

Docencia en escuelas municipales vulnerables de Chile: Una lectura desde la perspectiva de profesores en formación

Teaching in Vulnerable Municipal Schools in Chile: A reading From the Perspective of Teachers in Training

Docência em escolas municipais vulneráveis no Chile: Uma leitura a partir da perspectiva de professores em formação

Gerardo Ignacio Sánchez-Sánchez
Universidad Católica del Maule
Talca, Chile
gerignsan@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-1694-1406>

Ximena Elizabeth Jara-Amigo
Colegio José Manuel Balmaceda de San Javier
Talca, Chile
x.jara@blmcedasanjavier.cl
<https://orcid.org/0000-0003-1694-1406>

Resumen

Objetivo. Este artículo analiza la docencia en escuelas municipales vulnerables desde las experiencias de estudiantes de pedagogía primaria en procesos de práctica profesional y para ello se describe en qué paradigma están aprendiendo las niñas y niños que asisten a esta formación y la manera en que se administran el espacio, el tiempo escolar y los recursos de enseñanza al interior de estas aulas.

Metodología. Se empleó una metodología cualitativa que se sustenta en el paradigma interpretativo-comprensivo. La técnica de recolección de información fue la entrevista episódica administrada a practicantes en comunidades educativas en tres ciudades: Talca, San Javier y Villa Alegre, Región del Maule en Chile.

Discusión. Los resultados describen una práctica pedagógica caracterizada por el uso funcional del espacio; una gestión del tiempo centrada en su dimensión externa;

y escasa diversificación de materiales para la enseñanza. **Conclusiones.** Se concluye que la práctica desarrollada en estos establecimientos se sitúa en un paradigma de carácter conductual, tensionada por la cobertura curricular que tiene dificultades para transitar a modelos cognitivos o sociales. Se plantea la necesidad de intensificar el apoyo a establecimientos públicos municipales que atienden a estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, eliminando las prácticas que obstaculizan la equidad y la justicia, mediante una docencia sensible desde el punto de vista cultural a las demandas de un estudiantado diverso en su composición.

Palabras clave: Escuela pública; espacio; paradigmas; recursos de enseñanza; tiempo; Chile.

Abstract

Objective. This article analyzes teaching in vulnerable municipal schools from the experiences of primary pedagogy students in professional practice processes and for this it describes in what paradigm the girls and boys who attend this training are learning and the way in which the space is managed, time and teaching resources within these classrooms. **Methodology.** A qualitative methodology was used based on the interpretive-comprehensive paradigm. The information collection technique was the episodic interview administered to practitioners in educational communities in three cities: Talca, San Javier and Villa Alegre, Maule Region in Chile. **Discussion.** The results describe a pedagogical practice characterized by the functional use of space; time management focused on its external dimension and poor diversification of teaching materials. **Conclusions.** It is concluded that the practice developed in these establishments is situated in a behavioral paradigm, stressed by the curricular coverage that has difficulties to transition to cognitive or social models. There is a need to intensify support for municipal public establishments that serve students in vulnerable conditions, eliminating practices that hinder equity and justice, through teaching that is culturally sensitive to the demands of a diverse student body in His composition.

Keywords: Public school; space; paradigms; teaching resources; weather; Chile.

Resumo:

Meta. Este artigo analisa o ensino em escolas municipais vulneráveis a partir das experiências de estudantes de pedagogia primária em processos de prática profissional e para isso descreve em que paradigma estão aprendendo as meninas e meninos que frequentam esta formação e a forma como administram o espaço, o tempo escolar e recursos de ensino dentro dessas salas de aula. **Metodologia.** Foi utilizada uma metodologia qualitativa baseada no paradigma interpretativo-compreensivo. A técnica de coleta de dados foi a entrevista episódica administrada a praticantes em comunidades educativas em três cidades: Talca, San Javier e Villa Alegre, região de Maule no Chile. **Discussão.** Os resultados descrevem uma prática pedagógica caracterizada pelo uso funcional do espaço; gestão do tempo centrada na sua dimensão externa; e pouca diversificação de materiais didáticos. **Conclusões.** Conclui-se que a prática desenvolvida nestes estabelecimentos situa-se num paradigma comportamental, acentuado pela cobertura curricular que apresenta dificuldades de transição para modelos cognitivos ou sociais. É preciso intensificar o apoio aos estabelecimentos públicos municipais que atendem alunos em situação de vulnerabilidade, eliminando práticas que dificultam a equidade e a justiça, por meio de um ensino culturalmente sensível às demandas de um corpo discente diversificado em sua composição.

Palavras-chave: Escola pública; espaço; paradigmas; recursos didáticos; tempo; Chile.

Introducción

Los cambios sociales y culturales que atraviesan a la sociedad en general y a las escuelas en particular, configuran nuevas condiciones para los procesos de

socialización/formación/educación. Frente a ello, la educación ha de asegurar “procesos de aprendizaje significativos, es decir, de ambientes de aprendizaje que favorezcan la relación armónica del saber, el hacer y el ser de las personas participantes” (Ospina Rave, 2008, p.12).

Emergen crecientes discursos sobre educación de calidad, en torno a la cual coexisten distintas visiones, desde aquellas centradas en las condiciones de gestión hasta las relacionadas con los resultados de aprendizaje, que en nuestro país, se miden por el SIMCE, “en tanto surgen crecientemente voces que abogan por un concepto más integral de calidad, que incluya también dimensiones como la valórico-espiritual, la artística y la deportiva, entre varias otras” (Torche et al., 2015, p.104).

Enfrentado a ese discurso, la masificación del sistema escolar en la sociedad del conocimiento ha llevado a la mayoría de las naciones a optar por reformas educativas sustentadas en la rendición de cuentas e incentivos (Darling-Hammond, 2012). Esta racionalidad se sustenta en una lógica de gestión centrada en evaluaciones nacionales estandarizadas que conducen a “exámenes nacionales apoyados en motivaciones extrínsecas, desarrollándose un trabajo escolar orientado a responder tales pruebas, derivando en estrechamiento del currículum; individualizando y desprofesionalizando la docencia” (Ruffinelli et al., 2017, p. 23).

El funcionamiento de las instituciones educativas, comienza a ser cuestionado en su legitimidad: “los valores son contradictorios entre sí; las murallas de los santuarios se desmigajan ante el ímpetu de las demandas sociales y de las reivindicaciones individuales y, progresivamente se transforman las representaciones sobre la socialización” (Dubet, 2006, pp. 63-64). Las nuevas demandas formativas, que encierran desafíos de democracia (Apple y Beane, 2000), equidad y de justicia social (Zeichner, 2017) tensionan a las escuelas a asegurar la apropiación de conocimientos y habilidades más complejas, sobre la base de un mandato que “ya no es exclusivo de algunos, sino que se pretende que alcance a todos” (Alliaud, 2017, p. 25).

La complejidad que enfrenta la institución educativa deriva de la presencia de paradigmas y modelos en tensión, lo que termina dificultando su funcionamiento: la escuela como institución igualitaria, respetuosa de las diferencias, promotora de aprendizaje crítico y creativo, y democrática que, sin embargo, reproduce la desigualdad social; inculca actitudes discriminatorias, usa medios verbales y memorísticos; y se encuentra atravesada por hábitos autoritarios que limitan la participación y la autonomía (Puig, 2000). Complementariamente, Alliaud (2017) lo plantea en los términos siguientes: “una estructura nivelada, graduada, meritocracia, que fue concebida a los fines de la homogeneización social y a la selección de los individuos, tiene que asegurar ahora la inclusión, la igualdad y la libertad de todos los que a ella asisten” (p.26). Ello incide “en los procesos de socialización de niñas y niños, en su rendimiento académico y, en definitiva, en las oportunidades que tendrán en un futuro en el plano social, académico y profesional” (Ferrer, 2007, p. 39).

En términos de resultados, Chile posee un sistema de evaluación de la calidad de la educación (SIMCE) socialmente legitimado dentro de América latina, sin embargo, los promedios de rendimiento alcanzados durante los últimos años muestran variaciones poco significativas. Llama la atención que, pese a los esfuerzos realizados en términos de incremento de la inversión pública en educación, reformas curriculares, políticas estables en el tiempo, la calidad promedio de la educación básica chilena no progresa como la expansión de la escolaridad.

En las últimas décadas, Chile ha mostrado un crecimiento económico evidenciable en el acceso a bienes y servicios, la mejora en equipamiento e infraestructura, conectividad vial e informática, ampliación de la cobertura educativa en todos sus niveles, disminución de la pobreza, aumento de los ingresos relativos, entre otros. Sin embargo, junto a estas mejoras persiste una creciente desigualdad. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2015) informa que Chile lidera el ranking de los más desiguales, y que ella se traduce en sentimientos de injusticia, cuando se percibe que los accesos a ciertos bienes

socialmente valorados se distribuyen injustamente, minando vínculos sociales generando odio y situaciones de violencia, que impiden la integración y cohesión social ([Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo \[PNUD\], 2017](#)), como ha quedado muy bien demostrado en la profunda crisis social que está experimentando el país, a partir de octubre del año 2019 y que se intensifican con el actual estado de pandemia por COVID-19. Frente a estas desigualdades las sociedades modernas, utilizan diversos mecanismos, para acortar las brechas, uno de los más relevantes, y con mayor reconocimiento social es la educación.

Dicho lo anterior, resulta interesante abordar el caso chileno, el que, en los últimos treinta años, ha ido construyendo un imaginario simbólico, en que ha dado una alta valoración a la educación como medio principal para disminuir la vulnerabilidad social y promover la movilidad social ([PNUD, 2017](#)). Al respecto, existen evidencias de la implementación de un conjunto de políticas públicas orientadas a mejorar la calidad y equidad de la educación a través de cambios curriculares, inversión en infraestructura, aumento de financiamiento para familias vulnerables, leyes de inclusión y formación ciudadana, entre otras. Si bien, todas estas medidas han permitido la creación de espacios de inclusión social, no han logrado revertir la alta estratificación del sistema educacional, la que tiende a reforzar las desigualdades de origen y las posibilidades educativas que logran los estudiantes en las instituciones escolares: al medir la brecha entre el 20% superior y el 20% inferior de ingresos en términos de competencias de lectura, Chile ocupa el lugar quinto en la región después de Costa Rica, México, Brasil y Argentina, y el lugar 33 de 34 entre los países de la OCDE. Estas diferencias, “están fuertemente relacionadas con la marcada estratificación del sistema educacional primario y secundario” ([PNUD, 2017, p. 41](#)).

En ese escenario, es de interés reflexionar respecto al caso particular de la educación municipal chilena regional, a partir de las experiencias de estudiantes de pedagogía básica en procesos de práctica profesional, y a partir de ella dar respuesta a dos preguntas de investigación: ¿en qué paradigma están aprendiendo las niñas/os en la escuela básica chilena? y ¿cómo se gestiona la organización del

espacio, la administración de los recursos de enseñanza y el manejo tiempo al interior de estas aulas?. El estudio adquiere originalidad toda vez que se intenta dar cuenta del fenómeno en un contexto regional caracterizado por la presencia de variables de desigualdad estructural que condicionan el funcionamiento de las escuelas de administración municipal.

Los espacios educativos en general, y los de administración municipal en lo particular, desarrollan procesos de enseñanza y aprendizajes a partir de determinados paradigmas o enfoques. Es posible identificar, desde el punto de vista teórico seis paradigmas vinculados a la naturaleza de la enseñanza, que determinan perspectivas (vemos la tarea docente de otra manera) y modos de acción diferentes (nos fijamos otras finalidades, optamos por otras estrategias, etc).

Un maestro ilustrado que domina los conocimientos. Un técnico que ha adquirido sistemáticamente los procedimientos técnicos. Un practicante artesano que ha adquirido en el terreno ciertos esquemas de acción contextualizados. Un practicante reflexivo que se ha construido un saber de la experiencia sistemático y comunicable, más o menos teorizado. Un actor social que está comprometido en proyectos colectivos y es consciente de las apuestas antropológicas de las prácticas cotidianas. Una persona que está en relación con los demás y en un proceso de desarrollo personal (Paquay y Wagner, 2010, p. 224).

Este referencial de habilidades, pone de manifiesto la naturaleza compleja de la tarea docente, la cual desde la perspectiva de Tardif (2004) supone interacciones entre sujetos que manifiestan sus propias resistencias; en tanto, para Davini (2015) la docencia se expresa en una práctica profesional específica que moviliza los medios adecuados para la transmisión educativa conforme a distintos objetivos e intenciones. En lo específico, para la autora “enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor” (p.31), para que los estudiantes adquieran los saberes culturales que permitan su inclusión social, así como la integración en contextos diversos. Su desarrollo implica que los educadores

asuman el compromiso ético y también político con prácticas sociales más justas y democráticas. Desde la perspectiva de [Meirieu \(2003\)](#), la docencia está en el centro de la formación de las personas. Para ello, debe centrarse en la relación del sujeto con el mundo, y movilizar lo necesario para que la empresa educativa, en el cumplimiento de su finalidad permita al sujeto incorporarse al mundo siendo, ante todo, introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado.

La docencia y las prácticas asociadas “están integradas por un amplio abanico de capacidades concretas relacionadas con los ejes centrales de la acción profesional, cualquiera sea el contexto escolar específico en el que el docente particular se desempeñe” ([Davini, 2015, p. 83](#)). Siguiendo a la autora, estas capacidades hacen referencia entre otras al manejo y gestión de los espacios, los tiempos y los recursos e implican toma de decisiones en la acción. Estas capacidades legitiman en una situación concreta y sirven para afrontar problemas cotidianos de la docencia ([Guevara, 2018](#)). De esa manera se configuran determinadas condiciones para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde el [Marco para la Buena Enseñanza \(2021\)](#), la docencia supone un aprendizaje a través de:

- (a) reflexión sobre y desde la experiencia individual y colectiva; (b) retroalimentación de estudiantes, pares y docentes directivos; (c) participación en instancias de desarrollo profesional que permiten acceder a nuevos conocimientos sobre el aprendizaje y desarrollo en contextos diversos, y sobre la disciplina que enseña, su didáctica y evaluación; (d) innovación pedagógica; y (e) políticas educacionales.

Método

Esta investigación, es un estudio cualitativo, que se sustenta en el paradigma interpretativo-comprensivo ([Geertz, 2008](#)), pues apunta a la construcción de

significados a través de la interpretación y la comprensión de fenómenos, que se llevó a cabo en la Región del Maule, Chile con estudiantes de pedagogía básica de la Universidad Católica del Maule que desarrollan su práctica profesional en establecimientos de administración municipal.

Desde el punto de vista metodológico, se optó por dos criterios relevantes. Por una parte, se trabajó con escuelas básicas municipales que corresponden a establecimientos públicos de propiedad y financiamiento estatal, administrados por las municipalidades del país y que ofrecen educación básica en dos ciclos con una duración de 8 años.

Por otra, las instituciones participantes presentan un alto Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE-SINAE), indicador del nivel de pobreza, así como también a la condición de riesgo asociada a los estudiantes de cada centro educativo. Este concepto hace referencia a aquellos individuos que experimentan una serie de dificultades a lo largo de su trayectoria escolar que les impiden sacar provecho al currículo y a las enseñanzas dentro del aula de clase.

En esta investigación participaron 20 estudiantes de pedagogía que desarrollan su proceso de práctica en cuatro instituciones de educación básica de la Región del Maule, Chile, tal como se describe en la [Tabla 1](#).

Tabla 1. Participantes

Institución	Participantes
Institución de Educación Básica, ubicada en sector urbano de Talca, con IVE de 90% (I1)	5
Institución de Educación Básica, ubicada en sector urbano de San Javier, con IVE 96% (I2)	5
Institución de educación Básica, ubica en sector urbano de Villa Alegre, con IVE 97% (I3)	5
Institución de educación Básica, ubicada en sector urbano de Talca, con IVE de 92% (I4)	5

Nota: Elaboración propia, tomando en cuenta entrevistas aplicadas.

Los criterios de inclusión fueron: estudiantes de pedagógica primaria de último año, que se encuentran en el periodo de práctica profesional, voluntad de participar en el estudio. Como criterios de exclusión se definieron: estudiantes que no finalizaron el periodo de práctica y que no estuvieran desarrollando su proceso en establecimientos municipales. La participación se hizo efectiva previa firma de consentimiento informado. La saturación teórica se logró al llegar a la saturación de las alternativas de respuesta, es decir, cuando los participantes no fueron capaces de producir novedades en sus discusiones y no se encontró ninguna información nueva. Además de utilizar una grabadora de audio, se realizaron observaciones manuales para aclarar las posibles intenciones de los profesores en formación en el momento de la entrevista que tuvo una duración promedio de 45 minutos, siguiendo rigurosamente el protocolo de Helsinki para la investigación con seres humanos.

Para el proceso de recopilación de información se utilizó como técnica la entrevista situada o episódica, cuya principal característica es que solicita al entrevistado enfocar su atención en situaciones concretas que podrían aportar información determinante para los objetivos de la investigación (Flick, 2007). Las entrevistas fueron administradas y deliberadas en sesiones de trabajo individual que tuvo la posibilidad de discutir, ejemplificar, respaldar, clarificar y complementar sus perspectivas respecto a las prácticas desarrolladas y observadas en el espacio del aula, generando espacios para evocar eventos y situaciones concretas desde las cuales gatillar la conversación y el diálogo.

Para llevar a cabo el análisis de carácter cualitativo se recurrió al microanálisis de datos planteado por Strauss y Corbin (2002). Una vez realizada la transcripción de las entrevistas se formularon dos categorías inductivas (Ruíz, 2009): i) paradigmas prevalentes en las prácticas docentes, y ii) gestión de las prácticas docentes. La primera categoría se organiza en relación con los paradigmas prevalentes en las prácticas docentes: paradigma conductual y paradigma cognitivo que se describen en la Tabla 2 y Tabla 3; dichas categorías se entienden como enfoques que permiten definir y caracterizar la práctica

desarrollada por el profesorado al interior de las salas de clases. En un segundo momento, se categorizó las prácticas docentes en torno al manejo del espacio; gestión del tiempo; y administración de los recursos de la enseñanza las que son planteadas en la [Tabla 4](#), [Tabla 5](#) y [Tabla 6](#) respectivamente. En un tercer momento, se procedió a la identificación de subcategorías tendientes a dimensionar y caracterizar cada una de las categorías acompañadas en todos los casos de extractos de registros de datos que fueron seleccionados y consensuados de manera conjunta con el equipo. Finalmente, se procede a la discusión de los resultados y sus conclusiones.

Resultados

Relatos sobre paradigmas prevalentes en las prácticas docentes

Tabla 2. Prácticas docentes asociadas a paradigma conductual

Categoría	Subcategorías	Extractos de registros de datos
Paradigma conductual	Selección	<i>Los profesores hacen una discriminación entre los niños que son “inteligentes” y los que no, y son a estos primeros a los que le enseñan dejando atrás a una parte del curso (E4)</i>
		<i>El aula es un espacio que funciona en base a la discriminación de los buenos y los malos; lo que está dentro de la norma y lo que se escapa de ello (E2)</i>
	Didáctica	<i>Los docentes aún son los operadores del aprendizaje, controlan lo que se aprende y lo que ellos creen importante entregar en el aula (E9)</i>
		<i>Los profesores se rigen por el currículum, la enseñanza es adiestrada ya que los estudiantes permanecen sentados o diciendo que se sienten, utilizan el libro y guías todas las clases, es una clase más bien expositiva (E5)</i>
	Disciplina	<i>Los alumnos solo deben responder a lo que el docente les pregunta. Los que terminan las páginas asignadas por el docente son premiados y los que no, se quedan castigados en la sala, al igual que los alumnos con mal comportamiento (E20)</i>

	<i>El profesor siempre está en constante control del curso por medio del silencio y que los niños estén calmados, oyendo a la autoridad y hablando solo él, la disciplina es clave en la sala (E17)</i>
Evaluación	<i>Las evaluaciones siempre están focalizadas en el resultado final. El aprendizaje se relaciona con la preparación para el SIMCE (E3)</i>
	<i>Todo se enseña y evalúa de memoria. Muchas veces no se les enseña el porqué es tan importante lo que aprenden, qué implicancia tiene saberlo para la vida (E11)</i>

Nota: Elaboración propia, tomando en cuenta entrevistas aplicadas.

Tabla 3. Prácticas docentes asociadas a paradigma cognitivo

Categoría	Subcategorías	Extractos de registros de datos
Paradigma cognitivo	Proceso	<i>Se le enseña y se colocan en práctica los valores y que construyan su aprendizaje y se valora mucho el proceso que permite la interacción para el aprendizaje, todo el ambiente que se genera mientras se aprende (E1)</i>
	Foco en el estudiante	<i>Se espera que los estudiantes sean reflexivos sobre lo que aprenden y también se aprecia un trabajo integrado e inclusivo, haciendo partícipes a todos los niños de la importancia que tiene la colaboración en el aprendizaje (E3)</i>
		<i>Generar instancias para que los niños reflexionen, participen, trabajen en conjunto, los incitan a pensar, el profesor les presenta la idea o tema, pero ellos van construyendo su aprendizaje a medida que van aportando ejemplos y todos aportan en un ambiente propicio (E14)</i>
	Rol docente	<i>Los profesores son mediadores de la información, quienes guían el proceso de aprendizaje de los estudiantes, generando oportunidades de aprendizaje (E4)</i>
		<i>Los alumnos la mayoría de las veces obtienen el conocimiento por descubrimiento. Ellos buscan en el libro, en la biblioteca, ya sea en grupo o de forma individual, a partir de las oportunidades de aprendizaje que somos capaces de ofrecerles (E16)</i>

Nota: Elaboración propia, tomando en cuenta entrevistas aplicadas.

Decisiones asociadas a la práctica docente

Tabla 4. Decisiones asociadas a manejo del espacio

Categoría	Subcategorías	Extractos de registros de datos
Manejo del espacio	Agrupamientos fijos	<i>El común de las aulas sigue utilizando una distribución típica, en donde los estudiantes observan hacia el pizarrón, los bancos están situados en filas, y el pupitre del docente está situado delante de frente al estudiantado, en un rincón (E13)</i>
	Agrupamientos flexibles	<i>Estoy convencido que no existe una fórmula mágica que ayude a organizar el espacio dentro de las salas de clases, ya que, dentro de las distintas posibilidades de distribución, cada una cuenta con aspectos positivos y negativos, que he empezado a descubrir (E16)</i> <i>Opto por ubicar al estudiantado de dos en dos, para todas las clases, incluyendo las evaluaciones. Esta distribución me permite tener mayor control del curso, además de fomentar la ayuda y la colaboración entre estudiantes al ir normalmente haciendo combinaciones entre pares, ya que los alumnos suelen rotar respecto de su posición inicial, semana a semana rotan al haber conductas disruptivas en el aula (E20)</i>
	Factores limitantes	<i>Reducido espacio en relación con la cantidad de estudiantes. Así no puedo desarrollar un monitoreo constante, perdiendo a la vez la interacción individual entre profesor-alumno. Tiempo insuficiente. Cuando se lleva cabo la explicación de un nuevo contenido o una actividad me resulta muy complicado, ya que se necesita más de una estrategia asociada a la correcta comprensión de los estudiantes y eso siempre implica tiempo que escasea (E6)</i> <i>Rutina. La cobertura curricular no da tiempo para detenerse y ver lo que está funcionando, la tarea se torna mecánica pues hay que responder a muchos requerimientos y uno corre todo el día (E11)</i> <i>Actitud de los estudiantes. Su desinterés es un problema, cada día muestran menos interés y cuando lo hacen son siempre los mismos (E17)</i>
	Factores posibilitadores	<i>Ubicación estratégica de los alumnos. Ubico a los alumnos según sus capacidades de aprendizaje, en la práctica sitúo a los niños que se les dificulta más el aprendizaje con uno que se le dificulta menos, lo mismo ocurre en cuanto al comportamiento (E9)</i> <i>Permanencia de los docentes en aula asignada. Esto permite organizar el espacio por funciones, por ejemplo: biblioteca de aula, ficheros, recursos didácticos, etc. (E12)</i>

Nota: Elaboración propia, tomando en cuenta entrevistas aplicadas.

Tabla 5. Decisiones asociadas a administración de los recursos para la enseñanza

Categoría	Subcategorías	Extractos de registros de datos
Administración de recursos	Uso de la guía y el texto escolar	<i>Utilización de guía y texto del estudiante, con actividades que en general no se terminan en su totalidad. Es difícil que los alumnos se dispongan a iniciar el trabajo y más difícil aún que lo terminen, es una lucha de todos los días (E6)</i>
	Reiteración en el uso	<i>Excesivo y repetitivo uso de los mismos recursos pedagógicos: el texto del estudiante (empleado para el desarrollo de las actividades de un determinado número de páginas) y el proyector (utilizado principalmente para enseñar e introducir los contenidos a trabajar), razón por la cual cuando un niño no quiere trabajar o anuncia estar aburrido, no hay otra opción de recursos (E7)</i> <i>El uso de la data en las aulas es muy recurrente, puesto que es un recurso que facilita el trabajo de los docentes con los discentes. Sin embargo, su uso excesivo no es favorable, ya se vuelve algo rutinario y que finamente termina aburriendo y desmotivando... el alumno es un objeto al cual se le introduce información en su cerebro como una máquina, no generando aprendizajes útiles y atractivos para su desarrollo (E11)</i>
	Pasividad y descompromiso en los alumnos	<i>El trabajo se realiza tal cual como el profesor lo explica, de lo contrario está incorrecto. Los estudiantes participan poco y pocos durante las clases, solo funcionan por la nota o las décimas para la prueba (E14)</i> <i>Los estudiantes no generan preguntas sobre el contenido abordado, tampoco se evidencian instancias para el desarrollo de estas. Toda la información es entregada a través del texto, no dejando que el niño interactúe con el nuevo contenido, desaprovechando que los niños son tecnológicos (E2)</i>
	Rutina, no innovación	<i>Se observa en las aulas muy poco uso de material concreto, usan muy pocos ejemplos de la vida cotidiana, lo que además hace que el niño vea muy lejano lo que está aprendiendo, llegando a hacer afirmaciones del tipo ¡esto no me sirve para nada! (E10)</i> <i>En el trabajo con proyector, el curso solo se remite a escuchar la clase sin hacer preguntas. Y los que participan son siempre de 5-7 estudiantes (E17)</i>

No se observa utilización de recursos audiovisuales. Gran cantidad de los niños hablan de diferentes videos que han visto en sus casas, pero en las clases no se implementan estos recursos (E8)

Nota: Elaboración propia, tomando en cuenta entrevistas aplicadas.

Tabla 6. Decisiones asociadas a gestión del tiempo

Categoría	Subcategoría	Extractos de registros de datos
Gestión del tiempo	El tiempo no alcanza	<i>Definitivamente el tiempo es insuficiente, quisiera hacer clases más entretenidas, pero el tiempo no alcanza (E13)</i>
		<i>El curriculum escolar es muy extenso, por lo tanto, el tiempo impide hacer mejores clases y que los alumnos se motiven (E18)</i>
		<i>Se me va mucho tiempo de la clase intentando mantener la disciplina pues los alumnos no se regulan y eso atrasa todo (E6)</i>
Escasez para acompañar		<i>Las fases de la clase no logran tener una adecuada asignación de tiempo y, por lo tanto, el cierre se realiza de manera apurada y casi no se alcanza a desarrollar, y con ello la sistematización de lo aprendido (E11)</i>
		<i>El acompañamiento a los estudiantes no siempre se logra realizar, no logro un acompañamiento en los puestos de los alumnos, siendo ellos los que deben pararse a pedir ayuda formándose un desorden lo que juega en desmedro del aprendizaje (E9)</i>
Atención a la diversidad		<i>No siempre soy consciente de la relación entre la exigencia de la actividad que presento a mis estudiantes y el tiempo estimado para su desarrollo, de hecho, en el desarrollo de la clase constato que algunos terminan rápido y otros ni siquiera logran partir, y eso me termina por pasar la cuenta, me abruma, se me desbanda y termino molesto, el desgaste es enorme (E12)</i>
		<i>Tendemos a trabajar para el promedio, o sea que la actividad se complete, sin detenernos mucho en si efectivamente el estudiante está logrando una verdadera comprensión, pues siempre tengo la presión del tiempo, aunque resulte contradictorio (E13)</i>
		<i>La cobertura curricular es una presión que siempre está, porque al final uno avanza y avanza, hace actividades,</i>

intenta que la guía se desarrolle, que el trabajo se complete, pero, uno muchas veces sabe que no se está produciendo aprendizaje (E8)

Nota: Elaboración propia, tomando en cuenta entrevistas aplicadas.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio fue analizar la docencia en escuelas municipales vulnerables desde las experiencias de estudiantes de pedagogía primaria en procesos de práctica profesional, y para ello se intentó comprender el paradigma en el que están aprendiendo las niñas y niños que asisten a dichos establecimientos de enseñanza y la manera en que se gestiona el espacio, los recursos y el tiempo al interior de estas aulas.

Los resultados de esta indagación ponen de manifiesto que el desarrollo de una docencia capaz de generar oportunidades reales de aprendizaje para niñas/os, expandiendo de esa forma su horizonte de posibilidades, se ve condicionada por un contexto crecientemente problemático, el que genera preguntas sobre cómo educar una población escolar diversa desde el punto de vista cultural, social y económico. Chile ha logrado avances en términos de calidad y equidad, no obstante, “el acceso a oportunidades educativas de calidad es altamente estratificado” (OCDE, 2017, p. 20). Frente a ello, es preciso problematizar el habitus institucional que, expresado en sus paradigmas y prácticas, desarrollarían los profesores en los contextos escolares, pues este incide en el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En estos contextos vulnerabilizados, los procesos formativos han de ser capaces de renunciar a dos posibles extremos. Por una parte, la tentación que busca fabricar un sujeto por acumulación de influencias o de condicionamientos; y por otra, que el sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimientos y experiencias intencionadas. Desde la perspectiva de Meirieu (2003), la pedagogía consiste en idear condiciones que

posibiliten individualizar la enseñanza, modificando los contextos y las actividades; ampliando de esa manera las brechas de oportunidades y aprendizaje en una pedagogía culturalmente sensible ([Zeichner, 2017](#)).

Avanzar en ello, implica revisar aquellas dimensiones de la práctica docente que se comportan como zonas indeterminadas y desde la cual, es posible aproximarse a la interrogante ¿en qué paradigma están aprendiendo las niñas/os en la escuela municipal/pública vulnerable chilena? Los resultados del presente estudio confirman la presencia de una clara tensión entre el paradigma conductual y el cognitivo. Más allá, de los esfuerzos por avanzar hacia enfoques cognitivos-deliberativos, las prácticas docentes que muestran estas escuelas municipales en contextos de segregación social y territorial de la Región del Maule, reflejan un habitus institucional donde pervive el modelo conductual con centralidad en la enseñanza, la presión por la cobertura curricular, el control disciplinario, y la evaluación orientada a la estandarización, que enfrenta las resistencias-pasivas y activas-del contexto sociocultural y de sus actores (principalmente el estudiantado) a la acción educativa. Pensado en términos de horizonte de posibilidades, el análisis de las entrevistas permite confirmar la necesidad de avanzar en una práctica docente que asegure procesos de aprendizaje significativos ([Ospina Rave, 2008](#)) y ello implica atender las dimensiones “valórico-espiritual, la artística y la deportiva, entre varias otras” ([Torche et al., 2015, p.104](#))

En el análisis de la docencia descrita por los entrevistados, la organización del espacio, la administración de los recursos y la gestión del tiempo corroboran la presencia de un habitus institucional ([Reay et al., 2001](#)) en estas escuelas que condiciona la posibilidad de transitar a otros paradigmas y de esa forma atender los requerimientos de equidad y de justicia social de estos sectores de la población estudiantil.

En cuanto al espacio, la clase configura el ambiente de aprendizaje y en este ambiente se dan relaciones recíprocas entre los alumnos y el docente. Ahora bien, el espacio no se reduce a la distribución de lugares-cosas-actividades, sino también

a las interacciones entre los sujetos. La revisión a la organización que se hace del espacio al interior de estas aulas ratifica un uso más funcional que por territorio; fijo antes que flexible, y centrado en la exposición del profesorado más que en la actividad de los estudiantes.

Prevalece en la práctica que se reporta una serie de tensiones en relación con la posibilidad de promover cambios en los paradigmas de aprendizaje, lo que viene a reforzar la presencia del paradigma conductual en aula aulas que requieren otro tipo de experiencias formativas facilitadoras de aprendizaje, lo que constituye una clara contradicción frente a los requerimientos de equidad y de justicia social. Esto es, altamente reconocido por los entrevistados, entre ellos:

La disposición tradicional de las aulas en la cual los alumnos se ubican la mayor parte del tiempo mirando al pizarrón y realizando las tareas individualmente, se ha sostenido en el tiempo sin tener mayor reparo en los centros educativos... pese a la evidencia reportada por la investigación, los profesores buscan y lo dicen, en cierta medida la comodidad para poder lograr avanzar en la entrega de los contenidos que el curriculum exige y mantener el control de los estudiantes, sin tomar en cuenta la diversidad y la importancia del aprendizaje en los alumnos (E1).

Ahora bien, en su justificación aparecen una serie de razones vinculadas a la rendición de cuentas e incentivos de las políticas educacionales ([Darling-Hammond, 2012](#)) y la permanencia de un sistema educativo con centralidad en la enseñanza, que opera sobre la base del alumno promedio, y termina por distanciar la posibilidad de transformar de manera decidida las prácticas pedagógicas. El desafío que surge es lograr una diversificación de la enseñanza, lo que supone conocer al estudiante y su contexto, en términos de cómo aprende, cuáles son sus intereses y necesidades frente al aprendizaje, asegurando que aquello que aprende ha de “tener sentido en su entorno, le tiene que ser útil y le tiene que permitir transferirlo a otras situaciones o experiencias” ([Calatayud, 2019, p.167](#)).

Este modelo pedagógico con centralidad en el docente, termina por generar

interacciones cruzadas por hábitos autoritarios, medios verbales y memorísticos, que limitan la participación y la autonomía de los estudiantes.

Al permitir que solo algunos participen... esta conducta de ignorar la participación de los alumnos o escoger siempre a los mismos alumnos para que respondan provoca un desinterés a largo plazo en aquellos estudiantes que se ven ignorados y con el tiempo reiterada estas conductas deciden no participar en clases (E4).

En relación con la gestión del tiempo escolar, las tareas de enseñanza se desarrollan en el marco del tiempo y este tiene una dimensión externa y otra interna. En la práctica, los entrevistados constatan, una atención preferentemente en la dimensión externa del mismo, y por tanto su desarrollo resulta lineal y uniforme, y a la vez complejo de regular.

Desde la perspectiva de [Davini \(2015\)](#) es un desafío prestar atención a la dimensión interna del tiempo reconociendo que elementos internos y variables que condicionan el aprendizaje de los estudiantes. Algunos requieren de lapsos más extensos que otros, lo cual parece ser crucial en contextos vulnerabilizados, y en escenarios de creciente diversificación. Sin embargo, el predominio de un paradigma de corte conductual tiende a reducir la gestión del tiempo a su dimensión externa, constituyendo un claro mecanismo de injusticia de reconocimiento y participación frente a una escuela que hoy debe, por una parte, asegurar la apropiación de conocimientos y habilidades más complejas, y por otra, lograr que este mandato alcance a todos, atendiendo a la diversidad ([Alliaud, 2017](#); [Puig, 2000](#)).

Finalmente, en lo referido a la administración de los recursos para la enseñanza, el ambiente de la clase implica también la gestión y el aprovechamiento de los recursos, con la intención de ofrecer distintos modos de representación del conocimiento para un estudiante, que hoy se reconoce diverso ([Anijovich y Cappelletti, 2017](#)).

Enfrentado a tal requerimiento, la práctica docente investigada y reflexionada se muestra muy centrada en el estudiante promedio y, por tanto, ofrece escasas oportunidades a la diversificación, lo que afecta la motivación (Tardif, 2004) y la sensibilidad con los contextos de aprendizaje.

En general se desatendería la oportunidad de innovar la docencia, pues el uso reiterado de ciertos recursos de enseñanza al interior del aula solo viene a confirmar la escasa atención a las necesidades e intereses de aprendizaje del estudiantado. Se naturalizan prácticas y se desvincula el aprendizaje de la vida.

Las decisiones asociadas a la organización del espacio, la gestión del tiempo y la administración de los recursos de enseñanza se relacionan están relacionados por ciertos paradigmas o enfoques que están a la base de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Queda en evidencia, la prevalencia de enfoques pedagógicos de corte técnico anclados a la cobertura curricular y la estandarización (Ruffinelli et al., 2017). Dicho aspecto condiciona las decisiones en el aula y, por tanto, las posibilidades de hacerse cargo de las necesidades del estudiantado.

Sentimos que el trabajo está guiado por un currículum cerrado y obligatorio, incluso algunas veces se nos entrega la planificación de lo que se debe hacer en la clase y sin mediar una reflexión pedagógica de por medio al momento de llevarla a la práctica (E2).

Que los niños sepan el porqué de la elección de los recursos es algo que falta en las aulas ..., no se involucran en su propio proceso de aprendizaje y que no se involucren provoca que no potencien su autonomía, asunto que es muy importante potenciar los primeros años de escolarización, o sino el desempeño de los niños será un tema difícil de resolver a medida que avanza la escolarización (E3).

Basándose en la indagación realizada, la docencia en muchas ocasiones se ha convertido en una “receta”, la cual se sigue casi sin ninguna modificación y eso es justamente lo que hace falta cambiar (E5).

Emerge el desafío de transitar hacia modelos educativos más sensibles desde el punto de vista cultural, visualizando las diferencias no como problemas que haya que solucionar, sino como oportunidades para democratizar y enriquecer el aprendizaje. Finalmente, la revisión a la docencia en escuelas que atienden a población vulneralizadas, a partir de las dimensiones del espacio, el tiempo y los recursos, permite reflexionar las dimensiones sociales y políticas que encierra la enseñanza, y concluir respecto a las contribuciones de los profesores para aumentar las oportunidades de vida de sus alumnos (Zeichner, 2017), lo que supone reconocer que el profesorado tiene un impacto sobre la implementación del curriculum, y por tanto, puede participar activamente en el desarrollo curricular en tanto movilice una actitud indagatoria orientada al descubrimiento del potencial formativo de la práctica, incluida la transformación de los materiales, mediante la elaboración de nuevas alternativas.

Para ello, el sistema educativo municipal asumiendo los desafíos de equidad y justicia social, debe ser capaz de generar una docencia que modifica el contexto y las actividades en función de las demandas de un estudiantado crecientemente diverso en su composición, y que de manera pasiva o activa muestra sus propias resistencias a una oferta educativa descontextualizada desde el punto de vista cultural. En consecuencia, la práctica evidenciada no estaría siendo capaz de mostrar sensibilidad para conectarse con las particularidades de los sujetos y gestionar interacciones que atiendan las especificidades de los contextos socioculturales.

De ahí, la necesidad de un espacio de trabajo y de formación, que considere las dimensiones y necesidades de la vida de los profesores como criterio fundamental de una justicia orientada al desarrollo de sus capacidades (Sen, 2010; Nussbaum, 2007), y de las relaciones que estos son capaces de establecer con los contextos de inserción y los habitus institucionales que estos presentan.

Una implicancia/consecuencia que se deriva del presente estudio, es el imperativo de intensificar el apoyo a nivel de escuela y de aula a establecimientos

públicos municipales que en el contexto regional atienden a un gran número de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad, eliminando o debilitando las prácticas del sistema y de las escuelas que obstaculizan la diversidad y la justicia del reconocimiento y la participación. Ello implica prestar más apoyo y atención hacia los elementos propios de la dinámica interior del aula, y el tipo de interacciones y prácticas que los docentes promueven (Hopkins y Reynolds, 2001; Martinic y Vergara, 2007; Grau y Whitebread, 2012), y como consecuencia, el cuestionamiento y la posibilidad de transformación de las prácticas pedagógicas tradicionales instaladas.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Calatayud, M.A. (2019). Orquestar la Evaluación Inclusiva en los Centros Educativos. ¿Por dónde empezar?, <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>, Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 8(2), 165-176. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.009>
- Darling-Hammond, L. (2012). *Educación con calidad y equidad: los dilemas del siglo XXI*. Fundación Chile.
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

- Ferrer, G. (2007). Las comunidades de aprendizaje y su sostenibilidad. Hacia un modelo de evaluación inclusiva. En M. Castro, G. Ferrer, M. Majado, J. Rodríguez, J. Vera, M. Zafra y M. Zapico. *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela.* (pp.39-76). Graó.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa.* Morata.
- Geertz, C. (2008). Thick description: toward an interpretive theory of culture. In T. Oakes & P. Price (Eds). *The Cultural Geography Reader* (pp. 41-51). Routledge.
- Guevara, J. (2018). Saberes prácticos en la formación docente para la educación inicial. *Pedagogía y Saberes*, (48), 127-139.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064440010>
- Grau, V. y Whitebread, D. (2012). Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. *Learning and Instruction*, 22(6), 401-412.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2012.03.003>
- Hopkins, D. y Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: towards the Third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459-475. <https://doi.org/10.1080/01411920120071461>
- Martinic, S. y Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de jornada escolar completa en Chile. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
<https://revistas.uam.es/reice/article/view/5462/5900>
- Meirieu, P. (2003). *Educar en la incertidumbre.* Alertes.
- Ministerio de Educación (2021). *Marco para la Buena Enseñanza.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia*. Paidós.
- OCDE. (2015). *Estudio económico de la OCDE en Chile*.
<https://www.oecd.org/eco/surveys/chile-2015-volante.pdf>
- OCDE. (2017). *Educación en Chile. Evaluación de Políticas Nacionales de Educación*.
http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf
- Ospina Rave, B. (2008). La educación como escenario para el desarrollo humano. *Investigación y Educación en Enfermería*, 26(2), 12-15.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300001&lng=en&tlng
- Paquay, L. y Wagner, M-C. (2010). Formación continua y videoformación: Qué habilidades se deben priorizar. En L. Paquay (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias* (pp. 222-263). Fondo de Cultura Económica.
- PNUD. (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Puig, J. (2000) ¿Cómo hacer escuelas democráticas? *Educação e Pesquisa*, 26(2), 55-69. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022000000200005>
- Reay, D., David, M. y Ball, S. (2001). Making a difference?: Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14-25.
<https://doi.org/10.5153%2Fsro.548>
- Ruffinelli, A., Cisternas, T. y Córdoba, C. (2017). *Iniciarse en la docencia*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Ruiz Olabuénaga, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad

de Deusto.

Sen, A. (2010). *La idea de justicia*. Taurus.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Universidad de Antioquia.

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

Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., y Araya, J. (2015). ¿Qué es "educación de calidad" para directores y docentes? *Calidad en la educación*, (43), 103-135.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>

Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de incertidumbre y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira y K. Zeichner (Eds.). *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 15-35). Mutante Editores.