6,761 | ,684 | ,014 | ,176 | ,420 |
| Resumen del modelo | N incluido | 142 | 141 | 142 | 142 | 142 |
| | Ómnibus (Sig.) | ,002 | ,000 | ,002 | ,005 | ,144 |
| | R ² de Cox y Shell | ,082 | ,147 | ,085 | ,055 | ,000 |
| | R ² de Nagelkerke | ,110 | ,195 | ,120 | ,116 | ,000 |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Observamos que algunas variables de empoderamiento disminuyen las chances de que las innovaciones estén orientadas a motivar a los estudiantes. Una de ellas es la reflexión sobre prácticas pedagógicas, y la otra es la cohesión docente. Considerando que

anteriormente vimos que la chance de que las innovaciones consideren este objetivo está condicionada por la presión de los diversos actores de la comunidad educativa, estas correlaciones negativas podrían entenderse como un acto de resistencia ante esta presión, de docentes que creen que el cambio debe ir orientado a otro tipo de cuestiones. El otro modelo, en tanto, muestra que una mayor autoeficacia y una mayor participación en actividades del establecimiento favorece las chances de que las innovaciones tengan como objetivo el desarrollo de competencias de los estudiantes. Nos encontramos entonces con procesos de empoderamiento profesional que inciden en que los profesores orienten los cambios hacia cuestiones pedagógicas profundas y acordes a las necesidades del siglo XXI.

También nos encontramos con algunos elementos que inciden positivamente en la magnitud del cambio: el sentido de pertenencia y la existencia de un sindicato en el establecimiento (Tabla 45). El modelo explica entre un 8,6% y un 11,9% de la varianza. Ambas variables tienen en común que son variables que refuerzan la confianza de los docentes dentro de las instituciones, confianza que les permite tomar riesgos mayores y, por lo tanto, desarrollar innovaciones que generen cambios más grandes y profundos. De hecho, al analizar la influencia del empoderamiento docente en la chance de que la innovación afecte objetos de alta estandarización (Tabla 46), también nos encontramos con que un mayor sentido de pertenencia aumenta dichas chances, lo que refuerza esta explicación. Este último modelo explica entre un 7,2% y un 9,9% de la varianza.

Tabla 45: Influencia del empoderamiento docente en la magnitud del cambio (Regresión lineal)

| Dimensión | Variable | B [Beta Est.] |
|---------------------------|----------------------------------|---------------|
| Empoderamiento individual | Sentido de Pertenencia | ,175* |
| | | [,141] |
| Empoderamiento colectivo | Existencia de sindicato | ,801** |
| | | [,162] |
| Variables de control | Región Metropolitana (Ref: Sur) | ,799** |
| | | [,163] |
| | Género femenino (Ref: Masculino) | 1,082*** |
| | | [,215] |
| Constante | Edad | -,029* |
| | | [-,138] |
| Resumen del modelo | N incluido | 2,479 |
| | | 142 |
| | ANOVA (Sig.) | ,004 |
| | R ² | ,119 |
| | R ² Ajustado | ,086 |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Tabla 46: Influencia del empoderamiento docente en la chance de que el cambio sea en un objeto de alta estandarización (Regresión logística)

| Dimensión | Variable | Exp(B) [W] |
|---------------------------|-------------------------------|------------|
| Empoderamiento individual | Sentido de pertenencia | 1,181* |
| | | [2,712] |
| Variables de control | Docente de asignatura | ,349*** |
| | | [7,963] |
| Constante | N incluido | ,224 |
| | | 142 |
| Resumen del modelo | Ómnibus (Sig.) | ,005 |
| | R ² de Cox y Shell | ,072 |
| | R ² de Nagelkerke | ,099 |
| | | |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Por último, al analizar la influencia del empoderamiento docente en la sostenibilidad de las innovaciones presentadas, observamos que no hay variables de empoderamiento colectivo que influyan en ella, pero sí algunas de empoderamiento individual, específicamente la autoeficacia y el sentido de impacto. Ambas correlaciones son positivas – es decir, a mayor autoeficacia y a mayor sentido de impacto, mayor sostenibilidad de la innovación. Este modelo explica entre un 13,2% y un 15,1% de la varianza (Tabla 47).

Tabla 47: Influencia del empoderamiento docente en la sostenibilidad del cambio (Regresión lineal)

| Dimensión | Variable | B [Beta Est.] |
|---------------------------|-------------------------|------------------|
| Empoderamiento individual | Autoeficacia | ,270** [,195] |
| | Sentido de impacto | ,272 [,218]** |
| Variables de control | Región Metropolitana | ,557* [,149] |
| Constante | | 2,417 |
| Resumen del modelo | N incluido | 142 |
| | ANOVA (Sig.) | ,000 |
| | R ² | ,151 |
| | R ² Ajustado | ,132 |

*p ≤ 0,1; ** p ≤ 0,05; ***p ≤ 0,01

Sólo se incluyen los valores relativos al último paso de cada modelo

Con todo, parece claro que los procesos de empoderamiento docente tienen cierta influencia en los procesos de innovación educativa, aunque no es tan clara su incidencia en los resultados. Observamos que la participación en actividades en el establecimiento es un elemento que está correlacionado con la probabilidad de que las innovaciones sean endógenas. Se tendría de averiguar, de todas maneras, si no son parte de lo mismo, y si no es que justamente los docentes más participativos son además los docentes más proactivos y dispuestos a diseñar innovaciones educativas. Que un origen interno de la innovación también se vea favorecido por el trabajo colaborativo puede ser una pista de que esto no es así, y que es justamente la participación de todos los docentes la que favorece las innovaciones endógenas.

La participación en actividades del establecimiento también tiene cierta influencia en la orientación de los cambios. El modelo indica que los docentes más participativos tienden a enfocarse en innovaciones orientadas al desarrollo de competencias, al igual que aquellos tienen un mayor sentido de autoeficacia. En tanto, observamos una correlación negativa entre la frecuencia en que se reflexiona sobre las prácticas pedagógicas y la probabilidad de que las innovaciones tengan como objetivo la motivación de los estudiantes. Todo esto parece ser un indicio de que los docentes más proactivos, reflexivos y autoeficaces tienden a considerar y diseñar más innovaciones centradas en un aprendizaje efectivo y profundo de los estudiantes, más que en satisfacer las demandas inmediatas que les exigen otros actores de las comunidades educativas.

También observamos que el sentido de pertenencia de los docentes tiene un efecto importante en el objeto de cambio. Un mayor sentido de pertenencia no sólo animaría a los docentes a desarrollar innovaciones que abarquen más objetos de cambio, sino además innovaciones que apunten a cambios de elementos que están altamente estandarizados por el currículum central. Esto además se potencia con la existencia de un sindicato en los establecimientos, pues responden a elementos que hacen sentir a los docentes más seguros y protegidos y, por lo tanto, con una mayor confianza para asumir riesgos y cometer errores, pieza clave de los procesos de innovación educativa (Pascual y Navio, 2018).

Observamos además que la sostenibilidad no se ve afectada por ninguna de las variables definidas sobre empoderamiento colectivo, pero sí se correlaciona con la autoeficacia y el sentido de impacto de los docentes. Sin embargo, cabe cuestionarse si no es posible que dicha correlación tenga una dirección de causalidad inversa. En otras palabras, es posible que sea justamente la participación en innovaciones que hayan resultado sostenibles lo que haga que los docentes creen más en sus capacidades y en el impacto que tiene su trabajo.

Por último, cabe mencionar la relación inversa que tiene la cohesión docente percibida por los docentes con la probabilidad de que las innovaciones sean endógenas o que estén orientadas a motivar a los estudiantes. Cabe la posibilidad de que las innovaciones y cambios realizados por docentes que de alguna manera puedan significar una carga extra para sus colegas puedan generar quiebres en la cohesión – recordemos que Francisco calificaba en su narrativa al gremio docente como hipócrita y poco solidario, en especial ante eventos que requieren salir de la zona de comodidad –. Desde otro punto de vista, es posible que equipos muy cohesionados, con relaciones afectivas más intensas entre docentes reduzca las actitudes críticas sobre las prácticas propias y de los otros, lo que luego tendría un impacto negativo en la generación de innovaciones (Meirink, Imants, Meijer, y Verloop, 2010). La Figura 11 resume todo lo mencionado anteriormente.

Figura 11: Influencia del empoderamiento docente en los procesos de innovación educativa



Líneas continuas indican correlación positiva. Líneas cortadas indican correlación negativa. Todas las correlaciones son significativas a un 90% de confianza en sus respectivos modelos de regresión lineal.



| Reflexiones Finales

7.1 - Discusión

La innovación educativa sigue siendo un tema emergente para los docentes en Chile. Dentro de un contexto de reformas basadas en estándares, no es raro que se haya configurado como un concepto del que mucho se habla, pero poco se sabe. Prueba de que es un concepto poco trabajado es lo poco unívoco que resulta el término, y la cantidad de conceptos que aún tiene asociados tanto en los imaginarios sociales como en la literatura especializada, en línea con lo que dicen estudios anteriores (como por ejemplo, Carbonell, 2002; Díaz-Barriga, 2010; Domingo, 2013; Escudero, 2014; Hofman et al., 2013; Murillo, 2002; Nerón, Fernández, Ballán, y Temari, 2014b; Poggi, 2011; M. Rivas, 2000; Villa, 2016). Aun así, desde distintas visiones tanto de los docentes como de la literatura, hemos aprendido que las innovaciones educativas son cambios directos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, los cuales tienen como finalidad el mejoramiento de dichos procesos. El que sean cambios directos implica que son eventos que ocurrirán en el aula, o en los momentos de planificación de los mismos, excluyendo así cambios organizativos de los establecimientos o cambios de la configuración sociopolítica del sistema educativo, a los que hemos llamado “Mejoras” y “Reformas” respectivamente, independiente de si estos cambios luego generan innovaciones educativas.

Este carácter localizado es justamente lo que vuelve difícil su comprensión, pues no implica necesariamente que sea un cambio pequeño o poco profundo. De hecho, las innovaciones educativas pueden variar de acuerdo a su objeto de cambio, pudiendo ser innovaciones metodológicas o paradigmáticas (Barraza, 2005; Pascual y Navio, 2018; M. Rivas, 2000). Las innovaciones metodológicas suelen ser cambios técnicos que de alguna manera adaptan metodologías para hacerlas más eficaces y/o eficientes. Las innovaciones paradigmáticas, en tanto, generan cambios estructurales, llegando incluso a modificar roles, objetivos, valores y fines concebidos por la educación. Las innovaciones paradigmáticas normalmente implican cambios metodológicos, pero las innovaciones metodológicas casi nunca generan cambios de paradigma. De hecho, la gran mayoría de las innovaciones que pudimos analizar en la fase cuantitativa eran únicamente metodológicas, y no incluían cambios de elementos más profundos o paradigmáticos. Pudimos observar en las narrativas, sin embargo, que existen excepciones donde la metodología cambiada es tan importante en el proceso, que un cambio profundo en ella puede terminar por cambiar indirectamente los fines de la educación, como es el caso de las evaluaciones de los estudiantes.

No concordamos con Rivas (2000) cuando menciona que las innovaciones tienen solo un objeto de cambio. De hecho, hemos apreciado innovaciones que de manera sistémica cambian diversos elementos, con el fin de generar modificaciones más estructurales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que es justamente la sistematicidad y articulación de los elementos que cambian lo que permiten su sostenibilidad. Pero es importante notar que no por cambiar más cosas la innovación es más intensa o profunda. Pequeñas innovaciones pueden hacer grandes diferencias, mientras que innovaciones demasiado complejas pueden resultar confusas, difíciles de

comunicar y validar con el resto de la comunidad educativa y, finalmente, difíciles de sostener.

Ponemos en duda, sin embargo, que las pretensiones de sostenibilidad de una innovación educativa sean una característica que las defina como tal (Altopiedi y López Jiménez, 2010). Pudimos observar ejemplos de innovaciones educativas llamadas “espontáneas” o “infantiles”, que son fruto de la improvisación de los docentes dentro de la sala de clases, pero que no van acompañadas de un proceso de reflexión crítica posterior, por lo que normalmente quedan sólo en anécdotas (Domingo, 2013). Que lo sean, sin embargo, no debiera ser causa de quitarle su estatus de innovación, pues el sólo hecho de que los docentes las recuerden al momento de escribir sus relatos es prueba de que sigue existiendo en ellas un sentido latente y un potencial de ser criticadas en el futuro. Sólo es necesario generar los espacios adecuados para que surja este tipo de reflexiones.

Esto no quiere decir que la sostenibilidad de una innovación no sea algo deseable. Si un cambio es positivo y se cumplen sus pretensiones de mejoramiento, se debiera hacer lo posible por hacerla sostenible. Es importante, por lo tanto, que esa pretensión de sostenibilidad sea explícita y, por lo tanto, se debe definir bien qué es lo que esperamos de una innovación sostenible. Desde el punto de vista de la transferibilidad, una innovación educativa es exitosa cuando escala y se replica en otros contextos (Cohen y Ball, 2007). Sin embargo, este criterio no sólo se queda corto al observar algunos de nuestros ejemplos de innovación educativa, sino que además, dentro de un contexto altamente neoliberal donde los estándares de eficiencia priman, puede resultar altamente peligroso, en tanto puede potenciar la exigencia de innovaciones muy técnicas, específicas y poco profundas, en detrimento de innovaciones paradigmáticas, profundas y de alta magnitud que puedan generar cambios globales y articulados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes. Por lo mismo, es mejor considerar la sostenibilidad de las innovaciones desde un punto de vista más holístico, donde la pretensión debiese ser la institucionalización de las nuevas herramientas o prácticas pedagógicas. Esta institucionalización se traduce en una despersonalización de las mismas, es decir, que el cambio educativo deje de depender de la persona a su cargo – sea la persona diseñadora o una persona usuaria – y pase a formar parte de las actividades cotidianas del establecimiento (Poggi, 2011). Para eso, hemos definido siete criterios de sostenibilidad basados en las aportaciones de Bentley (2010): Debe tener efectos profundos en los aprendizajes, escalar a otras aulas, niveles o áreas del establecimiento o de otros establecimientos, sostenerse a través del tiempo, respetar la diversidad del aula, no perjudicar a ninguna persona, no significar un malgasto de recursos materiales o humanos y conservar las cosas buenas de la cultura escolar. No es necesario que una innovación cumpla cabalmente con los siete criterios para institucionalizarse, pero estas categorías definitivamente facilitan la tarea de darle sostenibilidad a los cambios.

Además, cabe destacar que la sostenibilidad de las innovaciones no depende tanto de qué tan bien se ejecutó el diseño inicial, sino más bien de que la innovación se

comprenda como un constante proceso de adaptación. Pudimos conocer innovaciones educativas que llevan años en marcha, y todavía se están ajustando de acuerdo a las necesidades que van surgiendo o que va siendo posible cambiar de acuerdo al estado de avance y legitimación de la misma innovación. Así, elementos que pareciera no ser posible cambiar para adaptar las prácticas cotidianas a los nuevos procesos, sea porque están demasiado arraigados en la cultura escolar o porque existen relaciones de poder rígidas y represivas, comienzan a hacerlo en etapas más avanzadas, cuando las innovaciones educativas comienzan a instalarse y, sobre todo, a legitimarse como buenas prácticas que mejoran el aprendizaje de los estudiantes.

De hecho, uno de los grandes problemas de las innovaciones exógenas es justamente que sus diseñadores pretenden que los docentes las implementen al pie de la letra, pero sin que los primeros agentes tengan una participación activa en el proceso (Cohen y Ball, 2007; Giles y Hargreaves, 2006; Towndrow et al., 2009). Dentro de ese contexto, los docentes se ven obligados a aplicarlas, a veces adicionalmente a su trabajo rutinario, lo que no sólo genera procesos desarticulados y poco significativos, sino que además añade una carga adicional a la ya sobrecargada agenda de los docentes. No es raro, por lo mismo, que los docentes en ambas fases del estudio hayan nombrado principalmente innovaciones endógenas, que contaron con su participación en el diseño y en el proceso de implementación y que, por lo tanto, resultaron más significativas desde su propia percepción.

7.1.1 - Identidad docente: Docente ideal y docente real

El conflicto mencionado anteriormente se debe a una disonancia cognoscitiva bastante profunda entre el rol observado y el rol ideal de los docentes. La evidencia indica que la mayoría de los docentes cree que el rol que desempeñan como profesores sólo es similar en algunos aspectos al rol que creen que deberían desempeñar, y esto se debe principalmente a las presiones y exigencias a las que los docentes son sometidos diariamente. De hecho, los docentes mayoritariamente creen que sus principales funciones deberían ser formar a los estudiantes en cuanto a sus competencias sociales y cívicas, sus valores y, en menor medida, sus competencias para el mundo laboral. El discurso de los docentes es que debieran tener un rol de mediador o gestor del aprendizaje, llevando a los estudiantes por un camino que ellos mismos deben recorrer, con la responsabilidad de mostrarles sus opciones y guiarlos. En este discurso admiten que el rol de enseñar contenidos está obsoleto por la masiva irrupción de las tecnologías de información y comunicación, que dejan toda la información al alcance de la mano. El docente debe saber diferenciarse del *Smartphone*, y encontrar el valor que añaden a la sociedad con su trabajo. Sin embargo, sienten que el sistema educativo, a través de sus superiores directos les exigen principalmente enseñar los contenidos que dicta el currículo y formar para evaluaciones estandarizadas, elementos lejanos a lo que los docentes sienten que deberían hacer. Así, y en línea con las conclusiones de Etcheberrigaray y sus colegas (2017), se propicia una omisión de la docencia crítica para

dar paso a una labor minimizada de la enseñanza según estándares y métodos definidos externamente.

Pero la identidad docente se configura sobre todo en la interacción con los estudiantes y las familias (Avalos y Sotomayor, 2012), y sus exigencias tampoco se condicen con este rol ideal. Los docentes perciben una expectativa social muy ligada a la cultura neoliberal que domina el país, con demandas resultadistas y exitistas, ligadas principalmente al éxito en las pruebas estandarizadas, la articulación con el mundo del trabajo y una profesionalización de la carrera docente.

El último punto ha marcado una tecnificación importante de la profesión. Ya desde la formación inicial observamos que los docentes sienten que han tenido una formación muy técnica, basada en saber mucho sobre su disciplina, sobre planificación, sobre evaluación o sobre metodologías de enseñanza, pero con poca reflexión sobre teoría educativa, ética, historia de la educación y otros elementos que configuran una profesión compleja y profunda. Esto va de la mano con los estudios de Fardella (2012), quien señala que el nuevo modelo de producción establecido caracterizado por el conocimiento científico, el lenguaje técnico y los estándares y evaluaciones de desempeño legitiman un modelo profesional docente supeditado a este modelo de gestión por competencia, configurado por una racionalidad técnica y estándares, invalidando cualquier otra forma de enseñar. Por lo mismo, los docentes parecen sentirse más seguros con su profesión por lo aprendido en su trayectoria laboral y en espacios fuera de su educación formal que por lo aprendido en su carrera universitaria o su formación continua.

Los docentes comparan su profesión a como era antaño, y sienten que todo ha cambiado en función de quitarles las investiduras de autoridad que tenían antes. Donde antes se configuraba una figura de autoridad y respeto, hoy se configura una de empleado que debe hacer el trabajo por el que se le paga. A esto se suma una legislación que se ha centrado principalmente en aspectos ligados al régimen laboral de los docentes, y que hace referencias mínimas a la labor pedagógica, la formación docente y la participación de los profesores, en una conceptualización poco profesionalizante que concibe al docente principalmente como un asalariado más (Biscarra et al., 2015). Existen diversos estudios históricos que confirman esto, señalando a la Dictadura Militar como la gran causa del cambio del rol del profesor chileno frente al Estado y la sociedad (Assaél y Inzunza, 2008; Contreras-Sanzana y Villalobos-Clavería, 2010; Fardella y Sisto, 2013, 2015; Núñez, 2007), que junto con la represión de los sindicatos docentes y el movimiento estudiantil, y de la mano con el desmantelamiento de la institucionalidad educativa y la desarticulación del proyecto educacional de la Unidad Popular, reestructuró el sistema educativo hacia un modelo centrado en el mercado, con todas sus implicancias en el modelo profesional docente.

La pérdida de autoridad se manifiesta principalmente en el aula y con las familias de la comunidad educativa. En el aula, se dice que los docentes ahora deben validarse como buenos docentes, y ya no pueden ejercer relaciones de poder abusivas sobre los estudiantes debido a los mecanismos de control que hoy existen, especialmente la

Superintendencia de la Educación como organismo fiscalizador. De hecho, en muchos casos esta relación de poder se ha invertido, y en comunidades educativas muy democratizadas los estudiantes han comenzado a ejercer acciones que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje y las acciones pedagógicas de los docentes. La voz de los estudiantes se hace oír, por lo que se explica que, al analizar las innovaciones educativas señaladas en las encuestas, nos encontremos con que la gran mayoría marca a los estudiantes como agentes de cambio, y no cómo meros espectadores de sus procesos de aprendizaje.

En el caso, de las comunidades educativas, las familias considerarían a los docentes como empleados que están a cargo de sus hijos, y normalmente tienen demandas que creen que los docentes deben satisfacer. Muchas veces estas demandas no sólo son disímiles con lo que ofrece la escuela, sino incluso con lo planteado por el propio sistema educativo (Corvalán y García-Huidobro, 2015). La presión por satisfacer las demandas además aparece fuertemente en establecimientos particulares, donde la lógica de mercado se reafirma con el pago de matrículas y aranceles, y donde es más común que los apoderados tengan cargos laborales y estatus sociales más elevados. Sin embargo, al mismo tiempo las comunidades están poco involucradas en los procedimientos que ocurren dentro de los establecimientos. La literatura en general ha responsabilizado a la brecha cultural existente entre las familias y las escuelas, especialmente en los establecimientos de estudiantes más vulnerados (Razeto, 2016), aunque Gubbins, Tirado y Marchant (2017) señalan que en establecimientos de niveles socioeconómicos más acomodados la disposición de los docentes sigue siendo la de construir relaciones instrumentales con las familias, excluyéndolos de los asuntos y decisiones relacionados con el trabajo dentro del aula. Coincidimos con que este fenómeno puede deberse, en parte, a que las mismas instituciones ha actuado históricamente con hermetismo ante las familias, y sólo se les incluye en actividades extraprogramáticas, reuniones de apoderados o citaciones. Esto hace aún más complejas las relaciones de poder, pues nos encontraríamos con apoderados poco involucrados pero muy demandantes, combinación que puede llevar a exigencias desgastantes, poco eficaces o que incluso pueden entorpecer los procesos de enseñanza-aprendizaje. De hecho, los datos señalan que los docentes que se sienten más presionados por sus comunidades educativas son justamente los que más nombran innovaciones cuyos objetivos son mejorar la motivación de los estudiantes, sin necesariamente abordar la formación de competencias, habilidades o valores.

Esta pérdida de la autoridad intrínseca del docente es concebida por los participantes de dos maneras diferentes. Por un lado, como una pérdida de poder hacia el alumnado que implica que el profesor deba validarse sus clases y desde el vínculo que genera con los estudiantes, lo que al mismo tiempo le añade una carga adicional a su trabajo. Esta carga se asume como un cambio evidente y legítimo dentro de un proceso de avance hacia una educación más justa, democrática y participativa, pero en algunos casos ha significado un problema, especialmente porque no ha sido acompañada de una formación apropiada que permita reemplazar las metodologías abusivas que ya no les

son permitidas a los docentes para imponer disciplina por otras más respetuosas, pero igual o más efectivas.

Pero el mayor problema está en la baja de la valoración social de la profesión docente. La gran mayoría de los docentes cree que la valoración social de su profesión es baja, y que ha disminuido durante los últimos años, como señalan algunas investigaciones chilenas sobre el tema (Cabezas y Claro, 2011; Hernández-Silva, Pavez-Lizarraga, González-Donoso, y Tecpan-Flores, 2017). De acuerdo a dichas investigaciones, esto puede ir asociado a condiciones materiales, como lo son los salarios o los recursos con los que cuentan los docentes en sus establecimientos. Sin embargo, debemos recordar que con la vuelta de la democracia en los años 90 se implementaron políticas educativas focalizadas en los aspectos contractuales y salariales de los docentes, pero dejando de lado la revalorización de la profesión docente como un todo complejo (Reyes et al., 2013). Esto se confirma cuando vemos que en la fase cuantitativa no encontramos correlación alguna entre las condiciones materiales percibidas y la percepción sobre la valoración social de la profesión. Por lo tanto, podemos intuir que esta sensación sobre la baja valoración del trabajo docente puede estar más asociada al cambio en las relaciones de poder con el Estado, con los estudiantes y con las familias.

Dentro de este contexto donde las presiones externas configuran una identidad docente diferente a la que los mismos profesores consideran que debería desarrollarse, nos encontramos con que, en muchos casos, las innovaciones surgen no solamente a pesar de estas condiciones coercitivas, sino justamente en respuesta a ellas, y se configuran como “escapes” o “fugas” de las actividades rutinarias. Incluso en algunos casos son consideradas como medidas de resistencia, en la que los docentes luchan contra la corriente, contra una sociedad cuyo camino no les convence. El conflicto se conforma como el gatillo principal de las innovaciones educativas, donde los docentes sienten la necesidad de retomar el control de procesos que no se llevan a cabo como les gustaría o que no están dando los resultados que ellos esperarían.

Esto se condice con lo expresado por Fardella y Sisto (2015), quienes ven que las categorías discursivas prescritas por el sistema educativo no se han incorporado de manera natural ni han colonizado la experiencia docente, lo que se vuelve evidente al observar el malestar general y el cuestionamiento constante de dichas categorías. Sin embargo, todo esto concluye en que las innovaciones profundas no sólo requieran de un esfuerzo por desarrollarlas, sino sobre todo de un trabajo mayor de justificarlas ante los superiores y las familias, convenciéndolos de que éstos serán beneficiosos en el largo plazo. Este esfuerzo habitualmente no trae beneficios mayores a los mismos docentes, por lo que finalmente podrían decidir dar un paso al costado sobre muchas buenas ideas.

7.1.2 - El sistema contra el docente

La presión, sin embargo, no es sólo simbólica y discursiva, sino que está acompañada de tecnologías concretas creadas por los organismos centrales del país para controlar la

acción pedagógica. Los docentes que participaron en el estudio han reconocido tres tecnologías que el sistema educativo utiliza consistentemente para controlar a los docentes: el currículum central, los estándares de desempeño docente y las evaluaciones estandarizadas.

El sistema educativo chileno parece configurarse dentro de un paradigma curricular muy tecnológico, bajo una lógica en que la enseñanza se comprende como un proceso único, controlable, fragmentable y lineal (Tejada, 2005). Tal y como ya advertía Au (2011) cuando nos hablaba de la aplicación del nuevo Taylorismo a la estructura, organización y currículum de los centros educativos, esto se traduce en que los docentes viven una experiencia de enseñanza artificialmente homogeneizada, difícil de cambiar o adaptar a los propios contextos locales, y regida bajo estándares parcelados, con poca interacción existente entre los contenidos, y aún menos entre contenidos de diferentes disciplinas. Todo esto se contradice bastante con las necesidades del siglo XXI, que requiere de individuos formados y con competencias para concebir globalmente las situaciones, y no sólo focalizadas en marcos específicos o fragmentados (Jonnaert et al., 2008).

De parte de los docentes existe un discurso bastante crítico y elaborado sobre el currículum central. Se critica bastante su coherencia interna y su pertinencia en relación a lo que, según los docentes, debieran aprender los estudiantes. La literatura crítica al currículum central chileno por estar en muchos aspectos descontextualizado y, a veces, revelar conductas racistas o discriminatorias (Hernández, 2016). A esto se suma una opinión generalizada por parte de los docentes de que el currículum es demasiado extenso, y que resulta imposible desarrollarlo en su totalidad. Sobre el último punto, es importante rescatar las voces de algunos docentes que creen que no es tan cierto, pues el marco curricular no daría tanto peso a los contenidos, sino más bien a la formación de competencias de los estudiantes, y los contenidos se presentan como herramientas a seleccionar para formar estas habilidades de la mejor manera posible de acuerdo a las líneas de los establecimientos y el criterio profesional de los docentes. El problema estaría en que tanto establecimientos como docentes han interpretado mal este aspecto del marco curricular, lo que puede ser tanto porque no lo han leído correctamente como porque el mensaje no está del todo claro, lo que ha causado sistemas de supervisión y control tanto dentro como fuera de los establecimientos muy enfocados en que los docentes “pasen la materia”, indicando en los libros de clase qué contenidos se vieron y cómo se vieron en cada sesión.

A pesar de todo esto, en la fase cuantitativa observamos que existe una valoración positiva sobre la utilidad del currículum central para el trabajo rutinario, así como también su potencial como herramienta para el mejoramiento educativo. Esta contradicción nos lleva a pensar que el currículum hoy se está percibiendo como una herramienta técnica que sirve a los docentes como apoyo y descarga para el trabajo de planificación, en tanto proporciona planes y programas diseñados que se pueden utilizar literalmente. El componente paradigmático del currículum como la piedra angular y columna vertebral del sistema educativo pasa a segundo plano ante las necesidades concretas y rutinarias de los docentes.

No es raro, con todo esto, que los docentes que se sienten más presionados por el currículum central son quienes tienen mayores chances de mostrar innovaciones que tienen como objetivo cumplir estándares – como mejorar la aplicación de los contenidos curriculares o mejorar los puntajes de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje, o en hacer más motivantes o eficientes los procesos de enseñanza-aprendizaje para ellos mismos. Docentes presionados y agobiados por un currículum extenso que perciben como una herramienta técnica que deben seguir al pie de la letra inventarán formas de hacerlo de una forma eficiente y efectiva, por sobre formas que ignoren o desafíen el mandato.

La tecnología dominante en los relatos de la fase cualitativa, sin embargo, no es el currículum central, sino las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje. Lo interesante es que luego en las encuestas casi no se mencionan como objetivo de las innovaciones educativas. Se configuran las evaluaciones, y especialmente el SIMCE, como un constante intruso cuya pertinencia con los aprendizajes necesarios para los estudiantes o su utilidad para el trabajo diario de los docentes no es bien valorada. Es considerado por los docentes como un estorbo y como un elemento que ha podrido el sistema y que desmotiva a toda la comunidad escolar. Assaél, Albornoz y Caro (2018) señalan que la presión por obtener resultados es sentida por los docentes como una imposición sin sentido, en tanto que su labor se reduce a planificar, evaluar y producir evidencias para la política, y se ven obligados a aumentar y focalizar las exigencias a los estudiantes. Así, los docentes pierden autonomía y se convierten en meros entrenadores de habilidades para los instrumentos de medición.

Esta intrusión se nota especialmente en la desarticulación que tienen las evaluaciones con el proceso educativo integral, lo que resulta evidente al observar que los docentes de enseñanza básica y de asignatura sólo se ven afectados por ellas directamente cuando a sus estudiantes les toca ser evaluados – es decir, cuando hacen clases de las asignaturas evaluadas por SIMCE en 4º u 8º Básico, en 2º Medio, o cuando hacen clases relacionadas a la PSU en 4º medio –, pero se despreocupan en años en que no hacen clases a esos cursos.

Esto no significa, sin embargo, que las evaluaciones no afecten las estructuras escolares o las innovaciones educativas de alguna manera. No es casualidad que los docentes de especialidad, aquellos que no son evaluados directamente por las evaluaciones estandarizadas, tiendan a mostrar menos innovaciones orientadas al cumplimiento de estándares, y con más chances de cambiar objetos de alta estandarización, mientras que los docentes de asignatura tienen menos chances de cambiar este tipo de objetos. Pero, si bien con esto parece que los docentes de especialidad tienen mayor libertad de hacer cambios, lo cierto es que el sistema de rendición de cuentas chileno también les afecta de forma negativa, pues ven en las evaluaciones un proceso de instrumentalización de las escuelas y de los estudiantes, y de focalización de los esfuerzos en las áreas evaluadas. “Lo que no se mide, no vale”, repiten algunos docentes para mostrar cómo las evaluaciones estandarizadas focalizan el “valor” de la escuela en cuatro asignaturas. De hecho, más del 60% de las escuelas en Chile utiliza sus horas de libre disposición –

horas definidas por la Jornada Escolar Completa que otorgan la posibilidad de flexibilizar y localizar las propuestas curriculares de los establecimientos – para reforzar las áreas de Lenguaje y Matemáticas, especialmente en establecimientos particulares, y esto es definido en la mayoría de los casos por los directivos del establecimiento (Castillo y Martínez, 2017). Los docentes de especialidad sienten un real abandono por parte de los líderes de su institución, lo que por un lado les da completa libertad para innovar, pero dentro de un contexto poco propicio para que dichas innovaciones sean reconocidas o se vuelvan sostenibles y se institucionalicen. Con esto se vuelve primordial recordar una vez más que el poder no sólo es represivo, sino que también puede ser productivo cuando las relaciones de poder se desarrollan en equilibrio y consenso entre las partes (Foucault, 2001b), y que donde el conflicto es el motor del cambio, la ausencia de relaciones de poder reduce las posibilidades de innovación educativa.

Pero los estándares sobre los que los docentes deben rendir cuentas no son sólo de aprendizaje, sino también de desempeño. El sistema educativo ha creado el Marco para la Buena Enseñanza, un documento que provee indicaciones generales para los docentes, basadas en la literatura científica y académica nacional e internacional, de una forma esquemática y clara. Para asegurarse de que los docentes del sistema público cumplan con dichas indicaciones, se ha desarrollado un Sistema de Evaluación de Desempeño Docente, una tecnología que los evalúa individualmente cada cuatro años, en base a diversos dispositivos.

Hemos visto, sin embargo, que este dispositivo se ha convertido en otro intruso más, el cual no tiene validez para los docentes, pero molesta. No es que la evaluación esté mal hecha, incluso se percibe bastante coherente con el Marco para la Buena Enseñanza, pero al mismo tiempo se considera poco pertinente con su rol docente ideal, y poco útil para su trabajo diario. Esto puede explicarse, además, porque los docentes configuran la Evaluación Docente como una externalidad asentada en el ámbito teórico, planteando estándares globales que desconocen las realidades de la práctica local y algunos ámbitos que para los docentes son más centrales dentro de su profesión (Sun, Levy, Cortés, Ramos, y Rojas, 2017). De hecho, pudimos observar que, en línea con algunas investigaciones (Fardella, 2013; Phelps, 2016; Sun et al., 2017), los docentes no sólo le restan valor a la evaluación y a los estándares de desempeño asociados, sino que además no la preparan bien, no la toman en serio e incluso se convierte en una especie de “actuación teatral”, donde los distintos dispositivos se preparan de formas maquilladas, exageradas y poco representativas sobre el trabajo cotidiano, o incluso al punto de hacer pequeñas trampas con tal de cumplir con los mínimos exigidos.

Las tecnologías externas de control no actúan solas, y en la mayoría de los casos no actúan directamente sobre los docentes, sino que la presión que intentan ejercer sobre ellos es mediada por los establecimientos en los que trabajan, específicamente por los directores o equipos directivos. Se ha construido en Chile una estructura de estándares que responsabiliza principalmente a los directivos y hace que trabajen bajo una presión constante por tener una cantidad suficiente de estudiantes en el establecimiento para sostenerlo financieramente, y a la vez alcanzar un buen nivel de

logro académico (Weinstein, Muñoz, y Marfán, 2012), presión que se encargan de transmitir a los docentes. Hemos observado que esta transmisión puede tomar dos formas: Explícita o implícita. De forma explícita, los equipos directivos están constantemente recordando a los docentes que deben cumplir con los estándares establecidos desde el poder central, y a veces utilizan herramientas de supervisión y de recompensas para asegurarse de esto.

Las formas explícitas utilizan mecanismos de control internos que normalmente están alineados con los estándares externos. Desde los relatos de los docentes hemos detectado tres tipos de tecnologías de control interno: Dispositivos de supervisión, protocolos pedagógicos y protocolos administrativos. Estas tecnologías han sido creadas principalmente por los directivos, con escasa o nula participación de los docentes tanto en su elaboración como en su aplicación. En el caso específico de los dispositivos de supervisión, estos son aplicados principalmente por los directivos o los jefes directos, mientras que en muy pocos casos se hacen observaciones o evaluaciones realizadas por pares u otros actores educativos. Esto nos indica que la supervisión del trabajo docente recae principalmente en sus superiores, lo que sugiere que son mecanismos que se utilizan principalmente para el control de los docentes, sea para vigilar su trabajo o para activar procesos de mejoramiento dentro de los criterios establecidos por la línea jerárquica, a pesar de que la literatura señala la importancia de la observación de pares como una actividad colectiva que sirva como base para discusiones que puedan aumentar el grado de colegialidad y aprendizaje colaborativo y reducir las tensiones propias de los procesos de rendición de cuentas (Cortez y Zoro, 2016).

Adicionalmente, observamos que los establecimientos median los estándares externos a través de una presión implícita. Esto ocurre cuando los equipos directivos simplemente demuestran que el cumplimiento de estos estándares es importante para ellos, mediante acciones simbólicas que no tienen consecuencias directas o concretas sobre los docentes, como colgar carteles, mencionar recurrentemente el tema en los consejos de profesores u otras instancias formales o informales, etc. Esta forma de presión es levemente más alta que la explícita dentro de los establecimientos educativos, y ambas se transmiten a los docentes. Sin embargo, no se estarían transmitiendo de forma constructiva, sino más bien en forma de preocupación para los docentes, la que luego no tiene un impacto real en las decisiones pedagógicas que los docentes toman día a día, y sólo contribuye a aumentar su carga de trabajo y estrés.

De todas maneras, todas estas presiones explícitas e implícitas dependen mucho de los estilos de liderazgo que tengan los equipos directivos. Pudimos distinguir tres estilos de liderazgo. En primer lugar, un liderazgo distribuido, que se caracteriza por directivos que promueven el trabajo colaborativo y abierto hacia la comunidad, elaboran una visión compartida de la educación y desarrollan grupos autogestionados dentro de la institución con procesos activos de socialización. En segundo lugar, un estilo de liderazgo instructivo, el cual se caracteriza por directivos configurados como figuras fuertes, que asumen la responsabilidad por los resultados de aprendizaje y dirigen los establecimientos de acuerdo a una visión clara, que imponen eliminando cualquier otro

tipo de distracción, aunque a veces pueden llegar a ser demasiado autoritarios o incluso abusivos. Por último, un estilo de liderazgo pasivo, que se caracteriza por directivos ausentes, que no tienen un compromiso real por la institución o sus docentes, centran su labor en las tareas de gestión administrativa y sólo actúan cuando no se cumple con lo mínimo establecido, pero no intervienen de ninguna manera cuando perciben que las cosas van por buen camino. Los establecimientos con liderazgos distribuidos están más asociados a mecanismos de supervisión y control que están más orientados al mejoramiento autónomo de los docentes, mientras que los establecimientos con liderazgos instructivos o pasivos suelen utilizar procedimientos de supervisión y protocolos pedagógicos y administrativos estandarizados y muy burocráticos, muchas veces sólo por cumplir con estándares ajenos al establecimiento y sus objetivos (Garay, 2016; López Yáñez y Lavié, 2010).

En la fase cuantitativa observamos una presencia importante de liderazgos distribuidos, aunque debemos considerar el sesgo de selección de nuestra muestra, que se compone de establecimientos educativos que justamente por tener estas características es que mantienen relación con la Fundación Educación 2020. La literatura en general señala que los liderazgos distribuidos son los más propicios para crear ambientes de innovación y culturas de cambio educativo que propicien la instalación de innovaciones sostenibles (Harpell y Andrews, 2010; López Yáñez y Lavié, 2010; Majluf, 2012; V. M. J. Robinson et al., 2014; Sagnak, 2012; Sebring, 2017), y nuestros datos parecen confirmar esto. Los docentes en establecimientos con estilos de liderazgo más distribuidos hablan más de innovaciones orientadas al desarrollo de competencias de los estudiantes, de mayor magnitud y que han logrado una mayor sostenibilidad en sus procesos.

A esto se suma la importancia de la legitimidad de los directivos. Cuando los docentes perciben que sus superiores no tienen las competencias ni conocimientos necesarios para supervisarlos tampoco sienten la motivación para innovar y mejorar en base a estas supervisiones. Y para potenciar un comportamiento creativo esta legitimidad no sólo debe existir, sino que además debe estar sustentada en una estructura de poder estable que permita institucionalizar dicho comportamiento (Sligte et al., 2012). Los liderazgos pasivos y poco legítimos parecen confirmar la necesidad de cuidar un equilibrio donde el poder se manifieste de manera productiva, más que disminuir o anular las relaciones de poder en sí mismas.

7.1.3 - La resistencia docente

Hemos visto cómo, desde múltiples posiciones, diversos actores inciden en el trabajo docente de manera intencional para que la acción pedagógica se lleve a cabo de acuerdo a sus intereses, los cuáles muchas veces difieren del rol que los docentes definen como el ideal. Sin embargo, no podemos olvidar que los docentes son agentes activos, que también tienen sus propios intereses y sus propias capacidades para resistir las relaciones de poder que se ejercen sobre ellos.

Para lograr esto, el primer paso es hacerse conscientes de las asimetrías de poder que viven en su trabajo como educadores a través de un proceso de reflexión crítica sobre sus prácticas dentro y fuera del aula (Russell, 2012). Pudimos observar que los docentes reflexionan sobre sus prácticas principalmente en espacios informales – tiempos de viaje, reuniones de pasillo, conversaciones informales –, y en bastante menor medida en espacios formales dentro del establecimiento, normalmente en reuniones con otros docentes. Este fenómeno deja la reflexión docente fuera de los horarios y espacios laborales, lo que a veces se convierte en una carga extra para los docentes, que creen que su profesión ocupa demasiado espacio en su vida personal. También llama la atención que los objetivos de reflexión en espacios formales son especialmente mejorar los aprendizajes de los estudiantes, mientras que las reflexiones en espacios informales se desarrollan mayoritariamente para crecer y desarrollarse como profesionales. Esto nos lleva a pensar que los establecimientos no están dejando espacios de reflexión suficientes para el desarrollo profesional docente, y de hacer actividades, éstas no están teniendo un componente de reflexión profunda, necesario para gatillar los cambios. Esto mismo puede explicar por qué los docentes sienten que su formación continua formal – normalmente provista por los establecimientos – no vale tanto como su experiencia concreta dentro de su trayectoria profesional.

Las reflexiones sin acompañamiento y en espacios informales, además de convertirse en una carga mental importante, pueden llegar a ser autoflagelantes, al punto de que los docentes lleguen a cuestionar si sirven para este trabajo. Estos cuestionamientos son alimentados adicionalmente por una percepción de condiciones materiales de precariedad, bajos salarios y condiciones contractuales inestables, que desmotivan a los docentes e, incluso en algunos casos, los desvían de su labor docente en busca de oportunidades complementarias que sean más rentables. En eso destaca la evidencia nacional, que señala que el 23% de los docentes se retira del trabajo en las aulas al segundo año, y el 40% antes del quinto año, principalmente por las condiciones estructurales de precariedad del sistema y la falta de liderazgo educativo (Ortúzar, Ayala, Flores, y Milesi, 2016)

¿Por qué entonces no sucumben ante estos cuestionamientos? Una posibilidad es que sea porque parte importante de la definición de la identidad docente se configura a partir de unos discursos épicos que se perciben de parte de la sociedad, en la que se concibe a los docentes como “héroes” que ponen su vida al servicio de los niños y jóvenes, el futuro del país. De acuerdo a Alarcón, Vergara, Concha y Díaz (2014) esta metáfora del heroísmo es también compartida por los docentes nóveles y futuros docentes, que se perciben como héroes que pretenden mejorar la educación, a pesar de que se vean frustrados por las condiciones laborales. Estos discursos motivan a los docentes, pero de alguna manera son peligrosos, porque normalizan la precariedad laboral y hasta la convierten en una idea romántica, cuando lo que hace en realidad es desempoderar a los docentes y hacerles dudar de su profesión.

Los discursos épicos se ven además acompañados de un fuerte sentido de impacto por parte de los docentes, el cuál perciben sobre su trabajo en general como en la enseñanza

de su disciplina, pero sobre todo desde un sentido social. Reafirmamos que la identidad de los docentes se configura fuertemente en la relación con los estudiantes y sus familias (Avalos y Sotomayor, 2012). Los docentes conciben su trabajo como una lucha contra una serie de múltiples dificultades, cuyas pequeñas victorias reflejadas en sus estudiantes son muy concretas y visibles, y se reafirman años después cuando vuelven a ver a sus antiguos estudiantes y cómo han crecido. Este sentido de impacto construye además un sentido de autoeficacia, en la que los docentes reconocen sus propias características que los hacen un “buen profesor”.

Encontramos en nuestros modelos que tanto el sentido de impacto como la autoeficacia son variables que están correlacionadas directamente con la sostenibilidad de las innovaciones educativas. Sin embargo, esta correlación puede deberse a una interdependencia entre las variables, es decir, profesores más autoeficaces y con mayor sentido de impacto se motivan a desarrollar mejores innovaciones educativas, a la vez que la sostenibilidad de dichas innovaciones les hacen creer más en sus habilidades y en el impacto que tienen sobre sus estudiantes.

Llama la atención que, de acuerdo a los resultados de las encuestas, los profesores más autoeficaces desarrollan innovaciones orientadas al desarrollo de competencias, mientras que los profesores más reflexivos sobre sus prácticas pedagógicas tienden menos a mostrar innovaciones orientadas meramente a motivar de los estudiantes. En línea con lo anterior, innovaciones profundas y orientadas a un cambio a largo plazo en los aprendizajes de los estudiantes requeriría de docentes críticos que confíen en sus capacidades profesionales.

Los docentes además valoran altamente, como forma de resistencia emocional, la creación de redes dentro de las instituciones educativas, y dicen sentirse con otros docentes más cómodos, acompañados, comprendidos y protegidos. Tiene sentido si consideramos que el compañerismo y las amistades son factores que generan mayor satisfacción laboral, motivan el desarrollo profesional e incluso garantiza una mejor innovación y calidad de la educación que se imparte (M. J. Alarcón, Huerta, Mas, y De la Cruz, 2017; Escudero, Cutanda, y Trillo, 2017) Se forma en ellos un sentido de pertenencia que les da más confianza y seguridad en su lugar trabajo, sentido que se fortalece mediante una participación consciente y activa – y no sólo de presencia – en las actividades propias del profesorado y la comunidad educativa. Nos encontramos con una participación alta en nuestra encuesta, especialmente en aquellas destinadas al desarrollo profesional docente. Este mayor interés por dichas actividades puede estar relacionado por la falta y desarticulación de espacios de desarrollo profesional que comentamos anteriormente. Sin embargo, el sentido de pertenencia está altamente correlacionado con la participación en actividades informales, desvinculadas de las actividades rutinarias, como salidas a bares, cenas o actividades recreativas.

El sentido de pertenencia es importante porque genera confianza en los trabajadores en tanto se sienten en un ambiente protegido y de confianza (Ramos-Vidal y Maya-Jariego, 2014), un clima de seguridad afectiva necesario para atreverse a tomar riesgos y desarrollar innovaciones educativas profundas (Altopiedi y López Jiménez, 2010;

Pascual y Navio, 2018). Esto se confirma con nuestros datos que indican que los docentes más participativos y con mayor sentido de pertenencia mencionan más innovaciones endógenas, de mayor magnitud y con mayor chance de que incluyan objetos de cambio altamente estandarizados dentro del sistema, como los contenidos curriculares o los objetivos de aprendizaje. Los establecimientos, en ese sentido, debieran cuidar el sentido de pertenencia de sus docentes. Sin embargo, observamos que las condiciones laborales inestables, especialmente en los establecimientos públicos, hacen muy difícil cuidar dicho sentido.

Otra forma más común de desarrollar redes es a través del fortalecimiento del trabajo colaborativo. Este es un tipo de trabajo altamente valorado por los docentes, pero que a su vez parece muy escaso. A pesar de ser una profesión basada en el vínculo, la docencia es una de las profesiones de mayor aislamiento existente, aislamiento que se intensifica en casos de especialistas en disciplinas de baja carga horaria y escasa relación con otras disciplinas (Wesely, 2013). Esto significa un problema, ya que la docencia se pretende como una profesión sin una práctica profesional tan importante como lo es la reflexión colectiva (Elmore, 2010) Por eso las instituciones están realizando esfuerzos por potenciar el trabajo colaborativo a través de estructuras organizativas que lo favorezcan.

Nos encontramos con dos tipos de estructuras organizativas que se definen principalmente por la existencia o no de departamentos didácticos, y cada uno potencia, o no, un tipo distinto de trabajo colaborativo. Normalmente los establecimientos más grandes, es decir, que tienen un mayor número de docentes, mantienen una tradición escolar de agrupar a los docentes en departamentos o áreas de acuerdo a la asignatura que imparten. Este tipo de división genera una gestión del trabajo más manejable para los directivos, porque el rango de control es menor y más sencillo y, por lo mismo, también lo es el control del trabajo colaborativo. Es una forma de fomentar una identidad profesional basada en el conocimiento específico de la materia al tiempo que genera un contexto laboral adecuado para la socialización de las experiencias en el aula, la planificación y evaluación conjunta y la elaboración de proyectos innovadores específicos para la asignatura. Sin embargo, coincidimos con Bolívar (2010) en que este tipo de estructuras dan lugar a una cultura escolar fraccionada o parcelada en pequeños grupos aislados, los cuales se replican no sólo en el trabajo, sino también en los ambientes más informales, y que pueden llegar a impedir una visión conjunta de los procesos educativos, limitar la capacidad colectiva del profesorado, restringir oportunidades de aprendizaje profesional y desarticular la formación de los estudiantes.

Los establecimientos más pequeños muestran estructuras menos parceladas, distribuyéndose más por ciclos o niveles de enseñanza, o incluso sin segmentación alguna. Los docentes en establecimientos con este tipo de estructuras generan redes informales con docentes de otras áreas disciplinares, más por afinidades afectivas, políticas, etarias o de cualquier otro tipo. Sin embargo, en estos establecimientos tampoco se genera un trabajo colaborativo interdisciplinar, e incluso se da con menor

frecuencia y profundidad el trabajo colaborativo intradisciplinar por la falta de espacios formales para llevarlo a cabo.

En pocos establecimientos se han desarrollado Comunidades Profesionales de Aprendizaje como espacios formales para potenciar el trabajo colaborativo. Se trata de espacios en que existe una cultura de colaboración, que se configura como una práctica empoderadora en tanto da protagonismo al profesorado para que trabaje en el diseño, análisis y desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado (García-Martínez et al., 2018). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje se configuran como una práctica valorada por los docentes que participan en ellas, quienes dicen hacerlo porque son un espacio útil e importante para su trabajo, mucho más que porque los obliguen a ello. Aun así, un porcentaje importante que tiene acceso a este tipo de grupos no participa, indicando principalmente que no tiene tiempo para ello.

El trabajo colaborativo, sin embargo, no es la única forma de empoderamiento colectivo. Normalmente olvidamos que la profesión docente sigue teniendo, además de un componente pedagógico, un componente laboral importante y, por lo tanto, las formas de asociatividad laboral tanto dentro como fuera de los establecimientos son muy importantes como elementos de empoderamiento colectivo. Sin embargo, estas formas fuertemente atacadas durante la Dictadura Militar no han tenido una buena recuperación. La existencia de sindicatos es bastante baja (Durán y Gálvez, 2016) y, donde los hay, la mayoría de los docentes no participa, o simplemente es miembro, participando de forma pasiva. La existencia de sindicatos potenciaría la seguridad y estabilidad de los docentes dentro de sus establecimientos, lo que de alguna manera afectaría los procesos de innovación educativa, pues los datos confirman que donde hay sindicatos las innovaciones se atreven a ser de mayor magnitud.

Fuera de los establecimientos, el Colegio de Profesores de Chile es el organismo encargado de mantener la asociatividad entre los docentes como gremio. La organización ha tenido una historia compleja, pues después de una fuerte lucha contra la Dictadura Militar, se convirtieron durante la transición democrática en un interlocutor que no generaba muchas tensiones con los gobiernos de la Concertación y llegaba a rápidos acuerdos que les permitieron mejorar sus condiciones salariales y laborales, pero pasando desapercibidas una serie de políticas que mantenían la lógica de privatización y que afectaban directamente su estatus como funcionarios públicos y como profesionales de la educación, a las cuales recién comenzaron a reaccionar a fines de la década del 2000, con la discusión sobre el Sistema de Evaluación de Desempeño Docente (Tello, 2013). Reeves (2010) señala que el Colegio de Profesores ha jugado principalmente un rol de negociación con las autoridades locales, pero que estas manifestaciones generan ambientes tensos que repercuten negativamente en el clima de las escuelas y en la percepción de las familias frente a la educación pública. Esta percepción negativa se refuerza en tanto su rol como sindicato no se ha equilibrado correctamente con su rol de colegio profesional como regulador interno de la disciplina (Reeves, 2015). No es raro, por lo tanto, encontrarnos en este estudio con que existe de parte de los docentes un escaso conocimiento sobre las funciones del Colegio de

Profesores y una baja adhesión al mismo. La ausencia de una correlación entre la adhesión al Colegio de Profesores y los procesos de innovación educativa podría estar hablándonos también de una nula incidencia del trabajo del gremio en los procesos de cambio dentro del aula.

En línea con lo dicho anteriormente, nos encontramos con que la cohesión del profesorado es bastante alta entre colegas cercanos – de la disciplina en donde hay departamentos didácticos o de intereses similares donde no los hay –, pero no son tan altas con el profesorado en su conjunto dentro de los establecimientos, y son muy bajas con profesores de fuera del establecimiento. La cohesión docente se configura, por lo tanto, desde el vínculo cercano y las redes afectivas o colaborativas, pero no se ha podido llegar en Chile a una “cultura docente” o una praxis profesional articulada.

El trabajo colaborativo y la cohesión docente parecen ser elementos importantes en los procesos de cambio educativo, en tanto potencia las chances de que aparezcan innovaciones internamente generadas. Sin embargo, pudimos observar que una muy alta cohesión docente puede generar el efecto contrario, y reducir estas chances. Esto puede explicarse en que equipos demasiado cohesionados, con relaciones afectivas intensas y de mucha cordialidad reduzca las actitudes críticas sobre las prácticas propias y de los compañeros de trabajo (Meirink et al., 2010), lo que reduciría, por lo tanto, el desarrollo de procesos de disonancia cognoscitiva necesarios para la elaboración de innovaciones endógenas. Incluso puede ocurrir un proceso de autoacción de los docentes, en el cual se limitan de proponer innovaciones educativas para no molestar o sobrecargar a sus compañeros. Por eso es importante que la formación de climas de cohesión y camaradería vaya acompañada de una cultura de cambio donde la crítica y la innovación sean elementos comunes, aceptados y comprendidos. Sin esta cultura, es difícil que el empoderamiento docente contribuya de alguna manera a los procesos de innovación educativa.

7.2 - Conclusiones

Ha sido un largo camino lleno de aprendizajes tanto para la educación en Chile como para el conocimiento académico, mediante el cual hemos llegado a cumplir nuestro objetivo de identificar, desde una perspectiva sociocrítica y transformativa, la influencia que tienen las relaciones de poder que se ejercen sobre los docentes de escuelas y liceos en Chile y el empoderamiento docente en los procesos de innovación educativa. Antes de elaborar recomendaciones para la educación y la continuidad de este estudio, creemos conveniente desarrollar las principales conclusiones a las que hemos llegado, respondiendo a cada uno de los objetivos específicos de este estudio.

El primer objetivo era conocer las principales características de los procesos de innovación educativa desde la perspectiva de los docentes. Hemos descubierto que la innovación educativa no sólo tiene un carácter polisémico en su definición teórica, sino en la misma práctica profesional, identificando múltiples tipos de innovación que se diferencian en su origen, objetivos, objetos de cambio, profundidad, magnitud y sostenibilidad.

El origen de las innovaciones puede ser endógeno o exógeno, aunque los datos sugieren que las innovaciones endógenas son más significativas para los docentes de aula. En cuanto a los objetivos, estos pueden ser muy variados, configurándose mayoritariamente como innovaciones para mejorar los aprendizajes de los estudiantes referidos o no al currículum central y motivarlos más durante las clases, aunque también para potenciar su formación valórica, aumentar la equidad dentro de la sala de clases, mejorar los puntajes de las evaluaciones estandarizadas e incluso, aunque en menor medida, mejorar los procesos de enseñanza para hacerlos más eficientes o motivantes para los propios docentes. En cualquier caso, siempre están marcados por un objetivo de mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Las innovaciones además muestran múltiples objetos de cambio, los que de alguna manera marcan la profundidad de éstas. La mayoría de las innovaciones observadas son meramente metodológicas, cambiando cosas como las técnicas de enseñanza, los materiales, los métodos de evaluación o la organización del tiempo y el espacio. También existen innovaciones que buscan cambios paradigmáticos, cambiando objetivos globales o específicos de los procesos educativos o los roles de los actores educativos, aunque estos son menos comunes.

Por último, es importante destacar de las innovaciones que, si bien constantemente se realizan innovaciones espontáneas que no vuelven a replicarse o que no generan resultados profundos, aquellas que son significativas para los profesores en general resultan sostenibles, destacando por su profundidad y duración en el tiempo, aunque menos por su difusión o replicabilidad en otras disciplinas o niveles de enseñanza. En ese sentido, es posible que las innovaciones aún estén muy personalizadas y poco institucionalizadas, lo que puede mermar su sostenibilidad en caso de que las personas a cargo se desvinculen de la institución.

El segundo objetivo de investigación era describir cuáles y cómo son las distintas relaciones de poder que se ejercen sobre los docentes. Determinamos que, dado que el poder se ejerce de forma reticular, son diversos los actores que ejercen poder sobre los docentes. Directivos, líderes intermedios, autoridades locales y centrales, estudiantes y familias, todos tienen algún interés por controlar la acción pedagógica y utilizarán los recursos a su disposición para incidir en los procesos de innovación educativa.

Externamente, las autoridades – especialmente las autoridades centrales – han diseñado una compleja estructura basada en estándares que mediante una serie de recursos para el control y la rendición de cuentas ejerce poder sobre los docentes. Los tres dispositivos más importantes encontrados son el currículum central, los estándares de aprendizaje y los estándares de desempeño docente.

El currículum central actúa como la piedra angular de la educación en Chile, y define qué, cómo cuándo, por qué y para qué enseñar, dando las guías necesarias para que los establecimientos y los docentes planifiquen, estructuren, realicen y evalúen sus clases. Los docentes se encuentran en medio de una dualidad en la que conciben al currículum central como un apoyo técnico que facilita del desarrollo de las clases, a la vez que se percibe como una presión importante para desarrollar los procesos de forma poco coherente con lo que, para ellos, es el ideal educativo.

El currículum consolida su poder ejercido gracias a una estructura basada en la rendición de cuentas de mercado, sustentada en evaluaciones estandarizadas de aprendizaje y de desempeño. Las principales evaluaciones de aprendizaje son el SIMCE – aplicada en todas las escuelas y liceos del país – y la PSU – aplicada a los estudiantes que quieren continuar estudios superiores –. Las evaluaciones condicionarían específicamente a los docentes que les compete directamente cada año, aunque también incide en un importante estrechamiento curricular en todo el establecimiento, cuando las fuerzas de los directivos se enfocan directamente en las asignaturas de los evaluados, dejando de lado a los docentes de especialidad.

Por último, la Evaluación Docente y las evaluaciones estandarizadas de desempeño en general se configuran como el sustento de los estándares de desempeño establecidos por el Marco para la Buena Enseñanza, documento elaborado por el CPEIP que dicta cómo los docentes debiesen desempeñar su labor. La evaluación docente, sin embargo, parece no tener un peso tan importante en las decisiones de los docentes como si lo tienen el currículum y las evaluaciones de aprendizaje.

La presión de estos dispositivos no es directa, sino que se ejerce mediada por los directivos de los establecimientos de formas directas o indirectas. La manera indirecta – transmitiendo la preocupación por el rendimiento mediante discursos u otros elementos simbólicos – parece ser la que más incide en el trabajo de los docentes, mientras que los establecimientos dedican esfuerzos en construir tecnologías de presión directa para controlar el trabajo docente. Detectamos principalmente tres tipos de tecnologías de control: Dispositivos de supervisión de clases, protocolos pedagógicos y protocolos administrativos.

Los dispositivos de supervisión son principalmente dos: Las evaluaciones internas para los docentes y las observaciones de clases. Entre ellos, el dispositivo más generalizado son las observaciones de clases por parte de un superior, aunque esto puede tener que ver con que ahora es una práctica que los directores escolares deben realizar durante el año, de acuerdo con los Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores, desarrollados por la Agencia de Calidad de la Educación (Mineduc, 2014). También las evaluaciones aplicadas por superiores se encuentran en más de la mitad de los casos, mientras que evaluaciones y observaciones realizadas por pares, estudiantes u otros actores son casos más bien anecdóticos.

El segundo tipo de dispositivos de control interno son los protocolos pedagógicos, que se ven principalmente en forma de plantillas de planificación anual, semestral, mensual o por unidad, y de documentos que definen las estructuras de las clases o las evaluaciones para homologarlas y hacer el trabajo dentro y fuera del aula más eficiente. Estos instrumentos en general han sido bien valorados por los docentes como dispositivos útiles que quitan una carga a los docentes, en tanto la planificación se vuelve más fácil y mecánica, y libera tiempo y espacio mental para poder generar innovaciones educativas.

El último tipo de dispositivos son los protocolos administrativos. Este tipo de tecnologías apuntan a la dimensión del docente como trabajador y empleado, y tienen que ver con un control de los procesos extrapedagógicos. Son dispositivos presentes en los establecimientos de casi todos los docentes, y por lo general pasan a ser parte de una rutina normal pues, a pesar de que su incumplimiento está altamente relacionado con consecuencias directas para los docentes, es posible percibirlos como exigencias mínimas para el buen funcionamiento de la institución – trabajar en los horarios establecidos, informar sobre el uso de recursos, etc. –. Sin embargo, en algunos casos pueden llegar a ser demasiado disruptivos, como el relato en el que nos encontramos con un establecimiento que ha instalado en sus procesos la norma ISO 9001, que ha significado más un agobio para los docentes que una mejora real de los procesos escolares.

Nos encontramos además con que la presión que ejercen estas tecnologías no está influyendo de forma importante en las decisiones pedagógicas de los docentes, pero sí los afecta emocionalmente, traspasando la preocupación y la carga por cumplir con los estándares establecidos. Estas tecnologías, sin embargo, son sólo mecanismos que serán utilizados en mayor o menor medida, y de maneras más flexibles o más rígidas, por los directivos de acuerdo a sus estilos de liderazgo. Hemos determinado tres estilos de liderazgo: un liderazgo instructivo, centrado en la visión y las decisiones de un director o un equipo directivo que empuja al establecimiento en una dirección determinada; un liderazgo distribuido, caracterizado por un poder democrático y una participación muy activa de los docentes y el resto de la comunidad educativa; y un liderazgo pasivo, caracterizado por directivos ausentes que dejan al establecimiento seguir su propio ritmo y sólo intervenir cuando aparecen problemas específicos. Cada

uno de estos estilos de liderazgo tienen sus propias formas de ejercer el poder, aunque con todas se ejerce algún tipo de poder.

El tercer objetivo era describir cuáles y cómo son los distintos elementos que configuran el empoderamiento docente de los profesores de escuelas y liceos de Chile. En este punto determinamos que el empoderamiento docente es un proceso que se desarrolla de forma individual y colectiva, por lo que existen elementos de ambos tipos que lo configuran.

En la dimensión individual, nos encontramos con que la trayectoria de vida – la formación, la experiencia profesional y la experiencia personal – son elementos que van configurando el empoderamiento docente, pero que este proceso requiere de ciertas conductas y ciertos sentimientos para desarrollarse, que se desarrollan en un plano personal y en un plano emocional

En el plano personal, la principal conducta empoderadora es la reflexión crítica sobre las prácticas profesionales, pues es el proceso que despierta disonancias cognitivas capaces de movilizar al docente a tomar el control sobre su propio trabajo. Estas reflexiones requieren ser realizadas por docentes con alta autoeficacia y que creen que su trabajo tiene un impacto significativo. De otra manera, las reflexiones suelen quedarse en un plano muy técnico, y sólo logran cambios superficiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el plano relacional, en tanto, el sentido de pertenencia dentro de la institución de trabajo se configura como un elemento empoderador fundamental, en tanto el docente se percibe dentro de un ambiente protegido y de confianza, en el que puede tomar las riendas de su trabajo sin preocupaciones extras y sin temor a equivocarse. Para esto, la conducta asociada es la participación de forma activa en actividades del establecimiento, especialmente en aquellas actividades informales, orientadas a la camaradería y el compañerismo entre los docentes, que son aquellas que permiten formar lazos más cercanos con otros docentes y aumentar de mayor manera el sentido de pertenencia a la comunidad.

En la dimensión colectiva, y asociado al plano relacional, definimos la importancia de la cohesión entre los docentes para que estos puedan resistir a los mecanismos de poder y empoderarse. Esta cohesión se trabaja de mediante tres elementos: Un clima laboral apropiado, con docentes cercanos, de preferencia amigos entre ellos que compartan también en planos externos a las tareas rutinarias; Un trabajo colaborativo constante y profundo, que sea capaz de superar las lógicas disciplinares y desarrollarse de forma interdisciplinaria; y una asociatividad formal, definida por la existencia y participación en sindicatos o en el Colegio de Profesores de Chile.

Pudimos observar que existe una alta cohesión entre los docentes dentro de sus grupos cercanos, aunque ésta disminuye cuando hablamos de la cohesión entre los docentes del establecimiento en general, y es muy baja entre docentes fuera de las instituciones educativa – en las redes de escuelas o en las comunas donde trabajan –. Creemos que esto puede estar asociado a los tres elementos descritos anteriormente. Si bien el clima

laboral en general se percibe como positivo, observamos que el trabajo colaborativo tiene un carácter muy cerrado dentro de cada disciplina, lo que se ve potenciado por las estructuras de división por departamentos didácticos, limitando el trabajo colaborativo interdisciplinario, lo que explica que la cohesión entre colegas más “lejanos” laboralmente hablando sea más baja. A esto se suma una muy baja sindicalización, la cual, cuando existe, no cuenta con una amplia y activa participación de los docentes. La colegialidad, además es baja, habiendo bajo conocimiento o valoración de lo que hace el Colegio de Profesores, principal asociación gremial, lo que puede explicar en parte la baja cohesión entre docentes más allá del establecimiento educativo de trabajo.

El cuarto objetivo era analizar la influencia que tienen las relaciones de poder y el empoderamiento docente en los procesos de innovación educativa en las escuelas y liceos de Chile. Si bien en este punto profundizaremos en una posterior discusión, en los siguientes párrafos sintetizaremos los resultados más importantes.

En primer lugar, no encontramos alguna correlación entre las relaciones de poder y el origen de las innovaciones educativas – endógenas o exógenas –, con excepción de la existencia de plantillas de planificación de clases, las cuales aumentan las chances de que las innovaciones descritas sean endógenas, lo que podríamos explicar por el apoyo técnico que significan dichas plantillas para liberar la carga docente. Nos encontramos, también con que la participación en actividades en el establecimiento y el trabajo colaborativo son elementos que aumentan las chances de generar innovaciones endógenas. Esto nos permite intuir que la mayoría de las innovaciones endógenas pueden ser creaciones colectivas, aunque llama la atención que una alta cohesión docente puede disminuir estas chances, lo que puede estar asociado a grupos docentes que, por sus lazos emocionales demasiado estrechos, pierdan la capacidad de criticarse entre ellos.

Los objetivos de las innovaciones educativas también parecen verse afectados por las relaciones de poder y el empoderamiento docente, aunque estas correlaciones no son tan claras, sobre todo debido a la naturaleza compleja de esta variable. Pudimos observar que Docentes que participan en las actividades del establecimiento y con mayor autoeficacia tienden a desarrollar innovaciones orientadas al desarrollo de competencias de los estudiantes, lo que además se ve potenciado en establecimientos con liderazgo distribuido. En tanto, docentes poco reflexivos y en ambientes de alta presión simbólica por parte de otros agentes tienden a desarrollar innovaciones que tienen como objetivo motivar a los estudiantes. Esto nos podría sugerir que docentes mejor preparados y en ambientes más empoderadores están focalizándose en los aprendizajes que sienten que son pertinentes para el siglo XXI, mientras que docentes menos críticos enfocan sus innovaciones en satisfacer las demandas de estudiantes y familias, que muchas veces tienen más que ver con el estado inmediato del estudiante que con sus aprendizajes a largo plazo. También es importante destacar que docentes que sienten una mayor presión por el currículum central tienden a desarrollar innovaciones para cumplir con éste o con las evaluaciones estandarizadas, aunque llama la atención que la presión percibida por tecnologías de control interno disminuye estas

chances. De alguna manera, estas tecnologías no se están alineando del todo con las tecnologías externas, lo que ya habíamos comentado al decir que la canalización de la presión hacia los docentes no se está llevando de manera adecuada, y se transmite más la preocupación y el estrés que las indicaciones técnicas del trabajo.

En tercer lugar, pudimos observar que un mayor sentido de pertenencia a las instituciones, reforzada por la existencia de un sindicato en ellos y un liderazgo distribuido de los directivos, favorece las innovaciones de mayor magnitud, es decir, que se atreven a cambiar una mayor variedad de objetos. La seguridad que estos elementos ofrecen a los docentes dentro de las instituciones puede motivar el desarrollo de cambios más disruptivos sin que eso suponga un riesgo mayor para los docentes. Incluso pudimos observar que un mayor sentido de pertenencia anima a cambiar objetos altamente estandarizados, como lo son los contenidos curriculares o los objetivos específicos de aprendizaje.

Por último, nos encontramos con que los docentes con mayor autoeficacia y sentido de impacto tienen una correlación con innovaciones de mayor sostenibilidad, aunque nos preguntamos si la dirección de esta relación no será opuesta, y si no es el éxito de las innovaciones lo que justamente hace que los docentes se perciban más capaces e influyentes. También observamos que los establecimientos con liderazgos distribuidos favorecen la sostenibilidad e institucionalización de las prácticas educativas.

No podemos dejar de mencionar el quinto objetivo de este estudio, que era el de desarrollar acciones concretas para transformar y mejorar los procesos de innovación educativa relevando la voz de los docentes en Chile. Éste lo hemos ido cumpliendo durante todo el proceso de investigación mediante diversas acciones. Ambas fases del estudio se enfocan en conocer y levantar la voz de los docentes sobre una temática poco abordada desde su visión. Adicionalmente, las producciones narrativas permitieron a nueve docentes reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y sobre sus innovaciones educativas desde una perspectiva diferente, y esperamos que hayan gatillado nuevas disonancias cognitivas que transformen sus clases. En la fase cuantitativa, desarrollamos un taller sobre innovación educativa con los docentes participantes que permitió discutir de forma contextualizada sobre esta temática. Por último, en la siguiente sección, elaboraremos recomendaciones para los distintos niveles de la educación del país. El aspecto transformador de este estudio resulta fundamental, porque sirve de base para demostrar que es posible una investigación más participativa, que involucre, comprometa y transforme a los participantes y que, al mismo tiempo, no comprometa la calidad o fiabilidad de la información obtenida.

7.3 – Continuidad

La innovación educativa es una de las vías más importantes para que la escuela pueda resolver los desafíos de la sociedad del conocimiento (Blândul, 2015) y, como dijimos al principio de este documento, sigue siendo un tópico ampliamente discutido por su carácter dinámico y multidimensional (Esteves, 2018).

Hemos podido comprender muchas cosas sobre cómo se configuran los procesos de innovación educativa, tanto desde sus orígenes como en lo que respecta a su sostenibilidad, y no podríamos cumplir nuestros objetivos de transformación social sin acabar con recomendaciones dirigidas a los docentes, los establecimientos y el sistema educativo en su conjunto, y rescatar las posibilidades de continuidad que esta investigación aporta al mundo de la academia.

7.3.1 - Recomendaciones para la educación

Para fortalecer innovaciones educativas que apunten a un mejoramiento pertinente con las necesidades de los estudiantes del Siglo XXI, parece fundamental que el sistema educativo flexibilice sus estándares y otorgue mayor claridad de lo que espera de los establecimientos y los docentes. Las evaluaciones de aprendizaje estandarizadas parecen ser la mayor piedra de tope hoy en día para los docentes, quienes deben focalizar muchos esfuerzos en esa dirección, sin que éstos vayan en línea con cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados al mejoramiento. Adicionalmente, estas evaluaciones están focalizando las tareas de los directivos en las cuatro asignaturas evaluadas, invisibilizando y dejando a la deriva a los docentes de las otras disciplinas y, por lo tanto, estrechando el proceso educativo de los docentes, el cuál debiese ser integral. El sistema educativo, en ese sentido, tiene la misión de comprender que las reformas basadas en estándares no han otorgado una autonomía real a los establecimientos educativos, sino un fuerte control oculto bajo la forma de una racionalidad técnica y una falsa libertad de acción. La pretensión de una política educativa “de abajo hacia arriba” (Raczynski et al., 2013) se vuelve irreal cuando existen estas presiones.

Adicionalmente, es necesario que exista de parte del Ministerio de Educación una comunicación con mayor claridad sobre los procesos educativos y los estándares exigidos en el currículum central. Si el marco curricular verdaderamente pretende ser una herramienta que dé libertad a los establecimientos y los docentes para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje e innovaciones educativas pertinentes con la realidad local de cada cuerpo estudiantil, debe comenzar por transmitir claramente las reglas de este currículum a los establecimientos y a los encargados de fiscalizar su cumplimiento, de manera que los docentes puedan generar innovaciones orientadas a un mejoramiento real, y no presionados por el cumplimiento de contenidos estandarizados que el currículum no ha exigido en primer lugar.

Por último, cabe mencionar que el poco éxito que está teniendo la evaluación docente como una herramienta efectiva para el mejoramiento educativo puede deberse al poco

sentido y valor que le otorgan los docentes. Se debe buscar formas de evaluación más cercanas y pertinentes con sus realidades locales y con las nuevas necesidades de los docentes, que incluyan y promuevan, entre otras cosas, formas de trabajo colaborativo y medidas de resolución de problemas y de innovación educativa sostenible.

Queremos recalcar que en ningún caso sugerimos la desaparición de los estándares de acción y de aprendizaje. La existencia de estándares no es una política equivocada *per se*, pero parece ser que ha sido mal encaminada. Si un sistema educativo quiere encaminar su mejoramiento en base a estándares externos, requieren que exista coherencia entre la delegación de los roles, la información hacia los agentes de cambio y los incentivos o consecuencias (Pritchett, 2015), elementos que al día de hoy parecen no acoplarse del todo bien. Para esto, es necesario desde el sistema educativo dar un carácter local a estándares que se han planteado como universales, y potenciar una revisión periódica de los mismos en función de los cambios de la realidad social y educativa.

A nivel institucional, los establecimientos y equipos directivos debieran revisar la forma en que hoy median la presión ejercida por los estándares externos hacia los docentes. Si la evidencia muestra que se está traspasando la carga mental y el estrés, pero la presión no tiene incidencia real en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es claro que dicha presión no se está encaminando de forma adecuada. Muchas veces los equipos directivos caen en realizar procesos de supervisión y control simplemente porque otros lo hacen o porque debe hacerse, sin desarrollar una reflexión crítica que determinen si estos procesos están contribuyendo a la mejora del establecimiento.

Por lo mismo, así como el sistema educativo debiera comunicar sus estándares con mayor claridad, los equipos directivos debiesen hacer un esfuerzo mayor por revisar dichos estándares en conjunto con los docentes y hacer una revisión crítica sobre ellos, determinando de manera colaborativa cuáles son pertinentes y en cuáles debiesen enfocarse. Una revisión crítica del currículum y reuniones sobre los resultados en evaluaciones estandarizadas que vayan más allá de la revisión de los resultados podrían generar una motivación diferente en los docentes que encamine los procesos de cambio educativo hacia una mejor dirección.

Es importante mencionar el Liderazgo Distribuido como una forma de liderazgo que contribuye claramente en los procesos de innovación, haciéndolos más sostenibles y de mayor magnitud. Este tipo de liderazgo es recomendable cuando se busca una transformación educativa bien encaminada, pues obedece a las necesidades detectadas por los docentes en sus clases y los incentiva a desarrollar soluciones pertinentes y adaptadas a la realidad de cada aula.

Mientras lo anterior no suceda, si los docentes quieren desarrollar innovaciones educativas efectivas y sostenibles deberán tomar control sobre su trabajo y resistir los estándares que no les hagan sentido.

Individualmente, este empoderamiento debe estar basado primero en la confianza sobre sus propias habilidades y el impacto que generan en miles de estudiantes durante

su carrera profesional. Los docentes que muestran una mayor autoeficacia y mayor sentido de impacto pueden desarrollar con mayor seguridad innovaciones profundas, sean o no demasiado disruptivas, y llevarlas a cabo por un camino que permita su sostenibilidad. Para esto, el profesorado debe incorporar la reflexión sobre sus prácticas pedagógicas como una actividad cotidiana, pero a la vez como una actividad formal y acompañada, que le asegure no caer en autocríticas demasiado flagelantes que lo hagan cuestionar demasiado su trabajo y le desempoderen.

Es evidente que los establecimientos debiesen ofrecer o destinar espacios adecuados para esta práctica, pero también es necesario que los docentes se apropien de los espacios ya existentes y comprendan su valor para el desarrollo de su profesión. Y no sólo de los espacios de reflexión, sino de todas las actividades que les permitan generar redes con sus colegas un sentido de pertenencia alto dentro de sus instituciones. La confianza dentro del establecimiento parece fundamental para la generación de innovaciones endógenas, profundas y sostenibles.

El profesorado además debe salir del aislamiento propio de su profesión y comenzar a visibilizarse como un ente colectivo. El trabajo colaborativo es parte de esta tarea, pero por lo general depende mucho de las estructuras organizativas de los establecimientos. Sin embargo, es importante que comprendan que la praxis profesional requiere de un trabajo crítico conjunto y de una asociatividad que debe traspasar las barreras del aula y de los establecimientos. La sindicalización parece importante para generar condiciones de estabilidad y seguridad laboral que no desmotiven a los docentes para generar innovaciones educativas profundas, pero también es importante que el Colegio de Profesores comience también a tomar posturas claras en temáticas relativas a la pedagogía y la acción educativa, y no sólo ante conflictos sobre las regulaciones laborales de los docentes.

Las necesidades del Siglo XXI están exigiendo a la escuela generar cambios localizados, profundos, sostenibles y orientados hacia la formación integral de los estudiantes, y la evidencia nos indica que para esto necesitamos docentes empoderados, reflexivos, críticos y cohesionados, dentro de contextos de liderazgos distribuidos, confianza y relaciones de poder constructivas y bien encaminadas. En el contexto de innovaciones desarrolladas desde el conflicto, construir un ambiente donde todos los actores interesados en la acción pedagógica puedan manifestar sus ideas e intereses no sólo es productivo. Es necesario.

7.3.2 - Limitaciones y futura investigación

No podemos dejar de mencionar que el desarrollo de este estudio ha tenido importantes limitaciones de carácter metodológico y teórico que deben ser transparentadas para pensar en su continuidad.

En la fase cualitativa, la aceptación voluntaria y el interés de los participantes resultaba fundamental. En este sentido, es importante mencionar que existe un sesgo de autoselección, pues esta parte del estudio no considera a docentes que no vean el valor

de una investigación o una actividad como esta. Al mismo tiempo, esto representa una ventaja, en tanto los participantes son docentes críticos, que pueden aportar mucha información y aumentar las probabilidades de saturación de contenido. También hay un cierto sesgo etario de los docentes entrevistados, pues la mayoría son bastante jóvenes, aunque pudimos contactar a algunos profesores de mayor edad y con más años de servicio. Por último, no nos fue posible contactar con docentes del área científica o matemática, lo que puede significar que se pierda algo de información al respecto.

En la fase cuantitativa, en tanto, hemos contado con el apoyo de Fundación Educación 2020 – a quienes agradecemos encarecidamente –. Sin embargo, la gran mayoría de las escuelas que apoyan son municipales, ha generado algunos sesgos en la muestra. Adicionalmente a esto, se debe considerar que las escuelas son parte de un programa que potencia la innovación educativa y modifica la relación y los roles de los agentes de cambio dentro de los establecimientos, por lo que puede haber un sesgo en las respuestas, en especial en aquellos establecimientos que llevan más años en el programa. Con todo esto, ya hemos dicho que el análisis descriptivo no es representativo de la realidad nacional, y es fundamental centrarse en el análisis explicativo, donde pueden verse relaciones entre las variables más que en cómo se distribuyen.

Dicho todo esto, existen algunas temáticas que, dada la complejidad de un estudio como este, no se abordaron, a pesar de que fueron sugeridas en las producciones narrativas, y que debiesen ser abordadas en futuras investigaciones. Una de las más importantes es la problemática de género, tan presente en nuestros días que podría haber significado una adición de complejidad mayor para un estudio como este. En la fase cuantitativa, esta variable sólo presentó una correlación con la chance de los docentes de presentar innovaciones endógenas, indicando que el profesorado de género femenino tendía más a presentar innovaciones que no fueron ideadas por docentes. Sin embargo, un análisis cualitativo más acabado que tome en cuenta las condiciones laborales y socioculturales de desigualdad de género podría generar diversas categorías relacionadas al empoderamiento y las relaciones de poder que se ejercen sobre las profesoras del país.

Otra temática interesante sobre la cual se mencionan algunas ideas se refiere a la edad de los docentes. Si bien la edad en sí misma resulta un dato relativamente vago, futuras investigaciones podrían examinar de qué manera las relaciones de poder en los establecimientos educativos van cambiando durante la trayectoria laboral de los docentes, desde su inserción en el mundo del trabajo hasta después de su jubilación. Asimismo, es claro que el interés por la innovación educativa cambia intergeneracionalmente, y sería bueno identificar por qué los objetivos de las mismas difieren entre profesores noveles y experimentados.

Queremos destacar además el esfuerzo en este estudio por mostrar las relaciones de poder en el ámbito docente como relaciones simétricas, superando la lógica donde las relaciones de poder siempre son entre dominados y dominantes o, respectivamente, entre docentes y agentes posicionados en escalafones superiores de la jerarquía burocrática. Logramos presentar esta asimetría en el control de la acción pedagógica,

en vez de en la relación de poder misma, o en un estado anterior y determinante. Así, entendemos que ni la situación inicial de poder ni la misma acción son inamovibles, pues el control es transferible, lo que permite generar formas de deliberación, negociación, concertación y oposición, aun cuando las fuerzas o recursos que los agentes controlan sean desiguales (M. Montero, 2010). El cambio, como resultado, se presenta en la resolución de este conflicto, en el consenso. Se modificará la acción docente, pero probablemente también el ideal planteado en principio por él y que causó la primera disonancia cognoscitiva. La innovación resultante no será como la concebida en sus inicios, sino que se adaptará a las estructuras existentes y al empoderamiento de los propios docentes, porque los recursos y los intereses de los diversos agentes incidirán en el proceso de cambio.

Con todo esto, creemos importante que en el futuro sean considerados en los procesos de innovación educativa todos los agentes involucrados como agentes de cambio y agentes controladores de la acción educativa, y no solamente los diseñadores y usuarios de éstas. Las resistencias ante las innovaciones educativas deben dejar de entenderse como simples reticencias ante el cambio, pues en realidad se configuran como esfuerzos por ganar – o por no perder – el control de la educación, y preservar los intereses de los individuos o colectivos en conflicto. La gestión y el uso de los recursos materiales y abstractos que cada uno posee determinará, finalmente, de qué manera se llega al consenso que concluirá el proceso de cambio, y qué impacto tendrá en el mejoramiento de la calidad de la educación.

Por último, no podemos dejar de mencionar la necesidad que tenemos, como investigadores, de potenciar una investigación más participativa y empoderadora, que supere las miradas positivistas o hermenéuticas que caen en la concepción de un conocimiento totalizante mientras prima la mirada o la interpretación del investigador (Balasch y Montenegro, 2003). La investigación educativa sufre actualmente una crisis, y la brecha entre investigadores y practicantes llegó a un punto en la que debemos tomar medidas concretas para que el conocimiento experiencial y el conocimiento académico se encuentren, discutan y generen cambios para un mejoramiento educativo real (Perines, 2018). Los métodos biográficos y otras técnicas donde los actores educativos son los verdaderos protagonistas y mantienen un diálogo continuo con los investigadores se convierten en una oportunidad para reducir esta brecha (Biglia y Bonet-Martí, 2009), y sobre todo para entender y admitir que en el cambio educativo los investigadores no somos meros observadores pasivos, sino que nos configuramos como verdaderos agentes de cambio, con nuestra subjetividad, nuestros intereses, y nuestros recursos que incidirán en la forma en la que éste se lleve a cabo. Asumir nuestro rol debe ser el primer paso para aportar de manera honesta y significativa a la educación del futuro.



| Referencias

8.1 - Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). SIMCE. Recuperado 5 de agosto de 2019, de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Aguilar, G. (2014). Estrategia metodológica basada en la investigación científica para desarrollar habilidades y actitudes en docentes para la formulación de proyectos de innovación educativa [Tesis doctoral]. *Universidad Nacional de Trujillo*. Recuperado de <http://dspace.unitru.edu.pe/handle/UNITRU/5779>
- Alarcón, M. J., Huerta, M., Mas, R., y De la Cruz, J. (2017). Satisfacción laboral en profesores de educación inicial. *Sciéndo*, 20(2), 103-106. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2017.011>
- Alarcón, P., Vergara, J., Concha, R., y Díaz, C. (2014). ¿Robots, niñeras o héroes? Conceptualizaciones metafóricas del rol del docente. *Paideia*, 54, 75-98.
- Alfaro, R., y Cruz, O. (2010). Teoría del cambio social y posmodernidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 128-129, 63-70.
- Allameh, S. M., Heydari, M., y Reza Davoodi, S. M. (2012). Studying the relationship between transformational leadership and psychological empowerment of teachers in Abade Township. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31(2011), 224-230. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.12.046>
- Altopiedi, M., y López Jiménez, C. (2010). Contextos difíciles e historias turbulentas como motores de la innovación. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 29-45.
- Altopiedi, M., y Murillo Estepa, P. (2010). Prácticas innovadoras en escuelas orientadas hacia el cambio: ámbitos y modalidades. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 47-70.
- Anderson, T. (2013). The 4Ps of innovation culture: conceptions of creatively engaging with information. *Information Research*, 18(3), 1-16. Recuperado de http://www.informationr.net/ir/18-3/colis/paperC28.html#.VSPe0_msVUU
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30(1), 25-44.
- Assaél, J., Albornoz, N., y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Assaél, J., y Inzunza, J. (2008). La actuación del Colegio de Profesores en Chile. En *Serie Ensayos & Investigaciones* (Vol. 33). Buenos Aires, Argentina.
- Astudillo, G., y Imbarack, P. (2013). El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(2), 132-146. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/596>
- Au, W. (2009). *Unequal by design. High-stakes testing and the standardization of inequality* (W. Apple, Ed.). New York y Londres: Routledge.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45. <https://doi.org/10.1080/00220272.2010.521261>

- Avalos, B., y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95.
- Ávila-Fuenmayor, F., y Ávila Montaña, C. (2012). El Poder: De Maquiavelo a Foucault. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 53(2), 367-380.
- Badia, A. (2014). Emociones y sentimientos del profesor en la enseñanza y la formación docente. En C. Monereo (Ed.), *Enseñando a enseñar en la universidad* (pp. 62-90). Barcelona: Octaedro.
- Balash, M., y Montenegro, M. (2003). Una propuesta metodológica desde la epistemología de los conocimientos situados: Las producciones narrativas. *Encuentros en Psicología Social*, 1(3), 44-48.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Balyer, A., Ozcan, K., y Yildiz, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 1-18.
- Banda, A., y Morales, M. (2015). Empoderamiento psicológico: un modelo sistémico con componentes individuales y comunitarios. *Revista de Psicología*, 33(1), 3-20. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v33n1/a01v33n1.pdf>
- Barraza, A. (2005). Una conceptualización comprensiva de la innovación educativa. *Innovación Educativa*, 28, 19-31.
- Bateson, G. (1972). *Pasos hacia una ecología de la mente* (Alcalde, R. Trad.). Buenos Aires: LOHLÉ-LUMEN.
- Becerra, C. (2005). Teacher Voice: how is it shaped? *Colombian Applied Linguistics Journal*, 7, 43-52. Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=305726653005>
- Becerra, G. (2016). Innovación. En J. M. Pérez & S. Tejedor (Eds.), *Ideas para aprender a aprender: Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación, UAB.
- Bellei, C., Contreras, D., y Valenzuela, J. P. (2010). Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. (pp. 11-27). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Bentley, T. (2010). Innovation and Diffusion as a Theory of Change. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change. Part 1* (pp. 29-46). Dordrecht, Heidelberg, London & New York: Springer.
- Berliner, D. (2011). Rational responses to high stakes testing: The case of curriculum narrowing and the harm that follows. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 287-302. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607151>
- Betrián, E., y Jové, G. (2013). La inestabilidad docente y la homeostasis de la innovación educativa. *Estudios Sobre Educacion*, (24), 61-82.
- Biglia, B., y Bonet-Martí, J. (2009). La construcción de narrativas como método de investigación psico-social. Prácticas de escritura compartida. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1), art 8.

- Biscarra, C., Giaconi, C., y Assaél, J. (2015). El docente en la legislación educacional chilena. *Psicoperspectivas*, 14(3), 80-92. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-600>
- Blândul, V. C. (2015). Innovation in education – Fundamental Request of Knowledge Society. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, (180), 484-488. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.148>
- Blase, J., y Blase, J. (2006). Teachers' perspectives on principal mistreatment. *Teacher Education Quarterly*, 33(4), 123-142.
- Bolivar, A. (2010). Contexto de la Educación Secundaria. Estructura y organización. En F. Imbernon (Ed.), *Procesos y contextos educativos: Enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Bolívar, M. R. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(1), 143-162. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num1/art9.pdf>
- Bonifaz, R. (2012). Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 13-32). Santiago de Chile: MIDE UC.
- Bramucci, R. J. (1977). *A factorial examination of the self-empowerment construct [Tesis de Doctorado]*. University of Oregon.
- Buendía, L., y Berrocal, E. (2001). La ética de la investigación educativa. *Agora digital*, 1.
- Burns, T., y Köster, F. (2016). *Governing education in a complex world*. Recuperado de http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/governing-education-in-a-complex-world_9789264255364-en#page4
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Cabezas, V., y Claro, F. (2011). Valoración social del profesor en Chile: ¿Cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía? En *Temas de la Agenda Pública* (Vol. 6).
- Cañal De León, P. (2002). Innovación educativa, motivación del profesor y desarrollo profesional: problemas y propuestas de actuación. En P. Cañal De León (Ed.), *Innovación Educativa* (pp. 147-164). Madrid, España: Akal.
- Cankar, F., Deutsch, T., y Cankar, S. S. (2013). Introducing Schools to Innovation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 378-382. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.570>
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En P. Cañal De León, J. Carbonell, A. Fernández-Aliseda, F. García, J. Ramos, I. Serrano, & A. Vilches (Eds.), *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid, España: Akal.
- Cargua, A., Posso-Pacheco, R., Cargua, N., y Rodríguez, Á. (2019). La formación del profesorado en el proceso de innovación y cambio educativo. *OLIMPIA. Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma*, 16(54), 140-152.
- Carrasco-Aguilar, C., Ascorra, P., López, V., y Álvarez, J. P. (2018). Tensiones normativas de los fiscalizadores de la Superintendencia de Educación en la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Perfiles Educativos*, XL(159), 126-143.

- Carrasco, D., Godoy, M. I., y Rivera, M. (2017). Rotación de profesores en Chile: quiénes son y cuál es el contexto de quienes dejan su primer trabajo. *Midevidencias*, 11, 1-7. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N11.pdf>
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: Un camino equivocado. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. (pp. 85-109). Santiago, Chile: Universidad de Chile.
- Castillo, H., y Martínez, M. V. (2017). ¿En qué usan los establecimientos sus horas de libre disposición? Análisis de la Encuesta Horas de Libre Disposición 2017 en establecimientos con Jornada Escolar Completa. En *Centro de Estudios MINEDUC* (N.º 11). Santiago de Chile.
- Castro Rubilar, J. I. (2017). La formación inicial docente en Chile: una parte de su historia y los desafíos de aprendizaje por competencias. *Praxis educativa*, 21(2), 12-21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210202>
- Centro de Estudios Mineduc. (2014). *Docentes en Chile : Resultados de la encuesta TALIS 2013*. Santiago, Chile.
- Centro de Estudios MINEDUC. (2018). *Resumen Docentes por Establecimiento 2017 [Base de datos en línea]*. Recuperado de <http://datos.mineduc.cl/datasets/178749-bd-resumen-docentes-ee-2017.download/>
- Centro de Estudios MINEDUC. (2019). Directorio oficial de Docentes 2018. Recuperado 24 de julio de 2019, de <http://datos.mineduc.cl/datasets/185220/directorio-oficial-de-docentes-2018/>
- CEPPE UC. (2009). Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *REICE*, 7(3), 19-33.
- CEPPE UC. (2010). *Planes de Mejoramiento SEP: Sistematización, análisis y aprendizajes de política*. Santiago de Chile.
- CEPPE UC - DESUC. (2017). Colegios técnico-profesionales de administración delegada: Aprendizajes de un sistema de financiamiento a la oferta. *CEPPE Policy Brief*, 17, 1-5.
- Cerroni, A. (2018). Steps towards a theory of the knowledge-society. *Social Science Information*, 57(2), 322-343. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0539018418767069>
- Cheyre, H. (2013). ¿Por qué un año de la Innovación? Recuperado 26 de enero de 2016, de <http://www.corfo.cl/sala-de-prensa/opiniones/opiniones/por-que-un-ano-de-la-innovacion>
- Chiavola, C., Cendrós, P., y Sanchez, D. (2008). El empoderamiento desde una perspectiva del sistema educativo. *Omnia*, 14(3), 130-143.
- Christens, B. D. (2012). Toward Relational Empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 50(1-2), 114-128. <https://doi.org/10.1007/s10464-011-9483-5>
- Christens, B. D., Peterson, A., y Speer, P. (2011). Community participation and psychological empowerment: Testing reciprocal causality using a cross-lagged panel design and latent constructs. *Health Education & Behavior*, 38(4), 339-347. <https://doi.org/10.1177/10901981110372880>
- Cohen, D., y Ball, D. L. (2007). Educational Innovation and the Problem of Scale. En B. Schneider & S.-K. McDonald (Eds.), *Scale-up in education. Ideas in principle*. (pp. 19-36). Recuperado de http://www.sii.soe.umich.edu/newsite_dev/documents/CohenBallScalePaper.pdf

- Coluccio, Á., Muñoz, C., y Ferrer, R. (2016). Situación contractual y su relación con satisfacción laboral, clima organizacional y absentismo en docentes. *Salud & Sociedad*, 7(1), 98-111.
- Contreras-Sanzana, G., y Villalobos-Clavería, A. (2010). La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente. *Educación y Educadores*, 13(3), 397-417.
- Cornejo, R., Albornoz, N., Castañeda, L., Palacios, D., Etcheberrigaray, G., Fernández, R., ... Lagos, J. I. (2015). Las prescripciones del trabajo docente en el nuevo marco regulatorio de políticas educativas en Chile. *Psicoperspectivas*, 14(2), 72-83. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTI-VAS-VOL14-ISSUE2-FULLTEXT-580>
- Correa, C., Yepes, V., y Pellicer, E. (2007). Factores determinantes y propuestas para la gestión de la innovación en las empresas constructoras. *Revista ingeniería de construcción*, 22(1), 5. <https://doi.org/10.4067/S0718-50732007000100001>
- Cortés, F., y Lagos, M. J. (2011). Consecuencias de la Evaluación Docente. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun (Eds.), *La Evaluación Docente en Chile* (pp. 137-154). Santiago de Chile: MIDE UC.
- Cortez, M., y Zoro, B. (2016). El rol estratégico de los liderazgos medios al interior de las escuelas para la mejora escolar: Una mirada desde la literatura internacional. En C. Montecinos, F. Aravena, & R. Tagle (Eds.), *Liderazgo escolar en los distintos niveles del sistema: Notas técnicas para orientar sus acciones*. Valparaíso: Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Corvalán, J., y García-Huidobro, J. E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación. *Cuaderno de Educación*, 66, 1-16.
- Covarrubias, C., y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Estudios hemisféricos y polares*, 4(2), 107-123. <https://doi.org/ISSN07189230>
- CPEIP. (2008). *Marco para la buena enseñanza* (7.ª ed.). Recuperado de fileId=17c321fb-9ae1-8737-7153-b119e0837ae6&documentId=291f00a6-921a-32e7-b8da-b4cbbe9c15ba
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Approaches* (3.ª ed.). <https://doi.org/10.2307/1523157>
- Dávila, C., y Jiménez, G. (2014). Sentido de pertenencia y compromiso organizacional: Predicción del bienestar. *Revista de Psicología*, 32(2), 272-302.
- Day, C. (2019). What is teaching about? Professionalism and the limitations of standards and competences. *European Journal of Education*, 00, 1-4. <https://doi.org/10.1111/ejed.12348>
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., ... Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Nottingham, UK.
- De Tezanos, A. (2012). ¿Identidad y/o tradición docente? apuntes para una discusión. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 1-28. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/71/29>
- Decreto 170. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

- Decreto Ley 3.166. (1980). *Autoriza entrega de la administración de determinados establecimientos de educación técnico profesional a las instituciones o a las personas jurídicas que indica*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/35/innovapdf>
- Díaz Genis, A. (2005). Nietzsche vs. Kant. *Relaciones*, (253).
- Díez Palomar, J., Flecha, J. R., Díez Palomar, F., y Flecha García, J. (2010). Comunidades de aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67(67), 19-30. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3148930>
- DiSalvo, A. (1977). *Empowerment: An intervention to promote personal power [Tesis de Doctorado]*. Union Graduate School.
- Domingo, J. (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: Comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 9-28.
- Donoso, S. (2009). El perfeccionamiento docente en Chile (1990-2007): ¿Estado versus mercado? *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 437-454. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782008000300003>
- Durán, G., y Gálvez, R. (2016). Sindicatos pulverizados. Panorama actual y reflexiones para la transformación. *Ideas para el buen vivir*, 7.
- Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. (2012). *Las formas elementales de la vida religiosa*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Educación 2020. (2018). Innovación Educativa. Recuperado de <http://educacion2020.cl/innovacion-educativa/>
- Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Elias, N. (1988). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Mexico D.F.: FCE.
- Elige Educar. (2017). Aula Maestra. ¿Quiénes ingresan a educación en Chile? Factores de atracción a las carreras de pedagogía. *Colección Servicios Educativos*.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago, Chile: Fundación Chile.
- Escudero, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación de los centros educativos. *Educar*, 8801(50), 101-138.
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T., y Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 83-102.
- Espinola, V., y Claro, J. P. (2010). El sistema nacional de aseguramiento de la calidad: Una reforma basada en estándares. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la Revolución Pingüina*. (pp. 51-83). Santiago, Chile: Universidad de Chile.

- Espinoza, O. (2014). Análisis crítico del discurso de las competencias en la formación inicial docente en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(2), 147-159. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000300009>
- Esteves, D. (2018). Colaborar para innovar:: contribuciones desde un caso portugués para rediseñar la noción de innovación educativa. *Revista educación, política y sociedad*, 3(3), 7-30.
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J. I., Cornejo, R., Albornoz, N., y Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*, 26(1), 1-13. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1-25.
- Falabella, A., y Opazo, C. (2014). *Sistema de Aseguramiento de la Calidad y Procesos de Mejoramiento: una mirada desde la gestión educativa*. Santiago de Chile.
- Fandiño, Y. J. (2010). Research as a means of empowering teachers in the 21st century. *Educación y Educadores*, 13(1), 109-124.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227. Recuperado de <http://www.historiadelderecho.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewArticle/19996>
- Fardella, C. (2013). Resistencias cotidianas en torno a la institucionalización del modelo neoliberal en las políticas educacionales: El caso de la docencia en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 12(2), 83-92. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-294>
- Fardella, C., y Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. *Espacios Nueva Serie*, 7(2), 133-146.
- Fardella, C., y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología & Sociedade*, 27(1), 68-79. <https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n1p068>
- Farris-Berg, K. (2014). A different model for school success: Empower teachers. *Phi Delta Kappan*, 95(7), 31-36.
- Fernandez, P., y Rajan, P. (2015). Is it important to have pride and a sense of belonging to the organization one works in? *International Journal of Management Research & Review*, 5(8), 629-636.
- Festinger, L. (1975). *Teoría de la Disonancia Cognoscitiva (Martín Trad.)*. Madrid, España: Instituto de Estudios Políticos.
- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M. L., y García-Peñalvo, F. . (2018). Tendencias de Innovación Educativa. Algo más que un desfile de moda. *Zenodoa*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.2217863>
- Fidalgo, Á. (2011). La innovación docente y los estudiantes. *La Cuestión Universitaria*, 7, 84-91. Recuperado de <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3372/3426>
- Fidalgo, Á. (2014). Innovación educativa en la sociedad del conocimiento. *Education in the Knowledge Society*, 15(3), 1-3.

- Fink, D., y Hargreaves, A. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Flaherty, A., O'Dwyer, A., Mannix-McNamara, P., y Leahy, J. J. (2017). The influence of psychological empowerment on the enhancement of chemistry laboratory demonstrators' perceived teaching self-image and behaviours as graduate teaching assistants. *Chemistry Education Research and Practice*, 18, 710-736.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar (Garzón Trad.)* (1.ª ed.; S. XXI, Ed.). Buenos Aires.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del Poder* (2.ª ed.). Madrid: Las Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2001a). Poderes y estrategias. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (pp. 88-101). Madrid, España: Alianza / Materiales.
- Foucault, M. (2001b). Un diálogo sobre el poder. Gilles Deleuze/Michel Foucault. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (pp. 23-35). Madrid, España: Alianza / Materiales.
- Foucault, M. (2001c). Verdad y poder. Diálogo con M. Fontana. En *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (pp. 139-156). Madrid, España: Alianza / Materiales.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad [Ronzoni Trad.]* (25.ª ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido [Mellado trad.]* (19.ª ed.). Madrid, España: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change* (4th ed., Vol. 84). Recuperado de http://books.google.es/books/about/The_New_Meaning_of_Educational_Change.html?id=dvc84eFzKkkC&pgis=1
- Fullan, M. (2017). Liderar los aprendizajes: Acciones concretas en pos de la mejora escolar. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo de la escuela: Once miradas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Gairín, J. (2015). Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J. Gairín (Ed.), *Las comunidades de práctica profesional. Creación, desarrollo y evaluación* (1.ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J., y Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. *Educar*, 47(1), 31-50.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional. ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios pedagógicos*, 37(2), 89-107. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200005>
- Garay, S. (2016). *Liderazgo y logros en las organizaciones escolares de Chile [Tesis Doctoral]*. Universidad Complutense de Madrid.
- García-Martínez, I., Higuera-Rodríguez, L., y Martínez-Valdivia, E. (2018). Hacia la implantación de Comunidades Profesionales de Aprendizaje mediante un liderazgo distribuido. Una revisión sistemática. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(2), 117-132. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.007>
- García-Peñalvo, F. J. (2015). *Percepciones estratégicas de la Innovación Educativa*. Recuperado de <https://repositorio.grial.eu/handle/grial/352>
- García, R. M. C., y López, V. (2019). Políticas de educación especial en Chile (2005 - 2015): Continuidades y cambios. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(1), 1-16.

- García Rubiano, M. (2011). Liderazgo transformacional y la facilitación de la aceptación al cambio organizacional. *Pensamiento Psicológico*, 9(16), 41-54.
- Gewerc, A., Montero, L., y Lama, M. (2014). Colaboración y redes sociales en la enseñanza universitaria. *Comunicar*, (42), 55-63. <https://doi.org/10.3916/C42-2014-05>
- Gil, J. (2016). Variables asociadas a la autoeficacia percibida por el profesorado de ciencias en educación secundaria. *Revista de educación*, (373), 85-108. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-373-322>
- Giles, C., y Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156. <https://doi.org/10.1177/0013161X05278189>
- Gindin, J. (2011). Sindicalismo docente en América Latina. Una contribución al debate. *El Cotidiano*, 26(168), 109-114.
- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Torres y Setaro trad.) (1.ª ed.). Buenos Aires: Amorrortu editores.
- González, Á. (2014). Aspirar a una universidad selectiva y concretar las aspiraciones: Factores determinantes. *Calidad en la Educación*, 40, 236-267.
- González, M. T., Nieto, J. M., y Portela, A. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares*. Madrid: Pearson Educación.
- Gubbins, V., Tirado, V., y Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: Estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(155), 107-122.
- Hampton, D., y Rayens, M. K. (2019). Impact of psychological empowerment on workplace bullying and intent to leave. *JONA. The Journal of Nursing Administration*, 49(4), 179-185.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, Cyborgs y Mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid, España: Morata.
- Hargreaves, A. (2010). Change from without: Lessons from other countries, systems, and sectors. En A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, & D. Hopkins (Eds.), *Second International Handbook of Educational Change* (pp. 105-118). Dordrecht, Heidelberg, London & New York: Springer.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital. *Journal of Staff Development*, 34(3), 36-39.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., y Hopkins, D. (2010). Second International Handbook of Educational Change. En *Second International Handbook of Educational Change*. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6>
- Haro-Honrubia, A. (2012). Antropología del conflicto. Reflexiones sobre el nuevo orden global. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 19(60), 177-204.
- Harpell, J. V., y Andrews, J. J. W. (2010). Administrative Leadership in the Age of Inclusion: Promoting Best Practices and Teacher Empowerment. *Journal of Educational Thought*, 44(2), 189-210. Recuperado de <http://search.proquest.com/artshumanities/docview/863244188/FBA046EA1BD4C15PQ/3?accountid=168271>

- Hatcher, R. (2005). The distribution of leadership and power in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 26(2), 253-267. <https://doi.org/10.1080/0142569042000294200>
- Hegel, G. W. F. (2015). *Fenomenología del Espíritu (Jiménez Trad.)* (3.ª ed.). Valencia, España: Pre-Textos.
- Hernández-Silva, C., Pavez-Lizarraga, A., González-Donoso, A., y Tecpan-Flores, S. (2017). ¿Se sienten valorados los profesores en Chile? *Educación y Educadores*, 20(3), 434-447.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Hobbes, T. (1979). *Leviatán (Escohotado, A. Trad.)*. Madrid, España: Editora Nacional.
- Hoffman, C. (1975). *Empowerment and personality: A study of locus of control, self-esteem and autonomy among members of the United Farm Workers [Tesis de Doctorado]* (University of Southern California). <https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- Hofman, R. H., de Boom, J., Meeuwisse, M., y Hofman, W. H. A. (2013). Educational Innovation, Quality, and Effects: An Exploration of Innovations and Their Effects in Secondary Education. *Educational Policy*, 27(6), 843-866. <https://doi.org/10.1177/0895904811429288>
- Hoyle, E. (1992). Autonomy, collaboration and the process of change. En GID (Ed.), *Cultura escolar y desarrollo organizativo* (Kronos, pp. 219-229). Sevilla.
- ISO. (2017). All About ISO. Recuperado de <https://www.iso.org/about-us>
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D., y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(3), 1-32.
- Kärkkäinen, K. (2012). Bringing About Curriculum Innovations: Implicit Approaches in the OECD Area. *OECD Education Working Papers*, 82, 1-65. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED533937.pdf>
- Karpov, A. O. (2017). Education for knowledge society: Learning and scientific innovation environment. *Journal of Social Studies Education Research*, 8(3), 201-214.
- Kezar, A. J. (2001). Understanding and facilitating organizational change in the 21st century. En *ASHE-ERIC higher education report* (Vol. 28). <https://doi.org/10.1002/aehe.2804>
- KIPP. (2017). Nuestro enfoque. Recuperado de Nuestro Enfoque website: <https://www.kipp.org/es/approach/>
- Koetting, R. (1984). Foundations of naturalistic inquiry: Developing a theory base for understanding individual interpretations of reality. Research and theory division symposium: Naturalistic methodologies for deriving individual meanings from visuals. *Annual meeting of the Associations for Educational Communications and Technology*. Dallas, US.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas (Agustín Contín, trad.)*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.007>

- Lee, A. N., y Nie, Y. (2013). Development and validation of the school leader empowering behaviours (SLEB) scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 22(4), 485-495. <https://doi.org/10.1007/s40299-012-0047-8>
- Lee, A. N., y Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>
- Lefstein, A., y Perath, H. (2014). Empowering teacher voices in an education policy discussion: Paradoxes of representation. *Teaching and Teacher Education*, 38, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.11.001>
- Leithwood, K. (2009a). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K. (2009b). La dimensión emocional del mejoramiento escolar: Una perspectiva desde el liderazgo. En K. Leithwood (Ed.), *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación* (pp. 175-200). Santiago, Chile: Área de Educación Fundación Chile.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership. What it is and how it influences pupil learning. Review of research*. Nottingham, UK.
- Leiva-Valdebenito, S., y Torres-Avilés, F. (2010). Una revisión de los algoritmos de partición más comunes en el análisis de conglomerados: Un estudio comparativo. *Revista Colombiana de Estadística*, 33(2), 321-339.
- Lemov, D. (2010). *Teach like a champion: 49 techniques that put students on the path to college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Levinson, B. A., Blackwood, J., y Cross, V. (2013). Recipients, agents, or partners?: The contradictions of teacher participation in Mexican secondary education reform. *Journal of Educational Change*, 14(1), 1-27. <https://doi.org/10.1007/s10833-012-9193-2>
- Ley 18.962. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Pública.
- Ley 20.248. (2008). *Establece Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- Ley 20.370. (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ley 20.529. (2011). *Sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación parvularia, básica y media y su fiscalización*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- Ley 20.845. (2015). *De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ley 20.903. (2016). *Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>
- Ley 21.107. (2018). *Modifica la Ley N°20.248 que establece una Subvención Escolar Preferencial, para facilitar la transformación de las entidades pedagógicas y técnicas de apoyo a personas jurídicas sin fines de lucro*. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.

- Lieberman, A., y Pointer Mace, D. (2010). Making Practice Public: Teacher Learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 77-88. Recuperado de <http://jte.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0022487109347319>
- López Yáñez, J. (2010). Sostenibilidad de la innovación en los centros escolares: Sus bases institucionales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 9-28.
- López Yáñez, J., y Lavié, J. (2010). Liderazgo para sostener procesos de innovación en la escuela. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 72-92.
- López Yáñez, J., Sánchez Moreno, M., Murillo Estepa, P., Lavié, J., y Altopiedi, M. (2003). *La dirección de centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Louise, K. S. (2017). Liderazgo y aprendizajes: Implicancias para la efectividad de las escuelas. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo de la escuela: Once miradas* (pp. 150-181). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Macera, I. M. (2012). Un estudio de las concepciones docentes acerca de la formación permanente. *Educación y Educadores*, 15(3), 513-531. Recuperado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=zbh&AN=86287869&lang=es&site=ehost-live>
- Majluf, N. (2012). El impacto de la gestión sutil sobre el rendimiento escolar. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 283-306). Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Male, T., y Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214-231. <https://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- Mancebo, M. E. (2012). Descentralización, financiamiento y gobernanza educativa en Chile y Uruguay. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 93-118.
- Maquiavelo, N. (1513). *El Príncipe*. Recuperado de <https://freeditorial.com/es/books/el-principe>
- Marcelo, C. (2009). Los comienzos en la docencia: Un profesorado con buenos principios. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 1-25.
- Marfán, J., y Horn, A. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar. Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Marfán, J., Pascual, J., González, R., Muñoz, G., Valenzuela, P., y Weinstein, J. (2012). Estudio comparado de liderazgo escolar: Aprendizajes para Chile a partir de los resultados PISA 2009. En Centro de Estudios Mineduc (Ed.), *Evidencias para políticas públicas en educación. Selección de Investigaciones Concurso Extraordinario FONIDE-PISA* (pp. 95-130). Recuperado de http://sgdce.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201305061004160
- Marfán, J., Pascual, J., Marfán, J., y Pascual, J. (2018). Comparative study of school principals' leadership practices: lessons for Chile from a cross-country analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 279-300. <https://doi.org/10.1177/1741143217732792>
- Margalef, L., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa*, 47, 13-31.
- Marsh, J. A., y Farrell, C. C. (2015). How leaders can support teachers with data-driven decision

- making: A framework for understanding capacity building. *Educational Ma*, 43(2), 269-289. <https://doi.org/10.1177/1741143214537229>
- Martinez, R. (2004). *Concepción de aprendizaje, metacognición y cambio conceptual en estudiantes universitarios de psicología [Tesis doctoral]*. Universitat de Barcelona.
- Marx, K. (1970). *Manuscritos: Economía y filosofía (Rubio, F. Trad)* (3.^a ed.). Madrid, España: Alianza.
- Marx, K., y Engels, F. (2014). *La Ideología Alemana (Roces, W. Trad.)*. Madrid, España: Akal.
- Mayorga, R., y Pascual, J. (2019). Innovación educativa y producción de identidades: El caso del Programa Interdisciplinario de Investigación Escolar. *Educação e Pesquisa*, (45), 1-19. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945194287>
- McMeekin, R. W. (2006). Hacia una comprensión de la accountability educativa y cómo puede aplicarse en los países de América Latina. En J. Corvalán & R. W. McMeekin (Eds.), *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 19-50). Santiago Chile: PREAL-CIDE.
- Meirink, J. A., Imants, J., Meijer, P. C., y Verloop, N. (2010). Teacher learning and collaboration in innovative teams. *Cambridge Journal of Education*, 40(2), 161-181. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2010.481256>
- Melero, N. (2012). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad social: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 21, 339-355. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4164422&info=resumen&idioma=ENG>
- Mendieta, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Meza, L. G. (2002). Metodología de la investigación educativa: Posibilidades de integración. *Revista Comunicación*, 12(1), 1-13. Recuperado de <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/download/1223/1128>
- Miles, M. (2005). Finding Keys to School Change: A 40-Year Odyssey. En A. Lieberman (Ed.), *The Roots of Educational Change* (pp. 25-57). Dordrecht, Heidelberg, London & New York: Springer.
- Mineduc. (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Mineduc. (2012). *Orientaciones Generales para Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° Básico*.
- Mineduc. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Santiago de Chile: Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc. (2017). Sistema Curricular. Recuperado 25 de mayo de 2018, de Sistema Curricular website: <http://www.curriculumnacional.cl/sistema-curricular/>
- Mineduc. (2019). Sistema de registro y certificación de entidades de Asistencia Técnica Educativa. Recuperado 5 de agosto de 2019, de <https://registroycertificacionate.mineduc.cl/>

- Miralles Martínez, P., Maquilón Sánchez, J., Hernández Pina, F., y García Correa, A. (2012). Presentación: Dificultades de las prácticas docentes de innovación educativa y sugerencias para su desarrollo. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 15(1), 19-26.
- Mizala, A., Hernández, T., y Makovec, M. (2011). *Determinantes de la elección y deserción en la carrera de pedagogía*. Santiago de Chile.
- Montero, L., y Gewerc, A. (2010). De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 303-318.
- Montero, M. (2010). Fortalecimiento de la ciudadanía y transformación social: Área de encuentro entre la psicología política y la psicología comunitaria. *Psyche*, 19(2), 51-63.
- Murillo, J. (2002). La «mejora de la escuela»: Concepto y caracterización. En J. Murillo & M. Muñoz-Repiso (Eds.), *La mejora de la escuela*. Barcelona, España: Octaedro.
- Murillo Torrecilla, F., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102.
- Navarro-Leal, M. A. (2018). Pedagogía, innovación y tecnología educativa: Una mirada crítica. *Educiencia*, 1(2), 32-37.
- Nerón, R., Fernández, N., Ballán, C., y Temari, F. (2014a). Concepciones sobre innovaciones curriculares y con TIC en profesores de Colegios Secundarios de la Ciudad de Ushuaia. // *Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales, la Matemática y la Tecnología*. Barrancabermeja, Colombia: Instituto Universitario de la Paz.
- Nerón, R., Fernández, N., Ballán, C., y Temari, F. (2014b). Concepciones sobre innovaciones curriculares y con TIC en profesores de Colegios Secundarios de la Ciudad de Ushuaia. // *Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales, la Matemática y la Tecnología*.
- Nietzsche, F. (1972). *La genealogía de la moral (Sánchez, A. Trad.)*. Madrid, España: Alianza.
- Núñez, I. (2007). La profesión docente en Chile: Saberes e identidades en su historia. *Revista Pensamiento Educativo*, 41(2), 149-164.
- OECD. (2013). *Learning standards, teaching standards and standards for school principals* (N.º 99).
- OECD. (2014a). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/eag-2013-en>
- OECD. (2014b). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning* (OECD Publi). <https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- Oliva, M. A. (2017). Arquitectura de la política educativa chilena (1990-2014): El currículum, lugar de la metáfora. *Revista Brasileira de Educacao*, 22(69), 405-428. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226921>
- Opazo, M. (2015). *Análisis de articulación en establecimientos de administración delegada del sector de administración y comercio [Memoria para optar al título de ingeniero civil industrial]*. Universidad de Chile.

- Orgambídez-Ramos, A., Moura, D., y De Almeida, H. (2017). Estrés de rol y empowerment psicológico como antecedentes de la satisfacción laboral. *Revista de Psicología (Peru)*, 35(1), 257-278. <https://doi.org/10.18800/psico.201701.009>
- Ortúzar, M. S., Ayala, P., Flores, C., y Milesi, C. (2016). Percepciones acerca del proceso de búsqueda y contratación de docentes en Chile: Nudos críticos e inequidad del sistema. *Calidad en la Educación*, 45, 251-287.
- Osses, S., Sánchez, I., y Ibáñez, F. M. (2006). Investigación Cualitativa En Educación: Hacia La Generación De Teoría a Través Del Proceso Analítico. *Estudios pedagógicos*, 32(1), 119-133. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052006000100007>
- Ovejero, A., y Pastor, J. (2001). La dialéctica saber/poder en Michel Foucault: Un instrumento de reflexión crítica sobre la escuela. *Aula abierta*, (77), 99-110. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45498>
- Paredes Labra, J. (2004). Cultura escolar y resistencia al cambio. *Tendencias pedagógicas*, (9), 131-142. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142231&info=resumen&idioma=SPA>
- Parra, R. (2015). La innovación educativa contribuye a la inclusión socioeducativa. *DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 34, 1-13.
- Parsons, T. (1999). *El sistema social*. Madrid: Alianza.
- Pascual, J. (2015). *Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué piensan los docentes en Chile? [Tesis de Máster]*. Universitat Atònoma de Barcelona.
- Pascual, J., y Navio, A. (2018). Concepciones sobre Innovación Educativa. ¿Qué piensan los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 71-90.
- Peralta, N. S. (2010). Teoría del conflicto sociocognitivo. De la operacionalidad lógica hacia el aprendizaje de conocimientos en la investigación experimental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 12(2), 121-145.
- Pérez-Archundia, E., y Gutiérrez-Méndez, D. (2016). El conflicto en las instituciones escolares. *Ra Ximhai*, 12(3), 163-180.
- Pérez Tornero, J. M. (2016). Educación abierta y educación cerrada. En J. M. Pérez & S. Tejedor (Eds.), *Ideas para aprender a aprender: Manual de innovación educativa y tecnología*. Barcelona: Gabinete de Comunicación y Educación, UAB.
- Perines, H. (2018). ¿Por qué la investigación educativa no impacta en la práctica docente? *Estudios Sobre Educacion*, 34, 9-27. <https://doi.org/10.15581/004.34.9-27>
- Phelps, R. (2016). Teaching to the test: A very large red herring. *Nonpartisan Education Review/Essays*, 12(1), 1-17.
- Piper, I., y Montenegro, M. (2017). Ni víctimas, ni héroes, ni arrepentido/as. Reflexiones en torno a la categoría “víctima” desde el activismo político. *Revista de Estudios Sociales*, 59, 98-109. <https://doi.org/10.7440/res59.2017.08>
- Plata, M. E. (2018). Subjetividades docentes en tiempos de la excelencia educativa. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 275-290. <https://doi.org/10.14483/22487085.12624>

- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Poncet, M., y González, R. (2010). Innovar no admite el imperativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 237-250. Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev141ART12.pdf>
- Pozo, J. I. (2008). El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa. *Revista Q*, 3(5), 1-27.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A., y Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Pritchett, L. (2013). *The rebirth of education. Schooling ain't learning*. Washington D.C.: Center for Global Development.
- Pritchett, L. (2015). Creating education systems coherent for learning outcomes: Making the transition from schooling to learning. En *RISE. Research on Improving Systems of Education* (N.º 15/005). Oxford.
- Puryear, J. (2006). La accountability en la educación: ¿Qué hemos aprendido? En J. Corvalán & R. McMeekin (Eds.), *Accountability educacional: Posibilidades y desafíos para América Latina a partir de la experiencia internacional* (pp. 125-134). PREAL-CIDE.
- Raczynski, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y Pascual, J. (2013). Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile. Un intento por equilibrar la macro y micro política escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 164-193. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art8.pdf>
- Ramos-Vidal, I., y Maya-Jariego, I. (2014). Sentido de comunidad, empoderamiento psicológico y participación ciudadana en trabajadores de organizaciones culturales. *Psychosocial Intervention*, 23, 169-176. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2014.04.001>
- Rappaport, J. (1981). In praise of paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9(1), 1-25.
- Razeto, A. (2016). El involucramiento de las familias en la educación de los niños. Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. *Revista Paginas De Educacion*, 9(2). <https://doi.org/10.22235/pe.v9i2.1298>
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed.).
- Reeves, M. (2010). *Liderazgo directivo en escuelas de altos niveles de vulnerabilidad social [Tesis de Magister]*. Santiago de Chile: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Reeves, M. (2012). Efectos del Liderazgo Directivo en Escuelas con Altos Niveles de Vulnerabilidad Social. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 307-324). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Reeves, M. (2015, junio 24). ¿Colegio o Sindicato de Profesores? *CIPER*. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2015/06/24/colegio-o-sindicato-de-profesores/>

- Reyes-Gasperini, D., y Cantoral, R. (2014). Socioepistemology and empowerment: Teacher professionalization from problematization of mathematical knowledge. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 28(48), 360-382. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n48a18>
- Reyes, L., Campos, J., Ossandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las Discrepancias expectations their role in the formation of citizens: between understandings, and Professorado e seu papel na formação de novos cidad. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 1-23.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. México D.F.: McGraw Hill.
- Rivas, A. (2017). *Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales*. Buenos Aires: Santillana.
- Rivas, M. (2000). *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid, España: Síntesis.
- Robinson, B., y Dervin, A. (2019). Teach to the student, not the test. *Urban Education Policy and Research Annuals*, 6(2).
- Robinson, K., y Aronica, L. (2015). *Escuelas Creativas [Pérez Trad.]*. Barcelona, España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Robinson, K., y Aronica, L. (2016). *Escuelas creativas*. Grijalbo.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*. Recuperado de https://www.educationcounts.govt.nz/__data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-redacted.pdf
- Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A., y Rowe, K. J. (2014). El impacto del liderazgo en los resultados de los estudiantes: Un análisis de los efectos diferenciales de los tipos de liderazgo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(4), 13-40.
- Rodríguez-Gómez, D. (2015). *Gestión del conocimiento: una estrategia para la mejora de las organizaciones educativas*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez-Gómez, D., y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. *Educación*, XXIV(46), 73-90.
- Rodríguez de Guzmán, J. (2009). Comunidades de Aprendizaje y Formación del Profesorado. *Tendencias pedagógicas*, (12), 67-86.
- Rodríguez, M. J., y Mora, R. (2001). *Estadística informática: Casos y ejemplos con el SPSS*. <https://doi.org/84-7908-638-6>
- Rosales, C. (2013). Contextos de la innovación educativa. *Innovación educativa*, 0(22), 9-21.
- Roselló, M. R., y Muntaner, J. (2010). La innovación: Eje de la docencia y el aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 14(1), 275-289.
- Rousseau, J.-J. (2007). *El Contrato Social o Principios de derecho político (Villaverde, M.J. Trad.)* (5.ª ed.). Madrid, España: Tecnos.
- Rowell, J., y Abrams, S. (2011). (Re)conceptualizing l/identity: An introduction. *Teachers College Record*, 113(13), 1-16.

- Russell, T. (2012). Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: Peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo. *Encounters on Education*, 13, 71-91. Recuperado de http://search.proquest.com.are.uab.cat/docview/1367580403?rfr_id=info:xri/sid:primo
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers ' innovative behavior : The mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641. <https://doi.org/10.5897/AJBM11.2162>
- Sahlberg, P., y Boce, E. (2010). Are teachers teaching for a knowledge society? *Teachers and Teaching*, 16(1), 31-48. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13540600903475611>
- Salas, M. (1996). La regresión logística. Una aplicación, a la demanda de estudios universitarios. *Estadística Española*, 38(141), 193-217.
- Salazar, A. M., Zea, C., Atuesta, M. del R., Lalinde, J. G., Toro, G., Leal, D., ... Maya, A. (2018). *Estudio cualitativo sobre cultura de innovación. Plan digital TESO*. Medellín.
- Salvat, G. (2010). De la burocracia a la proximidad: La Administración Pública en la sociedad de la información. *Revista Telos (Cuadernos de comunicación e innovación)*, 84, 1-6.
- Sánchez Asín, A., Boix, J. L., y Jurado, P. (2009). La sociedad del conocimiento y las TICs: Una inmejorable oportunidad para el cambio docente. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 179-204. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36812036013>
- Sánchez Chacón, G. (2016). Percepción sistémica de la innovación educativa: Reflexiones desde el nuevo paradigma científico. *Revista Ensayos Pedagógicos*, XI(1), 17-39. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/ensayospedagogicos/article/view/8466/9646>
- Sarkar, A., y Singh, M. (2012). Non-work domain control as an additional dimension of psychological empowerment of women teachers. *Psychological Studies*, 57(1), 86-94. <https://doi.org/10.1007/s12646-011-0130-x>
- Sebring, P. B. (2017). Lo que deben hacer los líderes para construir una mejor escuela. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *Mejoramiento y liderazgo de la escuela: Once miradas* (pp. 113-149). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Sepúlveda, C., y Murillo, J. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(3), 6-24. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num3/art1.pdf>
- Serrano-García, I., y López-Sánchez, G. (1991). Una perspectiva diferente del poder y el cambio social para la psicología social-comunitaria. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, 29(3-4), 349-381.
- Short, P. M., y Rinehart, J. S. (1992). School Participant Empowerment Scale: Assessment of Level of Empowerment within the School Environment. *Educational and psychological measurement*, 52, 951-960.
- Silva, G. (2008). La teoría del conflicto. Un marco teórico necesario. *Prolegómenos. Derechos y Valores*, XI(22), 29-43.
- Sisto, V. (2012). Identidades Desafiadas: Individualización, Managerialismo y Trabajo Docente en el Chile Actual. *Psikhe*, 21(2), 35-46.

- Sligte, D. J., Greer, L. L., y de Dreu, C. K. W. (2012). Illegitimacy undermines leader creativity only under stable power. *Revista de Psicología Social*, 27(3), 347-354. <https://doi.org/10.1174/021347412802845603>
- Smith, V. (2006). La psicología social de las relaciones intergrupales: Modelos e hipótesis. *Actualidades en Psicología*, 20, 45-71.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Stuardo, M. (2017). *Asesoramiento a centros educativos para la justicia social [Tesis Doctoral]*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Suasnábar, C. (2018). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30, 112-135. <https://doi.org/10.5944/reec.30.2017.19872>
- Subsecretaría de Educación. (2016). *Establece orientaciones sobre la planificación pedagógica y la autonomía profesional docente*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/03/ORD.-174-Subsecretaria-Establece-orientaciones.pdf>
- Sun, Y., Levy, D., Cortés, O., Ramos, J., y Rojas, M. (2017). ¿Cómo son las percepciones y experiencias de docentes y directivos en torno a la Evaluación Docente? *Midevidencias*, 14, 1-8.
- Tejada, J. (1999). *Perspectivas y modelos de innovación*. Barcelona.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Curriculum: diseño, desarrollo y evaluación curricular* (1.ª ed.). Barcelona: Davinci.
- Tello, C. (2013). Las políticas docentes y la perspectiva sindical en Argentina, México y Chile: Debates y negociaciones. Los casos de CTERA, SNTE y el Colegio de Profesores en los últimos veinte años. *Educar em Revista*, (48), 149-166.
- Tenti, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Tomàs, M., Borrell, N., Castro, D., Feixas, M., Bernabeu, D., y Fuentes, M. (2010). *La cultura innovadora de las universidades. Estudio de casos*. Barcelona: Octaedro.
- Towndrow, P. A., Silver, R. E., y Albright, J. (2009). Setting expectations for educational innovations. *Journal of Educational Change*, 11(4), 425-455. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9119-9>
- Valenzuela, P., y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-348). Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Varpio, L., Bell, R., Hollingworth, G., Jalali, A., Haidet, P., Levine, R., y Regehr, G. (2012). Is transferring an educational innovation actually a process of transformation? *Advances in Health Sciences Education*, 17(3), 357-367. <https://doi.org/10.1007/s10459-011-9313-4>
- Villa, A. (2016). *Procesos de Innovación Institucional*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

- Villarruel Fuentes, M., y Villarruel-Fuentes, M. (2012). El constructivismo y su papel en la innovación educativa. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 19-28. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Villarruel.pdf
- Vizcarra-Morales, M. T., Rekalde-Rodríguez, I., y Macazaga-López, A. M. (2018). La percepción del conflicto escolar en tres comunidades de aprendizaje. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación.*, 10(21), 95-108. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.pceca>
- Volante, P. (2012). Liderazgo instruccional y logro académico en la educación secundaria en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 349-367). Santiago de Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Waissbluth, M. (2010). *Se acabó el recreo* (1.ª ed.). Santiago, Chile: Random House Mondadori.
- Weber, M. (1964). *Economía y sociedad I* (Medina, J. et al. Trad.) (2.ª ed.). Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012a). Cuando las atribuciones no bastan. Liderazgo directivo y gestión pública o privada de escuelas en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 55-79). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Weinstein, J., y Muñoz, G. (2012b). Seis afirmaciones desde la evidencia sobre la dirección escolar en Chile. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 9-18). Santiago de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Weinstein, J., Muñoz, G., y Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: Las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En J. Weinstein & G. Muñoz (Eds.), *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (pp. 219-254). Santiago, Chile: Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).
- Wesely, P. (2013). Investigating the Community of Practice of World Language Educators on Twitter. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 305-318. Recuperado de <http://jte.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0022487113489032>
- Zambrano, A. (2012). Las diversas caras del poder Poder para el desarrollo humano. *Ecos*, 2(2), 200-214. Recuperado de <http://www.uff.br/periodicoshumanas/index.php/ecos/article/viewFile/950/731>
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 581-599. <https://doi.org/10.1007/BF02506983>

8.2 - Índice de Figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Tipos de cambio educativo según amplitud | 24 |
| Figura 2: Resumen del marco metodológico..... | 54 |
| Figura 3: Tipos de Innovaciones | 138 |
| Figura 4: Contextos, agentes de cambio y elementos clave | 151 |
| Figura 5: Tecnologías de supervisión y control | 174 |

| | |
|---|-----|
| Figura 6: Tecnologías de control burocrático externas..... | 186 |
| Figura 7: Contradicciones del contexto discursivo..... | 192 |
| Figura 8: Procesos de empoderamiento individual..... | 205 |
| Figura 9: Procesos de empoderamiento colectivo..... | 212 |
| Figura 10: Influencia de relaciones de poder en procesos de innovación educativa .. | 264 |
| Figura 11: Influencia del empoderamiento docente en los procesos de innovación educativa .. | 284 |

8.3 - Índice de Gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1: Región geográfica del establecimiento | 221 |
| Gráfico 2: Dependencia administrativa del establecimiento..... | 221 |
| Gráfico 3: Género de los docentes..... | 221 |
| Gráfico 4: Edad de los docentes..... | 221 |
| Gráfico 5: Tipo de título profesional | 222 |
| Gráfico 6: Años trabajando en el establecimiento..... | 222 |
| Gráfico 7: Relación contractual con el establecimiento | 222 |
| Gráfico 8: Disciplina principal impartida | 223 |
| Gráfico 9: Disciplina principal (Agrupada)..... | 223 |
| Gráfico 10: Origen de la innovación educativa | 225 |
| Gráfico 11: Agentes de la innovación..... | 226 |
| Gráfico 12: Objetivos iniciales de la innovación..... | 227 |
| Gráfico 13: Objeto de cambio en las innovaciones..... | 228 |
| Gráfico 14: Principios de sostenibilidad de las innovaciones..... | 228 |
| Gráfico 15: Principios de sostenibilidad cumplidos* | 229 |
| Gráfico 16: Objetivos iniciales de la innovación (Agrupados)..... | 230 |
| Gráfico 17: Dispositivos de supervisión del trabajo docente..... | 236 |
| Gráfico 18: Dispositivos de supervisión del trabajo pedagógico existentes en el establecimiento | 236 |
| Gráfico 19: Protocolos de control administrativo existentes en el establecimiento | 237 |
| Gráfico 20: Participación docente en la construcción de los dispositivos de control internos | 237 |
| Gráfico 21: Valoración de las tecnologías internas de control | 238 |
| Gráfico 22: Presión e impacto de los dispositivos de control internos..... | 239 |
| Gráfico 23: Consecuencias de los dispositivos internos de control | 240 |
| Gráfico 24: Formas de desarrollo de las prácticas directivas..... | 243 |
| Gráfico 25: Valoración del currículum central | 244 |
| Gráfico 26: Valoración de las evaluaciones de desempeño docente..... | 244 |
| Gráfico 27: Valoración de las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje..... | 245 |
| Gráfico 28: Preocupación y presión desde el establecimiento por los dispositivos de control externos..... | 245 |
| Gráfico 29: Preocupación de los docentes sobre tecnologías de control externas e impacto en su trabajo | 246 |
| Gráfico 30: Consecuencias de tecnologías de control externas..... | 247 |
| Gráfico 31: Percepción sobre la valoración social del trabajo docente | 249 |
| Gráfico 32: Percepción sobre cambio en la valoración social del trabajo docente | 249 |
| Gráfico 33: Condiciones laborales de los docentes..... | 249 |
| Gráfico 34: Presión e impacto de los distintos actores educativos sobre el trabajo docente .. | 250 |

| | |
|--|-----|
| Gráfico 35: Similitud entre rol ideal y rol observado por los docentes | 251 |
| Gráfico 36: Percepción sobre el rol exigido por los distintos actores educativos | 252 |
| Gráfico 37: Grupos de docentes según liderazgo directivo en su establecimiento | 256 |
| Gráfico 38: Autoeficacia de los docentes..... | 265 |
| Gráfico 39: Valoración sobre formación y experiencia profesional..... | 266 |
| Gráfico 40: Sentido de Impacto | 266 |
| Gráfico 41: Frecuencia en que se reflexiona sobre prácticas pedagógicas..... | 267 |
| Gráfico 42: Razones por las que realiza reflexiones sobre las prácticas pedagógicas | 268 |
| Gráfico 43: Elementos considerados al reflexionar sobre las prácticas pedagógicas..... | 269 |
| Gráfico 44: Participación en actividades del establecimiento | 269 |
| Gráfico 45: Sentido de pertenencia | 270 |
| Gráfico 46: Trabajo colaborativo..... | 271 |
| Gráfico 47: Existencia de alguna Comunidad Profesional de Aprendizaje en el establecimiento | 272 |
| Gráfico 48: Principal motivo por el que no participa de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje | 272 |
| Gráfico 49: Principal motivo por el que participan de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje | 273 |
| Gráfico 50: Valoración de las comunidades Profesionales de Aprendizaje | 273 |
| Gráfico 51: Existencia de Sindicato de Trabajadores en el establecimiento | 274 |
| Gráfico 52: Valoración del Sindicato de Trabajadores del establecimiento | 274 |
| Gráfico 53: Percepción sobre cohesión docente | 275 |
| Gráfico 54: Valoración sobre el Colegio de Profesores de Chile | 275 |

8.4 - Índice de Tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1: Enfoques de Innovación Educativa..... | 25 |
| Tabla 2: Docentes participantes en producciones narrativas | 57 |
| Tabla 3: Validadores de Encuesta | 59 |
| Tabla 4: Innovaciones Educativas de los Participantes | 133 |
| Tabla 5: Clasificación de innovaciones según tipologías de Rivas (2000) | 137 |
| Tabla 6: Sostenibilidad de las innovaciones educativas presentadas..... | 159 |
| Tabla 7: Prácticas clave para un liderazgo efectivo..... | 170 |
| Tabla 8: Prácticas de liderazgo directivo..... | 171 |
| Tabla 9: Categorías de Análisis..... | 215 |
| Tabla 10: Objetivos de la Innovación (Análisis de componentes principales) | 230 |
| Tabla 11: Objeto de cambio en las innovaciones (Análisis factorial)..... | 231 |
| Tabla 12: Sostenibilidad de la Innovación (Análisis Factorial) | 231 |
| Tabla 13: Variables tratadas para Innovación Educativa | 232 |
| Tabla 14: Correlaciones entre variables de control y procesos de innovación educativa | 234 |
| Tabla 15: Correlación entre participación docente en diseño de las tecnologías internas de control y su valoración | 238 |
| Tabla 16: Correlaciones entre presión e impacto de las tecnologías internas de control..... | 240 |
| Tabla 17: Prácticas directivas según estilos de liderazgo..... | 242 |
| Tabla 18: Relación entre presión por el buen cumplimiento de tecnologías externas e impacto de las tecnologías en el trabajo docente | 248 |
| Tabla 19: Correlación entre percepción sobre la valoración social del trabajo docente y condiciones laborales..... | 250 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 20: Correlación entre presión percibida por los docentes e impacto en sus decisiones pedagógicas..... | 251 |
| Tabla 21: Percepción sobre el rol exigido por los distintos actores educativos | 252 |
| Tabla 22: Existencia de dispositivos de supervisión (Análisis factorial) | 253 |
| Tabla 23: Existencia de protocolos pedagógicos (Análisis factorial)..... | 254 |
| Tabla 24: Existencia de protocolos administrativos (Análisis factorial) | 254 |
| Tabla 25: Presión de las tecnologías internas de control (Análisis factorial)..... | 255 |
| Tabla 26: Presión de tecnologías externas de control (Análisis factoriales)..... | 257 |
| Tabla 27: Presión discursiva (Análisis factorial) | 257 |
| Tabla 28: Variables tratadas para Relaciones de Poder..... | 258 |
| Tabla 29: Influencia de las relaciones de poder en la chance de que la innovación sea endógena (Regresión logística) | 260 |
| Tabla 30: Influencia de las relaciones de poder en los objetivos iniciales de las innovaciones (Regresiones logísticas) | 261 |
| Tabla 31: Influencia de las relaciones de poder en la magnitud del cambio (Regresión lineal)..... | 262 |
| Tabla 32: Influencia de las relaciones de poder en la chance de que un objeto de cambio sea de alta estandarización (Regresión logística)..... | 262 |
| Tabla 33: Influencia de las relaciones de poder en la sostenibilidad del cambio (Regresión lineal) | 263 |
| Tabla 34: Correlación entre asistencia a actividades y sentido de pertenencia | 270 |
| Tabla 35: Correlación entre frecuencia e impacto del trabajo colaborativo con Valoración del trabajo colaborativo y Percepción sobre el clima escolar | 272 |
| Tabla 36: Sensaciones sobre el propio trabajo (Análisis factorial)..... | 276 |
| Tabla 37: Sentido de pertenencia (Análisis factorial)..... | 276 |
| Tabla 38: Participación en actividades del establecimiento (Análisis factorial) | 277 |
| Tabla 39: Trabajo colaborativo..... | 277 |
| Tabla 40: Percepción sobre cohesión docente (Análisis factorial)..... | 278 |
| Tabla 41: Alineación con el Colegio de Profesores (Análisis factorial)..... | 278 |
| Tabla 42: Variables tratadas para Empoderamiento Docente..... | 279 |
| Tabla 43: Influencia del empoderamiento docente en la chance de que la innovación sea endógena (Regresión logística) | 281 |
| Tabla 44: Influencia del empoderamiento docente en los objetivos iniciales de las innovaciones (Regresiones logísticas) | 281 |
| Tabla 45: Influencia del empoderamiento docente en la magnitud del cambio (Regresión lineal) | 282 |
| Tabla 46: Influencia del empoderamiento docente en la chance de que el cambio sea en un objeto de alta estandarización (Regresión logística) | 282 |
| Tabla 47: Influencia del empoderamiento docente en la sostenibilidad del cambio (Regresión lineal)..... | 283 |

| Anexos

Pauta de entrevista general para primera reunión con docentes participantes en Producciones Narrativas

Estimado/a:

Muchas gracias por acceder a participar en esta tesis titulada “Relaciones de poder y empoderamiento docente para la innovación educativa en Chile”. El objetivo general del estudio es identificar la influencia que tienen las relaciones de poder y el empoderamiento de los docentes de escuelas y liceos en Chile en los procesos de innovación educativa.

Para esto, he decidido en una primera fase elaborar Producciones Narrativas en conjunto con diversos docentes, bajo la premisa de que su voz es una parte esencial para la construcción un modelo teórico adecuado a la realidad docente.

Ésta será la primera de varias reuniones que tengamos, y la idea es que podamos conocernos y conversar de algunos temas que, si bien en una primera instancia pueden parecer inconexos, más adelante buscaremos de qué manera se relacionan desde tu propia experiencia.

Recuerda que todo lo que se diga en esta entrevista es confidencial, y sólo será utilizado para efectos de este estudio. Igualmente, si lo deseas, podemos utilizar sólo un seudónimo para ti y/o tu establecimiento al momento de construir las producciones narrativas. De todas maneras, sólo se utilizará para el análisis el producto final y bajo tu expresa autorización.

1. **Introducción:** Para empezar, me gustaría que me contaras un poco sobre ti. ¿Cuál es tu trayectoria? ¿Qué estudiaste? ¿Hace cuanto tiempo trabajas en este establecimiento? ¿Has trabajado en otros establecimientos antes?

INNOVACIÓN EDUCATIVA

2. **Significado:** ¿Qué significa para ti innovar en educación? ¿Podrías mencionarme alguna experiencia tuya de innovación dentro del aula? ¿O alguna experiencia innovadora en el establecimiento donde trabajas de la que hayas participado?
3. **Objeto de Cambio:** Centrémonos en esta innovación educativa de la que me cuentas. ¿De qué se trataba la innovación? ¿Qué era lo que se proponía como novedad? ¿Qué cambiaba?
4. **Objetivo:** ¿Cuál era el objetivo o los objetivos de esta innovación? ¿Qué se esperaba lograr con ella? ¿Respondía a los objetivos que generalmente se plantea el establecimiento? ¿Qué objetivos se plantea el establecimiento generalmente al plantear o aceptar ideas innovadoras?
5. **Origen del Cambio:** ¿Cuál fue el origen de esta innovación? ¿Fue una demanda externa o surgió por iniciativa tuya o de alguien? ¿Suelen originarse innovaciones de esta manera en tu establecimiento?
6. **Actores involucrados:** ¿Quiénes estaban involucrados en la innovación? ¿Cuál era el rol de cada uno?
7. **Adaptación:** ¿La innovación se aplicó finalmente tal cual venía diseñada o se adaptó? ¿Qué cosas se adaptaron? ¿Cómo fue el proceso de adaptación? ¿Quiénes participaron en este proceso? ¿Hubo reflexión por tu parte sobre lo que se estaba haciendo? ¿Hubo algún

tipo de reflexión colectiva? ¿Qué resistencias aparecieron ante la innovación (de parte de los estudiantes, familias, directivos u otros profesores)

8. **Apropiación:** ¿Crees que los profesores involucrados se apropiaron de esta innovación? ¿Crees que está validada por los otros profesores del centro?
9. **Institucionalización:** ¿Se ha seguido realizando esta innovación? ¿Crees que sobreviviría si las personas que actualmente están a cargo se fueran del establecimiento? ¿Qué crees que se ha hecho bien o mal para que esto ocurra?
10. **Cultura de Cambio:** Considerando todo lo que hemos hablado, ¿Crees que existe en tu establecimiento una cultura de cambio? ¿Cómo son recibidas en general las ideas innovadoras?

RELACIONES DE PODER

Pasemos a otro tema, y hablemos un poco sobre tu trabajo. Nos vamos a centrar un poco en los factores externos que influyen en tu trabajo, tanto propios del establecimiento como del sistema educativo en general.

11. **Gestión de procesos:** Comencemos hablando de tu establecimiento. ¿De qué manera se organiza tu establecimiento? ¿Existen en tu establecimiento protocolos de planificación o de enseñanza que guíen tu trabajo? ¿Son tus acciones supervisadas o controladas por tus superiores en base a estos protocolos?
12. **Estructura y liderazgo:** ¿Hasta qué punto el director se involucra en tu trabajo? ¿Y el jefe de UTP? ¿Supervisa algún directivo tu trabajo? ¿Cuál es el objetivo de esta supervisión? (Indagar en si tiene motivos de control o sólo de retroalimentación) ¿Qué tanta libertad para tomar decisiones crees que tienes dentro de tu establecimiento? ¿Esto es para todos los docentes o crees que hacen diferencias contigo?
13. **Legitimidad:** ¿Qué tanta legitimidad crees que tienen los directivos dentro del establecimiento? ¿Y los docentes en general? ¿Crees que las ideas de los docentes son validadas por la comunidad escolar?
14. **Familias:** ¿De qué manera las familias influyen en tu trabajo? ¿Existe presión por su parte? ¿Tienen una participación activa en las decisiones que se toman en el establecimiento?
15. **Participación estudiantil:** ¿Tienen los estudiantes una participación activa en las decisiones que se toman en el establecimiento? ¿Afecta esta participación tu trabajo de alguna manera?
16. **Currículum:** Hablemos ahora del sistema en general, aunque sin perder de vista tu trabajo en este establecimiento. ¿Cómo sientes que influye en tu trabajo el currículum central? ¿Te riges completamente bajo éste al diseñar tu enseñanza? ¿Adaptas los contenidos a la realidad de tu clase? ¿Cuánta libertad crees que tienes para dictar contenidos distintos a los establecidos en el currículum?
17. **Accountability:** Hablemos ahora del sistema en general, aunque sin perder de vista tu trabajo en este establecimiento. ¿De qué manera crees que pruebas estandarizadas como el SIMCE o la PSU influyen en tu trabajo? ¿Adaptas tu enseñanza a estas pruebas? ¿Por qué? ¿Existe presión por parte del equipo directivo en lo que refiere a los resultados de estas evaluaciones? ¿Y de los padres?

18. **Performativity:** ¿De qué manera influye la evaluación docente en tu trabajo? ¿Adaptas tu enseñanza al Marco Para la Buena Enseñanza? ¿Existen otras evaluaciones o estándares que guíen tu trabajo?
19. **(Des)Centralización:** Considerando lo anterior, en general ¿de qué manera influye en tu trabajo como profesor la estructura del sistema educativo (fuera del establecimiento)? ¿Qué tanta libertad crees tener para tomar decisiones dentro de tu trabajo? ¿De qué manera tus decisiones se ven limitadas por políticas públicas u otros elementos fuera del establecimiento?
20. **Rol e identidad docente:** ¿Qué es lo que crees que la sociedad espera de un profesor hoy en día? ¿Y cuál es el rol que crees tú que debería cumplir un profesor? ¿Tu trabajo se adapta más a este rol o a lo que espera la sociedad?
21. **Prestigio y reconocimiento:** ¿Crees que la profesión docente goza hoy del prestigio que se merece? ¿De qué manera tu trabajo se ve afectado por el prestigio de la profesión?
22. **Movimientos ciudadanos:** ¿De qué forma crees que los movimientos ciudadanos (Revolución Pingüina, Movimiento estudiantil, movimientos docentes, etc.) que se han manifestado durante los últimos diez años han cambiado el trabajo docente?

EMPODERAMIENTO DOCENTE

Pasemos ahora a un último tema. Hablaremos más sobre ti mismo, y cómo te sientes tú en tu trabajo desde tu experiencia personal, especialmente dentro de tu establecimiento actual.

23. **Movilización de redes:** ¿Con quiénes te relacionas más dentro del establecimiento? (Indagar en personas concretas). ¿Sientes que has tejido buenas redes dentro? ¿Para qué ámbito de tu vida o tu trabajo crees que te ha servido tejer estas redes?
24. **Trabajo colaborativo:** ¿Te acomoda trabajar en conjunto con otros profesores? ¿De qué manera trabajas con otros profesores en el día a día? ¿Crees que tu voz es escuchada cuando trabajas en equipo?
25. **Participación organizacional:** ¿Participas activamente dentro de las actividades que se realizan entre los docentes del establecimiento? ¿Y en las actividades con el resto de la comunidad educativa? ¿De qué manera participas?
26. **Participación Ciudadana:** ¿Participas en otros grupos o actividades ciudadanas o educativas fuera del establecimiento?
27. **Creación de vínculos:** ¿Te sientes capaz de formar equipos o estrechar vínculos laborales entre otros profesores? ¿Lo has hecho alguna vez?
28. **Imitación:** ¿Tienes modelos a quienes seguir como docente? ¿Los imitas o tratas de parecerte a estas personas de algún modo? ¿Qué rasgos imitas?
29. **Traspaso o herencia:** ¿Sientes que eres un modelo para otros docentes? ¿Te sientes capaz de transmitir mayor seguridad sobre tu trabajo a otros docentes? ¿Sientes que traspasas tu propio control a otros?
30. **Conciencia crítica y reflexión:** Hablemos más directamente sobre tu trabajo. ¿Reflexionas a menudo sobre tu trabajo pedagógico? ¿Cuándo? ¿De qué manera? ¿Qué elementos consideras cuando reflexionas o criticas tu propio trabajo? (indagar si observa su propio trabajo o involucra otros agentes)
31. **Autodeterminación:** ¿Sientes que haces tu trabajo como tú quieres? ¿Qué tan dueño de tus propias decisiones te sientes?

32. **Competencia:** ¿Crees que tienes las competencias necesarias para desarrollar bien tu trabajo? ¿Qué crees que haces bien? ¿Qué crees que te falta?
33. **Transferencia de habilidades:** ¿Tienes habilidades en otros dominios de tu vida que utilizas en tu trabajo pedagógico? ¿Cuáles son estas habilidades?
34. **Movilización de recursos:** ¿Detectas y utilizas o movilizas otros recursos a disposición para mejorar tu trabajo? ¿Puedes poner un ejemplo?
35. **Impacto:** ¿Sientes que tu trabajo tiene efectos? ¿De qué manera y en quién crees que tu trabajo impacta?
36. **Significado:** Para cerrar, ¿Crees que tu trabajo tiene sentido? ¿Qué significado le das a tu trabajo?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo [Nombre y apellidos], RUT [XX.XXX.XXX-X], mediante el presente documento autorizo a Javier Pascual Medina, RUT 16.098.630-1 a utilizar la Producción Narrativa construida en conjunto durante los meses de abril y mayo de 2017 y finalizada el día [día, mes, año], bajo las siguientes condiciones:

1. La Producción Narrativa puede ser utilizada únicamente con fines académicos relacionados a la tesis doctoral de Javier Pascual Medina titulada a la fecha de hoy “Empoderamiento Docente y Dinámicas de Poder para la Innovación Educativa en Chile”.
2. Autorizo a que aparezca con [mi nombre de pila / un seudónimo] para identificarme.
3. Autorizo a que aparezca [el nombre real / un nombre ficticio] de la institución en la que trabajo y los organismos asociados a ella.

[Nombre y apellidos]

| | | | | | | |
|-----------------|--|-------|--|--|--|--|
| Establecimiento | | FOLIO | | | | |
|-----------------|--|-------|--|--|--|--|

ENCUESTA A DOCENTES

Estimado/a profesor/a: Muchas gracias por la disposición para responder esta encuesta, cuyo objetivo es aportar información relevante para la tesis doctoral **“Empoderamiento Docente y Relaciones de Poder para la Innovación Educativa”** realizado por Javier Pascual, doctorando en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, con la colaboración de la fundación Educación 2020.

Por favor, lea atentamente las instrucciones y responda todas las preguntas marcando sólo la(s) opción(es) correspondiente(s), y/o escribiendo en el espacio indicado. Le rogamos responder con la mayor sinceridad posible. Esta encuesta es anónima y confidencial, y sus respuestas serán analizadas a nivel agregado, por lo que no serán individualizadas ni conocidas por ningún miembro de su establecimiento o de otra institución.

1. Datos Personales:

A continuación, le solicitamos que rellene los siguientes campos con algunos datos para conocerlos mejor. Recuerde que toda la información que entregue es confidencial, y sólo se utilizará de forma agregada.

| | | | | | |
|----|---------------|---|----|--------------------------|--|
| D1 | Género | | D2 | Año de nacimiento | |
| | Masculino | 1 | | | |
| | Femenino | 2 | | | |
| | Otro | 3 | | | |

| | | | | | |
|----|--|--|----|--|--|
| D3 | Años trabajando en este establecimiento | | D4 | Horas pedagógicas en este establecimiento a la semana | |
| | | | | | |

| | | |
|-----------------|---|---|
| D5 | ¿Qué tipo de título tiene? (Marque todas las que correspondan) | |
| | Educación de Párvulos | 1 |
| | Educación Diferencial | 2 |
| | Pedagogía General Básica | 3 |
| | Profesor Normalista | 4 |
| | Educación Media | 5 |
| | Otro título en educación | 6 |
| | Título en otra área | 7 |
| No tiene título | 8 | |

| | | |
|------|---|---|
| D6 | Ciclo(s) de enseñanza en que imparte clases actualmente en este establecimiento (Marque todas las que corresponda) | |
| | Educación de Párvulos | 1 |
| | 1º a 6º Básico | 2 |
| | 7º Básico a 2º Medio | 3 |
| | 3º y 4º Medio Científico-Humanista | 4 |
| | 3º y 4º Medio Técnico-Profesional | 5 |
| Otro | 6 | |

| | | |
|------------------|---|---|
| D7 | Relación contractual en este establecimiento | |
| | Contrato indefinido | 1 |
| | Contrato a plazo fijo | 2 |
| | Honorarios | 3 |
| | Reemplazo temporal | 4 |
| Otro (Escríbalo) | 5 | |

| | | |
|--------------|---|----|
| D8 | ¿Qué disciplina imparte actualmente en este establecimiento? (Marque sólo la principal para usted) | |
| | Educación de párvulos | 1 |
| | Enseñanza general básica (múltiples disciplinas) | 2 |
| | Lenguaje y Comunicación | 3 |
| | Matemática | 4 |
| | Historia, Geografía y Ciencias Sociales | 5 |
| | Ciencias Naturales | 6 |
| | Biología | 7 |
| | Física | 8 |
| | Química | 9 |
| | Inglés | 10 |
| | Lengua Indígena | 11 |
| | Otra lengua extranjera | 12 |
| | Filosofía y Psicología | 13 |
| | Tecnología o Educación Tecnológica | 14 |
| | Artes Escénicas: Danza | 15 |
| | Artes Escénicas: Teatro | 16 |
| | Artes Musicales | 17 |
| | Artes Visuales | 18 |
| | Educación Física y Salud | 19 |
| | TP - Administración | 20 |
| | TP - Agropecuario | 21 |
| | TP - Alimentación | 22 |
| | TP - Confección | 23 |
| | TP - Construcción | 24 |
| | TP - Electricidad | 25 |
| | TP - Gráfico | 26 |
| | TP - Hotelería y Turismo | 27 |
| | TP - Maderero | 28 |
| | TP - Marítimo | 29 |
| | TP - Metalmecánica | 30 |
| | TP - Minero | 31 |
| | TP - Química e Industria | 32 |
| | TP - Salud y Educación | 33 |
| | TP - Tecnología y Comunicaciones | 34 |
| Otro. ¿Cuál? | 35 | |

2. Innovación Educativa:

Las preguntas de esta sección tienen que ver con procesos de innovación educativa. Entendemos como “Innovación Educativa” **cualquier cambio intencionado en los procesos de enseñanza-aprendizaje**. No importa si es un cambio grande y profundo que afecta a toda la institución, o un cambio pequeño que afecta a un grupo específico. Tampoco importa si ha sido diseñado por alguien dentro de la institución, o instalado por algún agente externo. Lo importante es que sea un cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y que desde el principio tenga como objetivo el mejoramiento (que puede ser de los aprendizajes, del clima, de la eficiencia de los procesos educativos, etc.). Además, se define como innovación sin importar si luego este objetivo de mejoramiento fue exitoso o no. Si tiene cualquier consulta, no dude en hacerla al investigador presente en el establecimiento.

| | |
|----|---|
| I1 | <p>Piense en una innovación educativa que se haya implementado por usted u otra persona dentro de los últimos dos años en este establecimiento. Debe ser una innovación que usted conozca, pues las siguientes preguntas se basarán en esta respuesta. Escriba el nombre de esta innovación aquí (Si no tiene un nombre formal, puede inventar uno).</p> |
| | |

| | Indique cuál(es) de los siguientes elementos cambiaron por la innovación educativa mencionada, señalando si el cambio de este elemento era parte del diseño inicial de la innovación o se debió a un cambio indirecto o posterior a la innovación (<i>Marque una opción en cada fila</i>) | Cambió porque de eso se trataba la Innovación | Cambió indirectamente luego de la innovación | No cambió |
|----|---|---|--|-----------|
| I2 | 1. Técnicas de enseñanza | 1 | 2 | 3 |
| | 2. Organización de los tiempos de los procesos de enseñanza-aprendizaje | 1 | 2 | 3 |
| | 3. Organización del espacio en el que se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje | 1 | 2 | 3 |
| | 4. Instrumentos o recursos pedagógicos | 1 | 2 | 3 |
| | 5. Instrumentos de evaluación educativa | 1 | 2 | 3 |
| | 6. Contenidos curriculares | 1 | 2 | 3 |
| | 7. Estructura social de la clase (roles de alumnos y docentes) | 1 | 2 | 3 |
| | 8. Objetivos específicos de aprendizaje | 1 | 2 | 3 |
| | 9. Valores y fines de la educación en el establecimiento | 1 | 2 | 3 |
| | 10. Otro ¿Cuál?: _____ | 1 | 2 | 3 |

| | Indique cuál era el objetivo de mejoramiento, marcando <u>las dos alternativas más relevantes</u> para el diseño de la Innovación Educativa. Concéntrese en el objetivo desde el diseño, sin importar que luego se haya logrado o no, o que haya mejorado otros aspectos imprevistos. | |
|----|--|----|
| I3 | Mejorar los puntajes en las evaluaciones estandarizadas | 1 |
| | Mejorar los aprendizajes de los estudiantes respecto a los contenidos curriculares | 2 |
| | Mejorar los aprendizajes de los estudiantes respecto a sus habilidades o competencias | 3 |
| | Mejorar el aprendizaje de contenidos o habilidades que no contempla el currículum central | 4 |
| | Potenciar la formación valórica de los estudiantes | 5 |
| | Motivar más a los estudiantes en las clases | 6 |
| | Mejorar la equidad dentro de la sala de clases o el establecimiento | 7 |
| | Hacer los procesos más eficientes o menos desgastantes para el o los docentes | 8 |
| | Motivar más a los docentes | 9 |
| | Otro ¿Cuál?: _____ | 10 |

| | | |
|----|---|---|
| 14 | ¿Cuál es el origen de esta innovación? (Marque una sola alternativa) | |
| | Fue ideada y diseñada por uno o más docentes de aula dentro del establecimiento | 1 |
| | Fue ideada y diseñada por el equipo directivo, con la participación de uno o más docentes de aula del establecimiento | 2 |
| | Fue ideada y diseñada por el equipo directivo, sin la participación de los docentes de aula | 3 |
| | Fue introducida por un agente externo (ATE, autoridad educativa, etc.) | 4 |
| | No tengo conocimiento sobre el origen de esta innovación | 5 |

| 15 | Indique cuánto y de qué manera se involucraron o se han involucrado los siguientes actores educativos en la innovación educativa mencionada. (Si marca un actor que no ha participado, no responda sobre el rol de ese actor en la pregunta 15.2) | Participación activa y permanente | Participación pasiva y/o espontánea | No ha participado |
|----|--|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------------|
| | 1. Usted mismo/a | 1 | 2 | 3 |
| | 2. Algunos docentes puntuales | 1 | 2 | 3 |
| | 3. Profesorado del establecimiento en general | 1 | 2 | 3 |
| | 4. Director(a) | 1 | 2 | 3 |
| | 5. Jefe(a) de UTP o coordinador/a académico/a | 1 | 2 | 3 |
| | 6. Otro(s) miembro(s) del equipo directivo | 1 | 2 | 3 |
| | 7. Paradoctentes | 1 | 2 | 3 |
| | 8. Administrativos | 1 | 2 | 3 |
| | 9. Auxiliares | 1 | 2 | 3 |
| | 10. Estudiantes del establecimiento | 1 | 2 | 3 |
| | 11. Padres y apoderados | 1 | 2 | 3 |
| | 12. Sostenedor o directorio | 1 | 2 | 3 |
| | 13. Supervisores externos | 1 | 2 | 3 |
| | 14. Autoridades educativas | 1 | 2 | 3 |
| | 15. Servicio ATE | 1 | 2 | 3 |

| 16 | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre el impacto de la innovación educativa señalada? (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|--|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| | 1. La innovación ha tenido un impacto profundo en los procesos de enseñanza-aprendizaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 2. La innovación se ha mantenido vigente a través del tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 3. La innovación se ha difundido y ha sido ampliada o replicada hacia otros cursos, disciplinas y/o establecimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 4. La innovación fue realizada sin perjudicar a ninguna persona o grupo de personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 5. La innovación fomentó el respeto por la diversidad de las personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 6. La innovación no implicó una pérdida ineficiente de recursos o una carga extenuante para el profesorado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 7. La innovación se adaptó a las condiciones y la cultura del establecimiento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Relaciones de Poder

Las preguntas de esta sección tienen que ver con todos aquellos elementos del sistema educativo que de alguna manera podrían condicionar las acciones ejercidas por los docentes. Le recordamos que las respuestas son absolutamente anónimas y confidenciales.

| | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre los estándares de desempeño docente? (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| R1 | 1. El establecimiento tiene una alta preocupación porque los docentes cumplamos con estándares de desempeño establecidos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. Existe una presión importante hacia los docentes de este establecimiento para que cumplamos con estándares de desempeño establecidos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. Mi rendimiento en evaluaciones de desempeño docente podría tener consecuencias directas para mí (premios o castigos). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. Mi rendimiento en evaluaciones de desempeño docente podría tener consecuencias emocionales para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5. Me preocupo bastante sobre mis resultados en evaluaciones de desempeño docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6. Valoro las evaluaciones de desempeño docente como herramientas para el mejoramiento educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 7. Las evaluaciones de desempeño que me aplican son consecuentes con el Marco para la Buena Enseñanza. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 8. Las evaluaciones de desempeño que me aplican son pertinentes con lo que creo que define a un buen docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 9. Las evaluaciones de desempeño que me aplican son útiles para mi trabajo diario. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 10. Las evaluaciones de desempeño que me aplican tienen un peso importante en las decisiones pedagógicas que tomo día a día. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje (SIMCE o PSU, responda por la que más le afecte a usted en su trabajo diario)? (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| R2 | 1. El establecimiento tiene una alta preocupación por los resultados de las pruebas estandarizadas. | 1 | 2 | 4 | 5 |
| | 2. Existe una presión importante hacia los docentes de este establecimiento para que sus estudiantes rindan bien en las pruebas estandarizadas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. El rendimiento de mis estudiantes en las pruebas estandarizadas tiene consecuencias directas para mí (premios o castigos). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. El rendimiento de mis estudiantes en las pruebas estandarizadas tiene consecuencias emocionales para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5. Me preocupo bastante para que mis estudiantes rindan bien en las evaluaciones estandarizadas. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6. Valoro las evaluaciones estandarizadas como herramientas para el mejoramiento educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 7. Las evaluaciones estandarizadas son consecuentes con el currículum. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 8. Las evaluaciones estandarizadas son pertinentes con las necesidades educativas que creo que tienen los estudiantes de hoy. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 9. Las evaluaciones estandarizadas son útiles para mi trabajo diario. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 10. Las evaluaciones estandarizadas tienen un peso importante en las decisiones pedagógicas que tomo día a día. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre el currículum central? (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| R3 | 1. El establecimiento se adhiere fuertemente al currículum central establecido por el Ministerio de Educación. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. Existe una presión importante hacia los docentes de este establecimiento para que cumplan con el currículum central. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. El cumplimiento o incumplimiento de los planes y programas del Ministerio puede tener consecuencias directas para mí (premios o castigos). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. El cumplimiento o incumplimiento de los planes y programas del Ministerio puede tener consecuencias emocionales para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5. Construyo mis clases siguiendo literalmente el Currículum Central. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6. Valoro el Currículum Central como herramienta para el mejoramiento educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 7. El Currículum Central tiene una coherencia interna apropiada. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 8. El currículum central es pertinente con las necesidades educativas que creo que tienen los estudiantes de hoy. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 9. El currículum central es útil para mi trabajo diario. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 10. El currículum central tiene un peso importante en las decisiones pedagógicas que tomo día a día.. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | ¿Qué protocolos pedagógicos existen en este establecimiento? (Marque todas las que correspondan) | |
|----|---|---|
| R4 | Plantillas o formatos estructurados de planificación anual o semestral | 1 |
| | Plantillas o formatos estructurados de planificación mensual o por unidad | 2 |
| | Plantillas o formatos estructurados de planificación diaria | 3 |
| | Estándares para la estructura de las clases | 4 |
| | Estándares para la construcción de instrumentos de evaluación de aprendizajes | 5 |
| | Estándares sobre la cantidad y frecuencia de las evaluaciones de aprendizajes | 6 |
| | Otro(s) (Escríbalos): | 7 |
| | Ninguno | 8 |

} **Siga en R5**

→ **Pase a R6**

| | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre los protocolos pedagógicos existentes en este establecimiento? (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| R5 | 1. El establecimiento presiona a los docentes para que utilice o cumpla con los protocolos pedagógicos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. La mayoría de los protocolos pedagógicos existentes han sido construidos y/o validados en conjunto con el cuerpo docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. El cumplimiento o incumplimiento de los protocolos pedagógicos puede tener consecuencias directas para mí (premios o castigos). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. El cumplimiento o incumplimiento de los protocolos pedagógicos puede tener consecuencias emocionales para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5. Valoro los protocolos pedagógicos existentes como herramientas para el mejoramiento educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6. Los protocolos pedagógicos existentes en este establecimiento son pertinentes con las necesidades que tenemos los docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 7. Los protocolos pedagógicos existentes son útiles para mi trabajo diario. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 8. Los protocolos pedagógicos existentes tienen un peso importante en las decisiones pedagógicas que tomo día a día. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | |
|------------------|---|---|
| R6 | ¿Qué dispositivos internos de supervisión del trabajo docente existen en este establecimiento? (Marque todas las que correspondan) | |
| | Observaciones de clases por un superior | 1 |
| | Observaciones de clases por pares | 2 |
| | Evaluaciones de desempeño aplicadas por un superior | 3 |
| | Evaluaciones de desempeño aplicadas por pares | 4 |
| | Evaluaciones de desempeño aplicadas por estudiantes | 5 |
| | Evaluaciones de desempeño aplicadas por padres y apoderados | 6 |
| | Uso de evaluaciones de aprendizaje para evaluar el desempeño docente | 7 |
| | Otro (Escríballo): | 8 |
| No sé de ninguno | 9 | |

} **Siga en R7**

→ **Pase a R8**

| ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre los dispositivos de supervisión del trabajo docente existentes en este establecimiento (Marque una opción en cada fila) | | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|---|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| R7 | 1. El establecimiento le da mucha importancia a que los docentes muestren buenos desempeños a través de los dispositivos de supervisión existentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. La mayoría de los dispositivos de supervisión existentes han sido construidos y/o validados en conjunto con el cuerpo docente. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. El desempeño exhibido a través de los dispositivos de supervisión existentes pueden tener consecuencias directas para mí (premios o castigos) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. El desempeño exhibido a través de los dispositivos de supervisión existentes pueden tener consecuencias emocionales para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5. Valoro los dispositivos de supervisión existentes en este establecimiento como herramientas para el mejoramiento educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6. Los dispositivos de supervisión existentes en este establecimiento son pertinentes con el rol que creo que debemos desempeñar los docentes de hoy. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 7. Los dispositivos de supervisión existentes en este establecimiento son útiles para mi trabajo diario. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 8. Los dispositivos de supervisión o control existentes tienen un peso importante en las decisiones pedagógicas que tomo día a día | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | |
|------------------|---|---|
| R8 | ¿Qué protocolos administrativos para supervisar o llevar el control del trabajo docente existen en este establecimiento? (Marque todas las que correspondan) | |
| | Protocolos sobre tiempos y horarios (Marcar tarjeta, firmar libros, etc.) | 1 |
| | Llenado de formularios o libros informando actividades clase a clase | 2 |
| | Procedimientos burocráticos para solicitar materiales o recursos | 3 |
| | Protocolos para salidas pedagógicas o realización de actividades extraprogramáticas | 4 |
| | Otro (Escríballo): | 5 |
| No sé de ninguno | 6 | |

} **Siga en R9**

→ **Pase a R10**

| ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre los protocolos administrativos existentes en este establecimiento (Marque una opción en cada fila) | | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|---|-------------------|---------------|------------|----------------|
| R9 | 1. El establecimiento presiona a los docentes para que cumpla con los protocolos administrativos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. La mayoría de los protocolos administrativos existentes han sido construidos y/o validados en conjunto con el cuerpo docente y otros trabajadores. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. El cumplimiento o incumplimiento de los protocolos administrativos puede tener consecuencias directas para mí (premios o castigos). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. El cumplimiento o incumplimiento de los protocolos administrativos puede tener consecuencias emocionales para mí. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre los protocolos administrativos existentes en este establecimiento (Marque una opción en cada fila) | | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|--|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| R9 | 5. Valoro los protocolos administrativos existentes como herramientas para mejorar mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 6. Los protocolos administrativos existentes son pertinentes con las necesidades que tenemos los docentes. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 7. Los protocolos administrativos existentes son útiles para mi trabajo diario. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 8. Los protocolos administrativos existentes tienen un peso importante en las decisiones que tomo día a día. | 1 | 2 | 3 | 4 |

| Indique en cada fila cuál de las frases describe mejor las prácticas del equipo directivo de este establecimiento (Marque una opción en cada fila. Escoja la que más se acerque a la realidad, aunque no sea completamente como lo diga el enunciado) | | | | |
|--|----|---|---|---|
| R10 | 1 | El equipo directivo se ha preocupado de generar una visión compartida con los docentes sobre el establecimiento 1 | El equipo directivo ha impuesto su visión sobre el establecimiento al resto de la comunidad 2 | El equipo directivo no ha construido una visión clara sobre el establecimiento 3 |
| | 2 | En este establecimiento se han planteado objetivos y metas en conjunto con los docentes 1 | En este establecimiento los objetivos y metas de mejoramiento los ha planteado el equipo directivo sin los docentes 2 | En este establecimiento no hay objetivos ni metas de mejoramiento claras 3 |
| | 3 | El equipo directivo tiene expectativas altas sobre el establecimiento que la mayoría de los docentes comparten 1 | El equipo directivo tiene altas expectativas sobre el establecimiento, pero no son compartidas por la mayoría de los docentes 2 | El equipo directivo no tiene expectativas altas sobre este establecimiento 3 |
| | 4 | El equipo directivo realiza prácticas y acciones concretas para construir una cultura colaborativa en el establecimiento 1 | La mayoría de las prácticas y acciones del equipo directivo dificultan una cultura colaborativa en lugar de potenciarla 2 | El equipo directivo no genera acciones que afecten positiva o negativamente a una cultura colaborativa en el establecimiento 3 |
| | 5 | El equipo directivo se ha preocupado de construir una estructura organizativa que facilita el trabajo autónomo de los docentes 1 | El equipo directivo ha construido una cultura organizativa para mantener el control de lo que ocurre, dificultando el trabajo autónomo de los docentes 2 | El equipo directivo no se ha preocupado de construir una estructura organizativa clara o sólida 3 |
| | 6 | El equipo directivo realiza prácticas y acciones concretas para acercar a los padres y apoderados a los procesos educativos. 1 | La mayoría de las prácticas y acciones del equipo directivo dificultan la relación con los padres y apoderados o los alejan del trabajo del establecimiento. 2 | El equipo directivo no realiza prácticas o acciones que afecten de alguna manera la relación con los padres y apoderados 3 |
| | 7 | El equipo directivo se ha preocupado de generar redes de apoyo con otras personas o instituciones de la comunidad que rodea al establecimiento 1 | El equipo directivo cierra las puertas a la mayoría de las oportunidades de apoyo o colaboración con entidades de la comunidad que rodea al establecimiento 2 | El equipo directivo centra su trabajo en las tareas propias del establecimiento, y ha descuidado la relación con la comunidad que rodea al establecimiento 3 |
| | 8 | El equipo directivo se preocupa de contratar docentes proactivos y con ganas de mejorar la educación del establecimiento. 1 | El equipo directivo prefiere contratar docentes obedientes, que sean capaces de seguir las instrucciones que les dan 2 | No existen criterios técnicos claros en los se basen los directivos para contratar nuevos docentes 3 |
| | 9 | El equipo directivo provee apoyos a los docentes de acuerdo a las necesidades que los mismos docentes expresan 1 | El equipo directivo provee apoyos genéricos (y a veces descontextualizados) a los docentes de este establecimiento 2 | El equipo directivo no provee ningún apoyo a los docentes de este establecimiento 3 |
| | 10 | El equipo directivo evalúa a los docentes y/o a los estudiantes con fines formativos, para luego retroalimentar a los docentes y mejorar sus prácticas 1 | El equipo directivo evalúa a los docentes y/o estudiantes con el objetivo de controlar que los docentes estén haciendo bien su trabajo, y tomar acciones punitivas si no lo hacen. 2 | El equipo directivo no realiza o realiza muy poca supervisión o monitoreo al trabajo docente y el aprendizaje de los estudiantes 3 |
| | 11 | El equipo directivo se preocupa de que los docentes se centren en su trabajo pedagógico, quitándoles distracciones como tareas administrativas agobiantes, pero permitiéndoles hacer cosas diferentes a las habituales si creen que significará un mejoramiento educativo. 1 | El equipo directivo se preocupa de que los docentes se centren en su trabajo pedagógico a través de rigurosos estándares de desempeño que orientan el trabajo docente para evitar cualquier tipo de distracción. 2 | El equipo directivo no se preocupa de que los docentes se centren en su trabajo pedagógico de ninguna manera 3 |

| | | | | | | |
|-------------|--|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------|--|------------------------|
| R11 | Desde su percepción, ¿Cuál es el rol que los distintos actores educativos le están exigiendo actualmente a usted como docente? (Marque los dos roles más importantes en cada columna) | 1. Según sus superiores directos | 2. Según los padres y apoderados | 3. Según sus estudiantes | 4. Según el sistema educativo en general | 5. Según usted mismo/a |
| | Enseñanza de los contenidos curriculares | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| | Formación de competencias y habilidades para el mundo del trabajo | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| | Formación de competencias y habilidades sociales, cívicas y ciudadanas | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | Formación valórica | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| | Cuidado de los estudiantes | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| | Formación para un buen rendimiento en la prueba SIMCE | 6 | 6 | 6 | 6 | 6 |
| | Formación para un buen rendimiento en la PSU | 7 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| Otro ¿Cuál? | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 | |

| | | | | | |
|-----|---|-------|------|------|------|
| R12 | ¿Cuánto siente que lo presionan a usted los distintos actores para que realice el trabajo docente de una forma determinada? (Marque una opción en cada fila) | Mucho | Algo | Poco | Nada |
| | 1. Sus superiores directos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. Los padres y apoderados | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. Sus estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. El discurso social en general | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | |
|-----|---|-------|------|------|------|
| R13 | ¿Cuánto impacto cree que tiene la presión de los distintos actores en sus decisiones pedagógicas día a día? (Marque una opción en cada fila) | Mucho | Algo | Poco | Nada |
| | 1. De sus superiores directos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. De los padres y apoderados | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. De sus estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. Del discurso social en general | 1 | 2 | 3 | 4 |

| | | | | | | |
|-----|--|-----|--|----------------|---|---|
| R14 | ¿Qué tan similares cree usted que son el rol que efectivamente ejerce con el rol ideal que usted cree que debería ejercer un docente? | R15 | ¿Cuánto cree que la sociedad valora hoy el trabajo docente? | R16 | ¿De qué manera cree que esta valoración ha cambiado durante las últimas décadas? | |
| | Muy similar | | 1 | | Mucho | 1 |
| | Similar en algunos aspectos | | 2 | | Algo | 2 |
| | Muy poco similar | | 3 | | Poco | 3 |
| | | | | | Nada | 4 |
| | | | | Ha mejorado | 1 | |
| | | | | No ha cambiado | 2 | |
| | | | | Ha disminuido | 3 | |

| | | | | | |
|-----|--|-------------------|---------------|------------|----------------|
| R17 | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre sus condiciones laborales? (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| | 1. El establecimiento en el que trabajo tiene las condiciones materiales adecuadas para hacer bien mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. Las condiciones materiales del establecimiento en que trabajo inciden fuertemente en las decisiones pedagógicas que tomo día a día | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. Actualmente tengo en este establecimiento unas condiciones contractuales adecuadas para mi cargo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. Las condiciones contractuales que me vinculan a este establecimiento inciden fuertemente en las decisiones pedagógicas que tomo día a día | 1 | 2 | 3 | 4 |

2. Empoderamiento docente

Las preguntas de esta sección tienen que ver con usted, con sus competencias, sus prácticas habituales y sus sensaciones como docente. También hay preguntas sobre sus redes, el clima escolar, el trabajo colaborativo y su asociatividad. Reflexione cada pregunta y responda con la mayor sinceridad posible.

| | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre usted y su trabajo? (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|---|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| E1 | 1. Creo que soy un buen profesor y realizo bien mi trabajo como docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 2. Tengo un alto conocimiento y manejo sobre la(s) disciplina(s) que imparto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 3. Tengo buenas habilidades pedagógicas que me permiten realizar buenas clases | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 4. Tuve una buena formación inicial como docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 5. He tenido una buena formación continua que me ha permitido actualizarme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 6. La experiencia a través de los años me ha enseñado mucho y me ha hecho mejor docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 7. Me siento orgulloso/a de ser profesor(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 8. Creo que mi trabajo tiene un impacto concreto sobre mis estudiantes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 9. Creo que mi trabajo tiene un impacto concreto sobre mis colegas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 10. Muchas veces cuestiono mis habilidades como docente hasta el punto en que dudo que sea un buen docente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | ¿Con qué frecuencia reflexiona usted sobre su trabajo pedagógico? (Marque una opción en cada fila) | Todos o casi todos los días | Algunas veces a la semana | Algunas Veces al mes | Algunas veces al año | Nunca o casi nunca |
|----|--|-----------------------------|---------------------------|----------------------|----------------------|--------------------|
| E2 | 1. En espacios formales (reuniones o espacios laborales individuales destinados especialmente para este fin) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 2. En espacios informales (conversaciones de pasillo o sobremesa, pensamientos en trayectos de viaje o momentos de descanso, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | Indique qué elementos considera usted generalmente cuando reflexiona sobre sus prácticas pedagógicas (Marque todas las que corresponda en cada columna) | 1. En espacios formales | 2. En espacios informales |
|----|---|-------------------------|---------------------------|
| E3 | Las calificaciones o resultados de aprendizaje de los estudiantes | 1 | 1 |
| | El comportamiento de los estudiantes | 2 | 2 |
| | Sus resultados en evaluaciones de desempeño docente | 3 | 3 |
| | La retroalimentación que le hacen sus superiores sobre su desempeño docente | 4 | 4 |
| | La retroalimentación que le hacen sus pares sobre su desempeño docente | 5 | 5 |
| | La retroalimentación que recibe de sus estudiantes sobre su desempeño docente | 6 | 6 |
| | La retroalimentación que recibe de los padres y apoderados sobre su desempeño docente | 7 | 7 |
| | Su percepción personal sobre su propio desempeño como docente | 8 | 8 |
| | Problemáticas puntuales con estudiantes específicos | 9 | 9 |
| | Otra ¿Cuál? | 10 | 10 |

| E4 | ¿Cuáles son los objetivos principales con el que realiza estas reflexiones sobre sus prácticas pedagógicas? (Marque máximo 2 en cada columna) | 1. En espacios formales | 2. En espacios informales |
|----|---|-------------------------|---------------------------|
| | Mejorar los aprendizajes de los estudiantes | 1 | 1 |
| | Desarrollarme mejor como profesional | 2 | 2 |
| | Satisfacer las demandas del establecimiento | 3 | 3 |
| | Satisfacer las demandas de los estudiantes | 4 | 4 |
| | Satisfacer las demandas de las familias | 5 | 5 |
| | Quedar bien con mis pares | 6 | 6 |
| | Estoy obligado/a a realizarlas | 7 | 7 |
| | Otra (Escríballo) _____ | 8 | 8 |

| E5 | ¿Qué tanto siente usted que pertenece a...? (Marque una opción en cada fila) | Mucho | Algo | Poco | Nada |
|----|--|-------|------|------|------|
| | 1. La comunidad educativa de este establecimiento | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. El cuerpo docente de este establecimiento | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. El grupo de colegas más cercanos de este establecimiento | 1 | 2 | 3 | 4 |

| E6 | ¿Cuán frecuentemente participa usted en las siguientes actividades? (Marque una opción en cada fila) | Siempre que puedo | Cerca de la mitad de las veces | Algunas veces | Sólo cuando es obligatorio | Nunca |
|----|---|-------------------|--------------------------------|---------------|----------------------------|-------|
| | 1. Actividades extraprogramáticas con la comunidad educativa en general, fuera del horario de clases | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 2. Actividades extraprogramáticas con los estudiantes, en horarios de clases | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 3. Actividades destinadas para los trabajadores del establecimiento con objetivos de desarrollo profesional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 4. Actividades destinadas para los trabajadores del establecimiento con objetivos de distensión y camaradería | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 5. Actividades informales con sus colegas (salidas, comidas, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| E7 | ¿Qué tanta cohesión cree que existe entre...? (Marque una opción en cada fila) | Mucha | Algo | Poca | Nada |
|----|--|-------|------|------|------|
| | 1. Su equipo de trabajo más cercano | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. El cuerpo docente de este establecimiento en su conjunto | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. Los docentes de la comuna o la red de establecimientos cercanos | 1 | 2 | 3 | 4 |

| E8 | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre el clima de trabajo en este establecimiento (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | Indiferente | De acuerdo | Muy de acuerdo |
|----|---|-------------------|---------------|-------------|------------|----------------|
| | 1. En este establecimiento existe un buen clima laboral | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 2. Trabajo frecuentemente con otros docentes de mi área de forma colaborativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 3. El trabajo colaborativo con otros docentes de mi área, cuando se da, es profundo y tiene un impacto importante en mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 4. Trabajo frecuentemente con otros docentes de otras áreas de forma colaborativa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 5. El trabajo colaborativo con docentes de otras áreas, cuando se da, es profundo y tiene un impacto importante en mi trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| | 6. Valoro el trabajo colaborativo, y creo que es importante que los docentes trabajemos de esta manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| E9 | ¿Existe dentro de este establecimiento (o participa este establecimiento en) Comunidades Profesionales de Aprendizaje? | | |
|---|--|--------------|--------------|
| | Sí, y participo activamente | 1 | → Pase a E11 |
| | Sí, pero no participo o no he participado de ella(s) | 2 | → Pase a E10 |
| No tengo conocimiento de que exista una | 3 | → Pase a E13 | |

| | | | | | |
|--|--|-------------------|-------------------------------|------------|----------------|
| E10 | ¿Cuál es el principal motivo por el que usted no participa de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje? (Marque solo una alternativa) | | | | |
| | No le veo valor a participar | 1 | } Pase a E13 | | |
| | Mi situación contractual en este establecimiento no me lo permite | 2 | | | |
| | Participo en otros grupos externos de reflexión y trabajo colaborativo entre docentes | 3 | | | |
| | No tengo tiempo para participar | 4 | | | |
| Por otro motivo (Escríballo) | 5 | | | | |
| E11 | ¿Cuál es el principal motivo por el que usted participa de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje? (Marque solo una alternativa) | | | | |
| | Participo voluntariamente porque creo que son un espacio útil e importante para mi trabajo | 1 | | | |
| | Participo porque la mayoría de mis colegas lo hace, y me sentí algo presionado/a por hacerlo también | 2 | | | |
| | Participo porque es obligatorio para los docentes de este establecimiento | 3 | | | |
| Participo por otra razón (Escríbala) | 4 | | | | |
| E12 | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre las comunidades profesionales de aprendizaje en las que participa? (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| | 1. En general, las comunidades profesionales de aprendizaje son un espacio importante de reflexión sobre la educación que queremos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. En mi comunidad profesional de aprendizaje llegamos a diálogos e intercambios con alto nivel de profundidad. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. En general, las comunidades profesionales de aprendizaje son un espacio útil para la construcción de instrumentos pedagógicos u otros elementos. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 4. Mi comunidad profesional de aprendizaje ha sido un espacio para elaborar material, proyectos o ideas que luego ha sido útil en mi trabajo diario | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 5. Mi participación en las comunidades profesionales de aprendizaje han tenido un impacto significativo en mis decisiones pedagógicas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| E13 | ¿Existe dentro de este establecimiento un Sindicato de profesores y/o trabajadores o alguna asociación similar que represente a los trabajadores sobre temas laborales? | | | | |
| | Sí, y participo activamente | 1 | } Siga en E14 → Pase a E15 | | |
| | Sí, y participo, pero de forma pasiva | 2 | | | |
| | Sí, pero no soy miembro de éste | 3 | | | |
| No existe o no tengo conocimiento de que exista uno | 4 | | | | |
| E14 | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre el sindicato de este establecimiento? (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| | 1. El sindicato es capaz de representar a la pluralidad de docentes y/o trabajadores de este establecimiento | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. El sindicato ha sido útil para resolver conflictos de la comunidad docente con el equipo directivo o el sostenedor/directorio | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. La existencia del sindicato es útil para que yo pueda desempeñar bien mi trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| E15 | ¿Qué tan de acuerdo está con las siguientes afirmaciones sobre el Colegio de Profesores de Chile (Marque una opción en cada fila) | Muy en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Muy de acuerdo |
| | 1. Conozco el trabajo que realiza el Colegio de Profesores de Chile | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 2. El Colegio de Profesores es capaz de representar a la pluralidad de docentes y/o trabajadores del país | 1 | 2 | 3 | 4 |
| | 3. El Colegio de Profesores es una institución útil para resolver conflictos laborales de los docentes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. El Colegio de profesores cumple un rol importante como colegio profesional para el desarrollo de la profesión docente | 1 | 2 | 3 | 4 | |

INNOVACIÓN EDUCATIVA

¿Qué es y cómo la potenciamos?

UAB Educación
Universitat Autònoma
de Barcelona 2020

Javier Pascual Medina

INNOVACIÓN EDUCATIVA

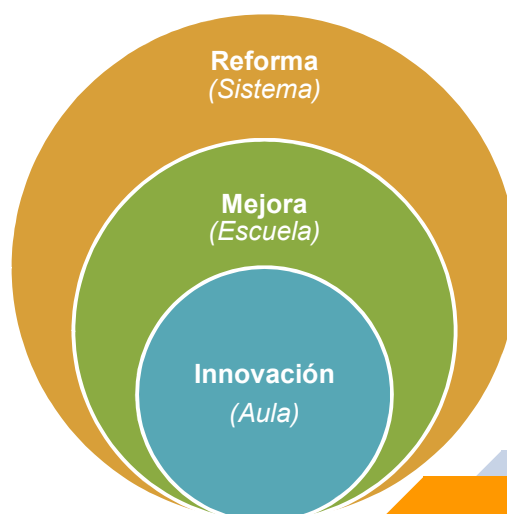
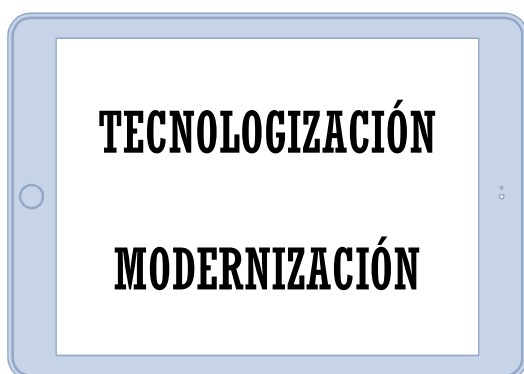
¿Qué significa este concepto?

2

“ Es un **CAMBIO** en los procesos de enseñanza-aprendizaje, que tiene una **ORIENTACIÓN** hacia el mejoramiento concebida desde sus orígenes. Nace desde la **CRÍTICA**, y tiene pretensiones de **SOSTENIBILIDAD**.

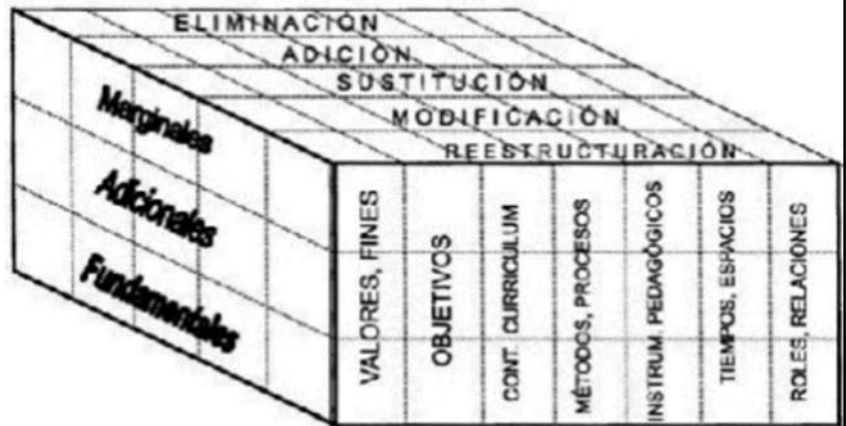
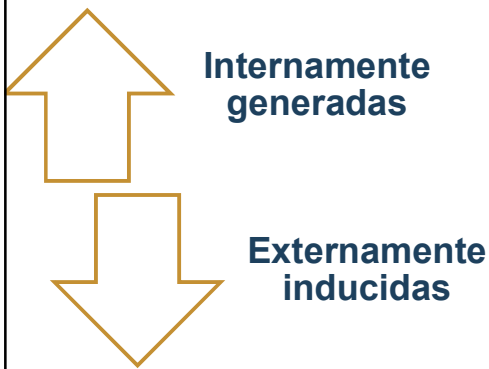
3

⊗ Innovación Educativa NO es:



4

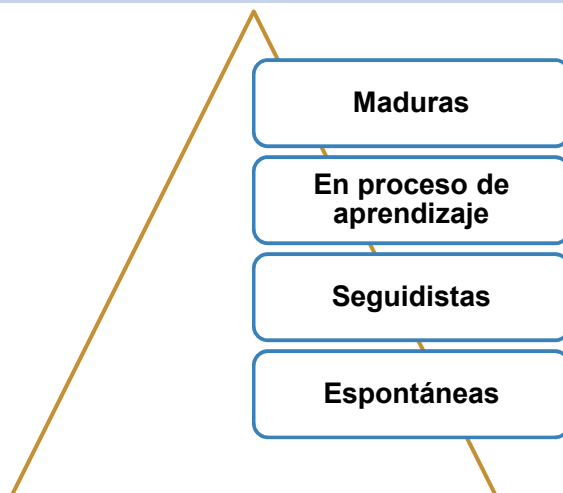
Tipos de Innovación Educativa



Fuente: Rivas (2000). *Innovación Educativa. Teoría, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis

5

Tipos de Innovación Educativa



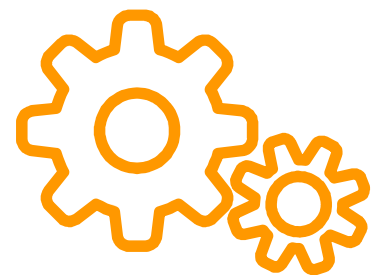
Fuente: Domingo (2013). Un marco crítico de apoyo para ubicar y redireccionar experiencias innovadoras en educación: Comprensión y transformación. *Tendencias pedagógicas*, 21, 9-28.

6

2

¿Cómo Innovamos? Pasos para la Innovación

7



PROBLEMATIZAR

Primer Paso: Detectar un problema

8

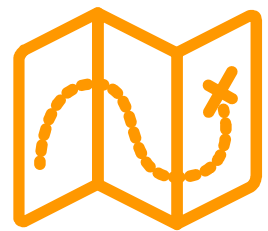
DISONANCIA COGNOSCITIVA



9

DISEÑAR

Preparemos lo que vamos a hacer



10





IMPLEMENTAR

Ya estamos listos para poner a prueba nuestra innovación

13



ALGUNOS TIPS

- La primera vez no será como lo esperabas
- Cíñete al plan, pero sé flexible
- El error no es un problema, es una oportunidad
- Sé un aprendiz del fracaso

**NADA DE ESTO PUEDE LOGRARSE EN UN AMBIENTE
PUNITIVO O DE DESCONFIANZA**

14

“ No he fallado 10.000 veces. La bombilla fue una invención de 10.000 pasos.
(Thomas A. Edison)



15



EVALUAR

Cuestionar y criticar
es la clave al innovar

16

EVALUACIÓN INMEDIATA: CRÍTICA

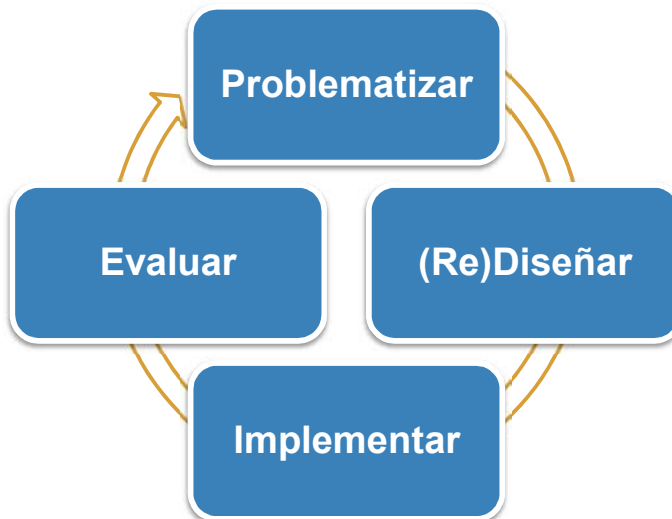


EVALUACIÓN A LARGO PLAZO: SOSTENIBILIDAD



Fuente: Fink & Hargreaves (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación*, 339, 43-58

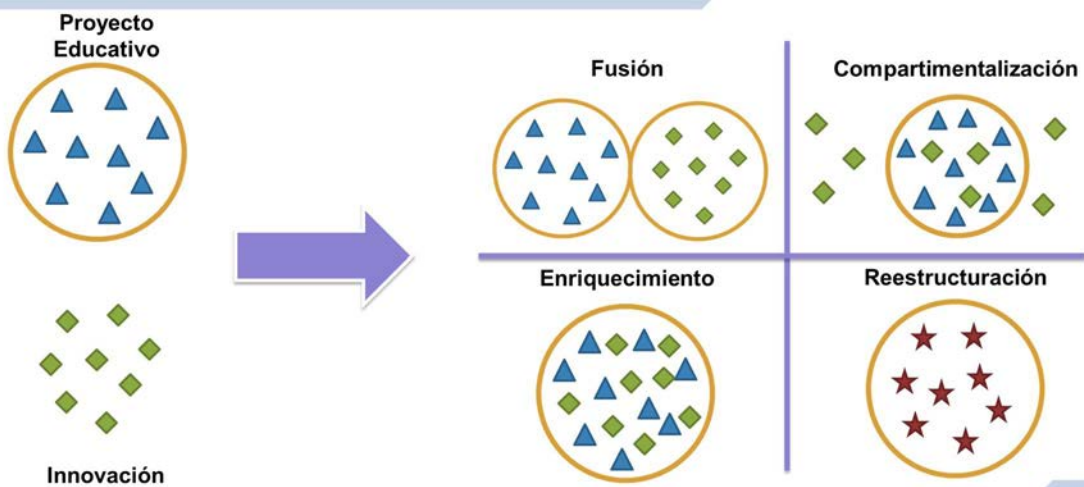
CICLO DE INNOVACIÓN



19



ADAPTÁNDOSE A UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA



Fuente: Astudillo & Imbarack (2013). El sentido del mejoramiento escolar de los docentes en el contexto de políticas de apoyo externo. *Pensamiento Educativo*, 50 (2), 132-146

20



MENSAJE FINAL

- **Todos** podemos ser agentes de cambio.
- El mejoramiento educativo no se logrará con grandes reformas, sino con una sumatoria de **pequeñas innovaciones** significativas para las comunidades.
- Las innovaciones sólo se sostienen sobre **docentes empoderados** en su profesión, individual y colectivamente.

21



¡MUCHAS GRACIAS!

😊 Y gracias por ayudarme con mi tesis doctoral 😊

22

La demanda por el cambio y el mejoramiento educativo nunca se había posicionado tan fuertemente en la historia de Chile como lo ha hecho durante la última década. El surgimiento de la Sociedad del Conocimiento, sumada a las numerosas revueltas estudiantiles y sociales, han puesto a la educación en el punto de mira de la opinión pública y la agenda política. La Innovación Educativa – entendida como cualquier cambio en los procesos de enseñanza-aprendizaje orientado al mejoramiento educativo – se sitúa como un concepto fundamental en el que los docentes se convierten en pieza clave como agentes de cambio.

Paradójicamente, el sistema educativo ha avanzado hacia un modelo de reformas basadas en estándares que, mientras explícitamente se plantean como un mecanismo que intenta dar mayor autonomía a las comunidades educativas convirtiéndolas en protagonistas de su propio mejoramiento, en realidad, se consolidan como mecanismos rígidos que presionan a los establecimientos y a los docentes a desarrollar su trabajo bajo una racionalidad instrumental. En ese contexto, la dificultad de innovar se vuelve evidente, pues el cambio requiere de profesionales empoderados que logren superar las barreras impuestas por los estándares educativos.

El objetivo de este estudio es identificar, desde una perspectiva sociocrítica y transformativa, la influencia que tienen las relaciones de poder que se ejercen sobre los docentes de escuelas y liceos en Chile y el empoderamiento docente en los procesos de innovación educativa. Entendemos las relaciones de poder como intentos de una persona o institución por controlar las acciones de otros – en este caso, la acción pedagógica de los docentes – y el empoderamiento como el proceso de los docentes para recuperar el control sobre las propias acciones.

Para cumplir con los objetivos, desarrollamos una metodología mixta secuencial y transformativa en dos fases. En una primera fase hemos elaborado Producciones Narrativas con nueve docentes, mediante las cuales conocimos innovaciones educativas propias de su trabajo, las relaciones de poder asociadas y sus formas de empoderamiento y resistencia. Construimos en base a ellas las categorías de análisis para la segunda fase, una encuesta aplicada en escuelas y liceos en Chile, rescatando y enalteciendo así la voz de los docentes.

Los resultados indican que el rol exigido a los docentes por el sistema educativo y sus instituciones dista del que los profesores consideran como ideal. El currículum educativo, las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje y los estándares de desempeño docente se han convertido en mecanismos de presión constante para los docentes, y los establecimientos y sus directivos han formado estructuras para transmitir y reproducir esta presión. Así, los docentes consideran la innovación educativa como una resistencia o fuga de esas obligaciones, la cuál logran empoderándose individual y colectivamente. Las diversas relaciones de poder y procesos de empoderamiento docente inciden en cómo se desarrollan las innovaciones educativas, en sus orígenes, objetivos, objetos de cambio y sostenibilidad.

Concluimos que para orientar el cambio educativo en una dirección adecuada y sostenible debe haber un cambio de estructuras que abarque al sistema, las instituciones, los docentes y la academia. El sistema educativo debe flexibilizar sus estándares para permitir un desarrollo local y contextualizado, mientras que los establecimientos deben generar climas de liderazgo distribuido, confianza y alto sentido de pertenencia. Los docentes necesitan, por su parte, generar mayores procesos de reflexión crítica que les permitan empoderarse sobre su trabajo, y sustentar estos procesos sobre un empoderamiento colectivo mediante estrategias de trabajo colaborativo, asociatividad y colegialidad. Por último, en la academia tenemos la responsabilidad de disminuir la brecha entre la investigación teórica y la práctica educativa, potenciando la investigación participativa y la retribución contextualizada.



CONICYT
Comisión Nacional de Investigación
Científica y Tecnológica

