


**Entre historias de escuela: profesorado, conocimiento profesional y política de descentralización en Chile**


**Stories from School: teachers, professional knowledge, and decentralization policy in Chile**

**Entre histórias da escola: corpo docente, conhecimentos profissionais e política de descentralização no Chile**

Fabian Gonzalez Calderón\*

 <https://orcid.org/0000-0002-5083-7074>

Eduardo Cavieres-Fernández\*\*

 <https://orcid.org/0000-0003-3199-5090>

**Resumen:** El artículo se centra en las narrativas docentes, partes del conocimiento profesional, y dentro de las cuales se distinguen las historias de su escuela, con las experiencias que los profesores desean vivir en ella, y aquellas historias sobre la escuela, con el alcance normativo que proviene de instancias externas como la política educativa. Consiguientemente, a través de una metodología narrativa, se analizan estas historias de dos profesores de una escuela perteneciente a un Servicio Local de Educación en Chile. A partir de estas narrativas se discute la discrepancia entre los modos cómo estos docentes experimentan la escuela y su vinculación con su comunidad educativa, y aquellas comprensiones que ellos reconocen en la política de descentralización bajo implementación; y el cómo intentan superarla implementando un currículo conectado con las experiencias de los estudiantes de cara al contexto social en el que se encuentra la escuela.

**Palabras clave:** Profesores. Escuelas. Política Educativa.

**Abstract:** The article focuses on teachers' narratives, components of professional knowledge, within which a distinction can be made between their school stories, reflecting the experiences teachers hope to have within them, and stories about the school, which carry normative implications stemming from external sources such as educational policy. Consequently, using a narrative methodology, this study analyzes the stories of two teachers from a school affiliated with a Local Education Service in Chile. Based on these narratives, this study examines the discrepancy between how these teachers experience school and their connection to their educational community, and the understandings they identify in the decentralization policy currently being implemented. It also explores how they seek to bridge this gap by implementing a

---

\* Facultad de Historia, Geografía y Letras. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile. E-mail: <fabian.gonzalez@umce.cl>.

\*\* Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Playa Ancha, Chile. E-mail: <ecavieres-cea@upla.cl>.

curriculum that is grounded in students' experiences and attuned to the social context in which the school is located.

**Keywords:** Teachers. Schools. Educational policy.

**Resumo:** O artigo centra-se nas narrativas docentes, que fazem parte do conhecimento profissional, e nas quais se distinguem as histórias da sua escola — com as experiências que os professores desejam viver nela — e as histórias sobre a escola, com o alcance normativo que provém de instâncias externas, como a política educacional. Consequentemente, através de uma metodologia narrativa, analisam-se estas histórias de dois professores de uma escola pertencente a um Serviço Local de Educação no Chile. Com base nestes relatos, o presente estudo analisa a discrepância entre a forma como estes professores vivem a escola e a sua ligação à comunidade educativa, e as interpretações que fazem da política de descentralização atualmente em vigor. Explora também a forma como procuram superar esta lacuna por meio da implementação de um currículo conectado com as experiências dos alunos e em sintonia com o contexto social em que a escola se insere.

**Palavras-chave:** Professores. Escolas. Política Educacional.

## Introducción

En los profesores confluyen múltiples narrativas que ayudan a conformar su conocimiento profesional. Entre ellas se encuentran sus historias de la escuela, las que están compuestas por sus propias experiencias en los lugares en los que ejercen su tarea y, desde las cuales, van construyendo un conocimiento que considera las dimensiones locales y comunitarias que son tan fundamentales para orientar su labor (Clandinin & Connelly, 1996). De acuerdo con Clandinin y Connelly (1996), estas historias de la escuela se distinguen de las historias sobre las escuelas entendidas como las versiones narradas de actores externos que desean influir sobre lo que ocurre en ellas. Ejemplos de historias sobre las escuelas son aquellas que se desprenden de las políticas educativas y que, cual guiones, van siendo asimiladas por los actores educativos incidiendo sobre su manera de habitar el espacio educativo (Goodson, 2014; Carrasco-Aguilar & Cavieres-Fernández, 2025). Llevado al ámbito del profesorado, estos dos tipos de historias se encuentran integradas en los relatos de los profesores, muchas veces en tensión, con ocasión de comprensiones emanadas desde las agencias oficiales que deben acomodar a su labor, aunque no coincidan con su propio modo de experimentar la realidad de sus escuelas (Craig, 2012). Este estudio busca comprender las tensiones presentes en el conocimiento profesional de profesores chilenos ante una política de descentralización educativa, a partir del análisis narrativo de las historias de escuela y sobre la escuela que articulan en sus relatos.

En líneas generales, las políticas de descentralización promueven una versión sobre como las escuelas debiesen funcionar. Si bien fomentan una lógica orientada a fortalecer la vinculación de las escuelas con sus contextos locales, suelen insistir en un parámetro de productividad exógeno al quehacer educativo (Kameshwara *et al.*, 2020). Desde el año 2017, en Chile se promulgó una nueva política educacional de descentralización orientada al fortalecimiento del Sistema de Educación Pública chileno, a través de la instalación de Servicios Locales de Educación Pública (SLEP). Desde la década de los ochenta, a través de un proceso de restructuración del sistema educativo para dar mayor cabida a la educación escolar privada, los establecimientos públicos comenzaron a ser administrados por una corporación municipal perteneciente a la municipalidad correspondiente en la cual estaban ubicados geográficamente. De este modo, dejaban de depender directamente del Ministerio de Educación y quedaban sujetos a las dinámicas de la competencia educacional local. Con la nueva ley de descentralización, los establecimientos educativos volvían a depender del Ministerio de Educación, a través de estos SLEP, para proveer su administración dentro de una extensión territorial delimitada (que podían coincidir o no con la extensión territorial de las municipalidades) y atender de mejor manera a sus características culturales. Entre otros aspectos, debían reconocer a los establecimientos escolares como la unidad fundamental del

sistema promoviendo proyectos educativos acordes a sus particularidades para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes (Gobierno de Chile- MINEDUC, 2017).

El primer SLEP fue implementado en la Región Metropolitana en el año 2018, y fue denominado con el nombre originario del sector que cubrió: Barrancas. Desde mediados del siglo XX, este sector se había transformado en una de las comunas populares más habitadas de Santiago, cuyos pobladores sobresalieron por sus organizaciones sociales. Durante la Dictadura Militar (1973-1990), y como parte de las políticas de descentralización del momento, fue subdividido en tres comunas: Pudahuel, Cerro Navia y Lo Prado, con sus respectivos municipios que concentraron la tarea de proveer los servicios sociales y educativos (Stackhouse, 2009; Valdivia, 2018; Valdivia *et al.*, 2012). Como parte de ese proceso, el año 1989 se inauguró la escuela pública que está en el centro de este trabajo. Tres décadas después, los establecimientos educativos de las tres comunas se volvieron a agrupar, pero, esta vez, integrados a un mismo SLEP.

Consecuentemente, en este estudio se analizan las narrativas de dos profesores de una escuela de Barrancas. Estas narrativas integran las historias de su escuela y su vínculo con la comunidad local, así como historias sobre la escuela que deviene de la implementación de un SLEP, en un periodo de tiempo que, además, estuvo afectado por la grave crisis provocada por la pandemia de COVID 19. A través de ellas, se busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo enfrentan estos profesores la tensión que emerge de las divergencias entre sus historias de la escuela y aquellas sobre la escuela que, con ocasión de la implementación de un SLEP, integran su conocimiento profesional?

Junto con resaltar el conocimiento profesional de los profesores ante una política de descentralización, el artículo tiene implicancias para los estudios de política educativa al mostrar que los procesos de descentralización no solo transforman las estructuras de gestión del sistema escolar, sino que también inciden en las narrativas mediante las cuales los docentes comprenden la escuela y el currículo. Desde una perspectiva narrativa, el estudio pone de relieve como las políticas educativas son interpretadas, apropiadas y tensionadas en el conocimiento profesional docente, aportando una comprensión situada de los efectos que estas reformas tienen sobre la vida escolar. De este modo, siguiendo una metodología narrativa, lo central de este trabajo es una historia construida a partir de lo narrado por los profesores y que es presentada en la sección de hallazgos. A continuación, con el fin de dar mayor sustento a esta historia, se describen en profundidad, a modo de marco conceptual, las diferencias entre estos dos tipos de relatos acerca de las escuelas.

### **Las narrativas de los profesores acerca de sus escuelas**

Un componente teórico fundamental de este trabajo se sustenta en la comprensión del carácter experiencial del conocimiento profesional docente. Los profesores conocen a sus estudiantes y escuelas a partir de las narrativas que articulan a lo largo de su quehacer profesional (Huber *et al.*, 2013). Estas narrativas, aunque muchas veces mantenidas al margen de las decisiones institucionales, conforman un saber que da cuenta de la complejidad del trabajo docente (Goodson, 2003). Así, entre estas narrativas, se encuentran aquellas que se refieren a los contextos inmediatos, temporales, espaciales y relacionales, del ejercicio docente y que pueden ser identificadas como las historias de la escuela que construyen los profesores (Clandinin & Connelly, 1998). Ahondando en su descripción, Clandinin y Connelly (1998), utilizando como metáfora la imagen del paisaje de conocimiento profesional, señalan que éste está habitado por un sinfín de historias, las cuales no sólo resultan de la subjetividad de los docentes, sino que también del cruce entre las versiones del profesorado acerca de las escuelas y aquellas provenientes de discursos y regulaciones oficiales que buscan influir en los conocimientos que se transmiten en ellas.

Así, estas narrativas de su escuela contenidas en los relatos de los profesores constituyen un medio, a través del cual, no sólo describen a sus establecimientos educativos, sino que explican los modos como viven en dichos espacios la experiencia de enseñar con la que ellos mismos están imbricados. Son estas narrativas de sus escuelas las que no siempre coinciden con esas otras perspectivas, también presentes en su conocimiento profesional, que pueden ser denominadas relatos sobre las escuelas y que, desde el exterior, intentan oficializar lo que debe realizarse dentro de ellas (Clandinin & Connelly, 1996). Mirada desde una perspectiva narrativa, esta distinción entre relatos de su escuela y relatos sobre la escuela, como constitutivo de conocimiento profesional, no se refiere a discrepancias meramente organizativas, sino a que los profesores, por estar cotidianamente en la escuela, conforman un conocimiento sobre ella que difiere al de los especialistas o agentes externos. Al respecto, el trabajo de Craig (2007) es particularmente atinente a este estudio, ya que contrasta estos distintos modos de conocer, subrayando que, para incidir en la escuela, los agentes externos buscan afectar las maneras en que los profesores construyen su conocimiento profesional tocante a su ejercicio y al contexto en el que lo desarrollan. Sin embargo, al no reconocer el conocimiento en contexto de los docentes, generan tensiones y conflictos que obstaculizan los cambios que precisamente desean producir (Craig, 2012).

Puesto que con la expresión historias de la escuela no se busca aludir a una noción teóricamente delimitable sino a una representación narrativa, para su mayor ilustración, se puede recurrir a la extensa literatura que existe sobre el profesorado y desde la cual es posible extraer la manera a través de la cual muchos profesores narran su manera de relacionarse y visualizar sus escuelas. Si bien estas historias varían entre sí dependiendo de los contextos, es posible encontrar algunos elementos comunes entre aquellas historias que se caracterizan por resaltar la vinculación entre la escuela y su territorio local. Así, en algunos trabajos de autores de América Latina, se desprenden relatos de profesores acerca de sus escuelas en donde se establecen relaciones pedagógicas abiertas entre estudiantes de distinta procedencia social y el profesorado para la construcción conjunta del currículo y, así, adaptar el conocimiento a la realidad de los estudiantes, dentro de la cual, también se ubica el contexto cultural y territorial en el cual se inserta la comunidad educativa (Fischman & Gandin, 2016; McCowan, 2010; Silva, 2022).

Por contrapartida, las historias del profesorado acerca de su escuela que se pueden extraer de algunos estudios en Chile, más bien muestran la creciente desvinculación que se ha ido produciendo entre la escuela y el territorio. En líneas generales, las escuelas son descritas como lugares de protección que deberían aislarse de los territorios en los cuales están insertas, pues éstos pertenecen a sectores de pobreza con diversos factores económicos y sociales de violencia que obstaculizan la vida escolar (Reyes, 2020). No obstante, tal mirada deficitaria sólo podría estar reflejando la intención de las políticas educativas de orientar a las escuelas hacia las demandas de movilidad social requeridas por el sistema productivo, desconectándolas de los contextos sociales en las que están insertas. En dicho escenario, tal como lo han planteado los estudios de González y Cavieres-Fernández (2018) y de Assaél *et al.* (2014), este proceso de resquebrajamiento del vínculo entre establecimientos educativos y territorio a raíz de un mayor protagonismo del Estado en el sistema educativo, exige resituar estas historias de las escuelas bajo una perspectiva temporal mayor para comprender de mejor manera las tensiones profesionales que han ido emergiendo ante los cambios que, sobre estos temas, han ido apareciendo en las escuelas.

### **Narrativas sobre las escuelas o el ideal normativo de la política educativa**

Para entender mejor el alcance de la expresión historias sobre la escuela, se puede escudriñar en la literatura sobre el mejoramiento educativo que tanto ha incidido en la comprensión actual sobre los establecimientos educativos (Cheng, 2023). Leyendo estos estudios no desde un análisis

teórico-categorial, sino desde uno narrativo-descriptivo, es posible abstraer una representación de la escuela como un conjunto orgánico de variables organizativas que, en función de ciertos resultados medibles, permite caracterizarlas como efectivas si logran altos desempeños o como poco exitosas si son incapaces de alcanzarlos (Hopkins *et al.*, 2014). Esta mirada instrumental sobre las escuelas ha sido afín a políticas educativas orientadas a recolectar información acerca del desempeño de las escuelas y, de acuerdo con ello, establecer mecanismos de monitoreo para modificar los modos de actuar de las escuelas (Chapman *et al.*, 2012; Reynolds & Neeleman, 2021). En distintos países, como en Chile, de todo ello ha surgido una narrativa oficial, especialmente en relación con las escuelas con estudiantes provenientes de sectores económicamente más bajos, que buscan establecer un parámetro de comparación, incluso axiológico, respecto de lo que las buenas escuelas hacen en contraposición al comportamiento de las escuelas que no mejoran (Bellei *et al.*, 2014; Henríquez *et al.*, 2012).

Estas historias sobre la escuela sustentan comprensiones normativas del quehacer docente, ligadas a un modo de enseñar vinculado exclusivamente al resultado académico de los estudiantes. De ellas brota un relato conforme al cual los profesores debiesen guiarse de acuerdo con una lista de variables que incluye el establecimiento de altas metas de desempeño para los estudiantes; una gestión del aula eficiente, el adecuado uso de material instruccional o la clara fijación de metas de aprendizaje (Tomaszewski *et al.*, 2022). Asimismo, el acento está puesto exclusivamente en las prácticas del profesor dentro del aula y, si se abordan temas de diversidad entre los estudiantes, el foco está puesto en sus habilidades y no en sus diferencias culturales (Martínez-Garrido & Murillo Torrecilla, 2022).

Este cúmulo de relatos que emanan desde las políticas educativas, y que van adquiriendo un peso normativo, inciden en las historias que los profesores construyen, enmarcadas por la presión para preparar a los estudiantes para exámenes estandarizados y obtener buenos resultados (Bausell & Glazier, 2018). Específicamente en algunos estudios en Chile, los relatos de profesores reflejan esta versión normativa sobre las escuelas de acuerdo a la cual carecen de autonomía profesional para decidir la enseñanza más apropiada para sus estudiantes, más aún si han sido catalogadas como de bajo desempeño, y, por tanto, justifican las intervenciones externas, aunque no resuelvan los problemas académicos y sociales que afectan a sus establecimientos educativos (Acuña *et al.*, 2014, 2019; Falabella, 2016).

### **Política de descentralización como escenario de narrativas**

La distinción entre historias de y sobre la escuela tiene particular atinencia para analizar las tensiones que han surgido en el profesorado con ocasión de políticas educativas descentralizadoras que han tenido particular influencia sobre los establecimientos educativos en las últimas décadas, y que se han sustentado sobre la premisa de que la administración local toma mejores decisiones para aumentar los aprendizajes de los estudiantes (Bray, 2016; Gobby, 2016). No obstante, dado su entrelazamiento con los exámenes estandarizados, estas políticas no sólo han probado ser ineficaces para mejorar los resultados en establecimientos educativos considerados menos aventajados, sino que han servido para quitarles autonomía curricular, restringiendo la profesión docente a indicadores asociados a la rendición de cuentas (Altrichter, 2019; Honig & Rainey, 2012; Kameshwara *et al.*, 2020).

En Chile, las reformas de descentralización de los años ochenta traspasaron la gestión de los establecimientos educativos públicos desde el gobierno central a los municipios (Bahamonde & Bahamonde, 2018). El supuesto fue que la administración local les ayudaría a mejorar sus aprendizajes para competir por el aumento de sus matrículas, a lo cual se asoció su financiamiento.

La consecuencia, más bien, fue un descenso sistemático en sus puntajes obtenidos en las pruebas de aprendizaje estandarizadas, lo que redundó en una significativa baja de matrícula, en la merma de los recursos económicos y, por tanto, en comunidades escolares menos autónomas en términos de sus proyectos educativos, los que, además, tendieron asociarse más a las ofertas de marketing económico –asociadas al capital humano y social– que a propuestas propiamente educativas (Bellei & Muñoz, 2023). Por dicha razón, a partir del año 2017, se comenzó a dar término a la municipalización del sistema para devolver a los establecimientos educacionales públicos a la administración del Estado a través de SLEPs que atendieran de mejor manera las necesidades educativas de los estudiantes (Baleriola *et al.*, 2021).

Sin embargo, diversos estudios han cuestionado la implementación de esta nueva política educativa de descentralización (Anderson *et al.*, 2021; Donoso-Díaz, 2021; Garretón *et al.*, 2022). Las razones apuntan a un amplio espectro de déficits referidos a la planificación y ejecución, a la insuficiencia de recursos económicos, a la falta de claridad respecto de las estrategias y acciones que deben desarrollar los SLEP, o la inadecuada capacitación de los nuevos agentes encargados de supervisar y acompañar a las comunidades educativas. De manera significativa para este estudio, estas nuevas unidades administrativas han tenido efectos sobre los actores educativos y sus grados de participación en el fortalecimiento de su autonomía pedagógica, pues se continúan enmarcando dentro de criterios de mejoramiento escolar que no necesariamente se condicen con los miembros de estas comunidades y, por tanto, no permiten las vinculaciones que se buscaban promover con las comunidades (Baleriola *et al.*, 2022). Esta investigación busca contribuir a estas investigaciones considerando las experiencias de los profesores con esta política, la que, cual escenario, tensiona las narrativas docentes respecto de la escuela y la tarea que desarrollan en ella.

## Metodología

La presente investigación tiene como objetivo analizar las historias de escuela y sobre la escuela de dos profesores de una escuela perteneciente a un Servicio Local de Educación. En consecuencia, se utilizó una metodología narrativa cuya finalidad es recolectar historias en contexto para explicar el acontecer humano. Específicamente en este trabajo, se utiliza la narrativa como metodología para recolectar las historias de profesores, sobre las cuales sustentan su conocimiento profesional y su comprensión acerca de la institución escolar (Elba-Luwisch, 2007). Estos relatos son capturados atendiendo a los aspectos contextuales de la experiencia que están entrelazados por dimensiones relacionales, espaciales y temporales (Clandinin & Connelly, 1996). Desde esta perspectiva, la experiencia narrada constituye una fuente legítima de producción de conocimiento sobre la vida educativa, especialmente cuando permite reconstruir significados situados elaborados por los propios participantes (de la Cerda *et al.*, 2024).

### *Participantes*

Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional orientado a casos robustos en información, no representativo del conjunto de docentes del SLEP Barrancas. Los participantes en este estudio son 2 profesores de una Escuela Básica perteneciente al Servicio Local de Educación Pública de Barrancas; contexto escogido por ser uno de los primeros servicios locales instalados a nivel nacional. Para mantener su anonimato, el establecimiento educativo es identificado como “Escuela Renacer de Barrancas”. Corresponde a un establecimiento público de enseñanza básica ubicado en un sector urbano popular de la Región Metropolitana. Su matrícula está compuesta principalmente por estudiantes provenientes de familias de ingresos bajos y medios-bajos de las comunas históricamente vinculadas al territorio de Barrancas.

Después de una serie de consultas a actores educativos locales, se convocó a estos participantes, ya que eran reconocidos por su sensibilidad hacia los temas transversales del estudio: la comunidad escolar, el territorio y el conocimiento profesional docente. Esta selección permitió profundizar en relatos especialmente pertinentes para el objetivo del estudio, aunque limita el alcance de los hallazgos a una comprensión particularizada de estas experiencias docentes. La complementariedad entre ambos participantes —diferentes trayectorias profesionales, posiciones dentro de la escuela y experiencias con los procesos de cambio institucional— permitió acceder a perspectivas diversas sobre una misma realidad escolar, enriqueciendo la reconstrucción narrativa realizada.

El primer participante tenía 30 años de trayectoria docente, la mayoría de ellos en la comuna de Pudahuel. Se destacaba por escribir en redes sociales sobre temas de educación pública y agrupar a otros profesores con las mismas preocupaciones. En la escuela Renacer, ejercía como jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica. Se le identifica con el nombre ficticio de Valentín. El segundo participante complementaba al anterior al disponer de un periodo de ejercicio docente menor a 10 años, y estar vinculado fundamentalmente a la docencia en la asignatura de Lenguaje. Para identificarlo se utiliza el seudónimo de Eugenio. Para invitarlos a participar, se siguieron todos los protocolos éticos institucionales que, al momento de la investigación, estaban delineados para garantizar su consentimiento libre e informado.

En consecuencia, el propósito del estudio no es evaluar la efectividad de la política de Nueva Educación Pública o del SLEP Barrancas, sino comprender como determinados procesos asociados a su implementación son experimentados e interpretados por docentes en la construcción de su conocimiento profesional.

#### *Recolección de los registros narrativos*

Los relatos de los docentes fueron recolectados principalmente mediante entrevistas individuales, herramienta propia de la metodología narrativa (Goodson *et al.*, 2017). Los participantes fueron entrevistados en tres oportunidades durante los meses de agosto a diciembre de 2020, y cada una de las entrevistas tuvo, en promedio, una duración aproximada de una hora y 40 minutos. Se buscó recoger sus historias referidas a la vinculación entre escuela y territorio en el contexto de una política educativa de descentralización, temática central del estudio. Dado el contexto de pandemia, en ese momento en plena expansión y afectando significativamente las experiencias de los profesores, fue necesario realizar las entrevistas en formato virtual.

De este modo, en la entrevista 1 se preguntó acerca de las historias del territorio de Barrancas y la inserción de ambos docentes a la Escuela Renacer y sus vínculos con la comunidad local. En la entrevista 2 el foco fue el pasado de la Escuela Renacer, sus liderazgos pedagógicos, las historias de estudiantes y actores de la comunidad y, de manera particular, la instalación del SLEP. En la entrevista 3 se exploraron historias sobre el presente ahondando en las experiencias de los estudiantes, los espacios de reflexión docente y los desafíos curriculares que enfrentaban. Dentro del amplio espectro de tiempo referenciado por los participantes, puesto que las entrevistas se realizaron en un periodo bajo pandemia, ésta aparece inevitablemente ocupando una centralidad mayor que la de otros eventos mencionados (la escuela aún bajo la administración municipal; la implementación del SLEP; las protestas estudiantiles con ocasión de dicha implementación, etc.). En ese sentido, la pandemia se trata como un evento emergente, como los otros mencionados, pero su impacto sobre las tensiones entre las historias docentes de escuela y las directrices externas sobre la escuela referidas a la descentralización escolar, justificó que se profundizara más en ella.

Entre historias de escuela: profesorado, conocimiento profesional y política de descentralización...

Así, en total, el corpus estuvo compuesto por seis entrevistas, con una duración acumulada aproximada de diez horas, y un volumen de 180 páginas transcritas, además de materiales contextuales —fotografías, planos y publicaciones locales— utilizados para activar recuerdos y situar los relatos.

### *Análisis de los registros narrativos*

En consonancia con toda metodología narrativa, con el proceso de análisis se extrajeron los múltiples relatos presentes en los datos para hacerlos confluír en torno a una historia que, en su conjunto y no considerando sus distintas partes como variables, respondiera a la temática bajo estudio (Josselson, 2011). Para ello, se transcribieron íntegramente las entrevistas y se utilizaron tres estrategias propias de una metodología narrativa: la ampliación, la profundización y el recontar historias (Olson & Craig, 2009). El análisis se desarrolló en tres momentos. Primero, mediante la ampliación, los relatos compartidos por los profesores fueron vinculados con el contexto histórico, territorial e institucional del SLEP Barrancas. Específicamente, se reorganizaron estos relatos bajo las categorías de historias de escuela y sobre la escuela, reseñadas en el marco conceptual, con el propósito de confrontar la forma en que los docentes pensaban que debía darse la vinculación entre la escuela y la comunidad local, y la que ellos identificaban como propuesta por la política educativa de descentralización.

Segundo, mediante la profundización, se identificaron mini-historias recurrentes relativas a escuela, territorio, liderazgo, burocracia, currículo, participación y pandemia. Ello permitió agrupar estas mini historias, a modo de escenas que aluden a tópicos como la participación de la comunidad en la vida escolar, el trabajo docente con las historias de los estudiantes, los problemas de liderazgo en la escuela, la implementación del SLEP y su influencia en la escuela, así como el impacto que tuvo el COVID al respecto.

Tercero, mediante el recontar historias, estas mini-historias fueron articuladas en una trama organizada en tres actos, siguiendo la estructura típica de toda historia: una introducción de los personajes principales, seguido por un conflicto, y, finalmente, un desenlace o resolución (Ricoeur, 1983). Específicamente, a partir de las categorías de historias de escuela y sobre la escuela, la trama busca mostrar la forma en que los docentes pensaban que debía darse la vinculación entre la escuela y la comunidad local, y la que ellos identificaban propuesta por la política educativa de descentralización. Para ello, la trama se divide en un primer acto en que se presenta las historias de escuela de los protagonistas, los profesores Valentín y Eugenio; luego en un segundo acto, se introducen las historias sobre la escuela que estos profesores deducen de la implementación del SLEP, con la tensión que aquello les produce; y se finaliza con un tercer acto en los cuales los profesores deciden perseverar en sus historia de escuela frente a historias sobre la escuela que no responden a las necesidades de sus estudiantes, más aún en el escenario de la pandemia COVID.

Esta estructura final de la historia, si bien es una interpretación de lo narrado por los profesores, permanece fiel al sentido original de los relatos capturados a través de un proceso dialógico basado en la confianza y el reconocimiento mutuo alcanzado entre investigadores y participantes. Por tanto, la credibilidad del análisis se resguardó mediante la coherencia interna de la historia reconstruida y la citación permanente de las voces docentes a lo largo de la historia que se presenta a continuación. Asimismo, se mantuvo una reflexividad analítica respecto del carácter particular y no generalizable de estas experiencias, reforzando la intención de que la interpretación permaneciera vinculada al sentido atribuido por los participantes a sus propias historias.

## Hallazgos

### *Primer acto: Historias de una escuela de Barrancas*

Las historias de la escuela del profesor Valentín giraban en torno a su creencia que la escuela debía vincularse con la comunidad: “A mí me tocó vivir en esas escuelas que uno entraba y salía a cada rato, no había tanto candado, tanta reja, tanta cámara”. Entre sus recuerdos, destacaba una salida con estudiantes para visitar lugares del entorno local. Curiosamente, ellos habían elegido el Cementerio Municipal de Pudahuel, cuyo origen se remontaba al siglo XIX. Luego entendió la razón: “Claro, a ellos les gustaba el cementerio porque ahí están sus abuelos, estaban sus ancestros”. Posteriormente, recuerda Valentín, otra profesora que era “muy ingeniosa hizo un trabajo de Lenguaje con los epitafios de las lápidas y lo encontré fantástico”.

A medida que se fueron integrando a la escuela - el profesor Eugenio en el 2013 y el profesor Valentín en el 2018- fueron profundizando en la importancia de estas historias para su paisaje profesional. Aunque muchas de las apoderadas eran jefas de hogar, con escolaridad incompleta y trabajos informales, todas ellas compartían relatos de abuelos y padres que pasaron por esta misma escuela; de niños sorprendidos al enterarse de que sus tíos o hermanos mayores tuvieron las mismas profesoras o usaron sus mismas salas. Así, constituían una memoria colmada de fiestas y aniversarios que, en palabras de Valentín, moldeaban a la escuela: “Los apoderados entran y salen de la escuela como un lugar propio [...] ellos son los dueños, entran y salen con esas pailas con longanizas. Las madres y abuelas se visten con sus mejores trajes”.

Como parte de estos recuerdos, el profesor Eugenio menciona el breve paso de una directora, enviada para cumplir el periodo que le faltaba para jubilarse, pero que dio la libertad para implementar proyectos innovadores: “Logró darnos voz”. Motivado por ello, Eugenio comenzó a liderar talleres de literatura, batucada y arte visual. Recuerda esos viernes, cuando distintos talleres deportivos y culturales se quedaban a cargo de la escuela, y ésta se transformaba en una ‘escuela abierta’. Según lo describía, “los niños más grandes que iban a los talleres iban adquiriendo ciertos liderazgos, y nosotros íbamos dando vuelta alrededor del colegio monitoreando que fueran funcionando los talleres”.

El profesor Eugenio trasladó esta dinámica al aula. En sus clases, les pedía a sus estudiantes usar un cuaderno para escribir sobre temas de su interés. Sin recibir instrucciones precisas –relata Eugenio– en algún momento “empezaron a contar sus historias”. Allí se podían leer fuertes relatos de maltrato infantil y violencia. Estos cuadernos se convirtieron en una herramienta de aprendizaje debido a su potente funcionalidad reflexiva. De esta manera, comenzó a usar muchos de estos relatos para preguntarles a estudiantes de otras generaciones: ¿Qué podría hacer el personaje de la historia? ¿Cómo podría salir del problema que lo aquejaba? En su mente, el rescate de estas historias ayudaba a “lograr dar vuelta esta situación en las comunidades, empoderar a la gente y decirles, somos la verdadera máquina que hace funcionar a este país”.

### *Segundo acto: Historias sobre la escuela bajo la gestión de un SLEP*

Para los profesores, las historias sobre la escuela que emergían del SLEP local se deducían de una serie de hitos que fueron caracterizando su instalación. Entre ellos, destacó la creación de espacios participativos condicionados, como las redes impulsadas por el Servicio Local; la continuidad de formas de planificación estandarizada heredadas de la gestión municipal; el incremento de exigencias burocráticas asociadas a la administración del sistema; la persistencia de una lógica centrada en resultados y pruebas estandarizadas; la ausencia de una orientación curricular

Entre historias de escuela: profesorado, conocimiento profesional y política de descentralización...

vinculada a los territorios; y la priorización de la gestión de crisis organizacionales y financieras por sobre la construcción de un proyecto educativo compartido.

Consecuentemente, las historias sobre la escuela del profesor Eugenio se remontaban a la incapacidad de la Corporación Municipal anterior para resolver las múltiples complicaciones que se daban en la escuela, como la deserción escolar, y que llevó a una permanente rotación de equipos directivos: “Ha habido seis equipos directivos en ocho años”. Un ejemplo fue la contratación de un director que priorizó economizar recursos y expulsar a estudiantes con dificultades académicas. No obstante, fue resistido por los profesores y, en menos de un año, terminó renunciando. Esta escuela –resumía Eugenio – “ha estado descabezada, porque una persona que dura un semestre no está liderando”.

Si bien, junto con la Nueva Educación Pública en Barrancas, llegó una nueva Dirección a la Escuela, en la mente del profesor Valentín, todo continuaba igual, porque gestionaba todo con “una plantilla de planificación”. En los Consejos de Profesores todo “era envasado y nadie podía aportar nada”. La Dirección también prohibió a los profesores involucrarse en actividades gremiales. Como resultado, la escuela sobresalió por no inmiscuirse en asuntos políticos. De hecho, como lo recuerda el profesor Eugenio, en una ocasión, desde otros establecimientos del sector llegaron a protestar por esta falta de compromiso: “Había como mil profesores peleando afuera de nuestra escuela, invitando a nuestros niños a que tiraran los cuadernos por la ventana”.

Desde esta perspectiva de los docentes, estos elementos contribuían a reforzar historias sobre la escuela que entraban en tensión con sus propias historias de escuela. Para ahondar en ellos, era importante mirar a través de la figura simbólica de las ventanas profesionales de Valentín e Eugenio.

#### *Las ventanas de los profesores Valentín y Eugenio*

La ventana de la oficina del profesor Valentín ofrecía una mirada a estas historias sobre la escuela. Su escritorio estaba lleno de papeles y materiales, pero su gran tarea era responder correos, una ‘burocracia virtual’; a un enmarañado de solicitudes que no sabía si correspondían al Servicio Local o al Ministerio. A su juicio, los nuevos agentes externos tomaban medidas, pero “no saben bien para qué lo están haciendo”. La escuela continuaba siendo la misma que antes del SLEP, aunque administrativamente ahora tenía más responsabilidades.

El profesor Valentín había tenido expectativas por los cambios e, incluso, en un comienzo aceptó participar en una red creada por el SLEP para promover el debate durante la fase de implementación. No obstante, se impuso una agenda centrada en un documento ministerial sobre el trabajo de las escuelas en el territorio y, ante la resistencia que generó, se condicionó la continuidad de la red. El malestar de Valentín fue grande: “¿Hay alguien superior a nosotros que puede determinar que una red siga o no?” En su mente, no había “ningún interés en una participación genuina”. Ante ello, decidió generar discusiones por medio de sus propias redes sociales donde, junto a colegas, escribía manifiestos enfocados en otros horizontes escolares.

Desde la ventana de la sala de clases del profesor Eugenio, la reforma estaba en desarrollo. Ayudaba el que su nombre fuese el de Barrancas, pues, entremezclaba la identidad local con el deseo auténtico de tener una nueva educación pública. No obstante, el SLEP había insistido en un modelo de escuela centrada en las pruebas estandarizadas. Como consecuencia, las decisiones administrativas reflejaban un continuismo con la gestión municipal previa y se habían ejecutado los mismos planes curriculares, sin aportar nuevas herramientas para trabajar con los estudiantes.

Por razones presupuestarias, se eliminaron todos los talleres, y al profesor Eugenio sólo le asignaron horas de Lenguaje para aumentar los resultados de sus estudiantes. La frustración fue grande: “Todos los años insisto, denme talleres, es un espacio que no tenemos en las escuelas chilenas”. En ese sentido, la historia sobre la escuela miraba al territorio “como *una* sola realidad y no ver la particularidad, que es desde donde uno extrae más riquezas”. Si bien el SLEP tenía “encargadas territoriales curriculares”, según Eugenio, “ni siquiera nos aconsejan o nos dan una guía de algo, porque están tan preocupados de las crisis de cada uno de los colegios, que tienen que salvar lo económico antes de pasar a lo curricular”. En perspectiva, el profesor preguntaba: “¿Qué ha hecho el servicio local desde el ámbito curricular? Absolutamente nada. Es que no tienen proyecto educativo”.

*Tercer acto: más historias acerca de la escuela a pesar de un SLEP en un escenario de pandemia*

Sin duda, el escenario más desafiante para la escuela durante la implementación del SLEP fue la pandemia mundial por coronavirus. En marzo del 2020, se esperaba el regreso de los estudiantes tal como los profesores lo venían haciendo por años. Aun cuando ya no pertenecían a la Corporación Municipal de Pudahuel, siguieron utilizando sus pautas de trabajo. Como lo describe el profesor Valentín, “la Corporación había elaborado unas planificaciones de clases iguales para todas las escuelas, y se habían dado el trabajo de planificar todo el año para todos los cursos en una cosa que se llamaban *guiones*”. Entonces, ‘de la noche a la mañana’, llegó el Covid-19 y todo cambió con el confinamiento que se impuso y estos guiones “quedaron en desuso, de un día para otro”.

Las historias de ambos profesores confluyeron bajo una situación que imposibilitó el contacto presencial característico de la escuela. Desde la mirada del profesor Valentín, surgieron tensiones significativas entre el rol que cumplía la escuela y las exigencias que provinieron del contexto social de los estudiantes ante el confinamiento: hacinamiento familiar, la necesidad de alimentación, quiebres familiares y precariedad económica. Ello desnudó, una vez más, la falta de liderazgo en la escuela. Según el profesor Eugenio, una vez declarada la emergencia sanitaria, “las directrices del Ministerio no estuvieron”. Tan sólo, un “currículum priorizado” que no era más que “una selección de objetivos de aprendizaje”. Desde el SLEP tampoco emanaron instrucciones, salvo un “hagan lo que dice el Ministerio con los objetivos priorizados”. En el parecer de Valentín, detrás de lineamientos generales sobre mantener la conversación, la contención y el trato horizontal con los estudiantes, parecía existir el convencimiento de que la pandemia iba a pasar pronto y que, una vez superada, “volveremos a lo de antes”.

Conjuntamente, la pandemia también tensionó la práctica de los profesores. Se reiteraron los comentarios de siempre sobre la falta de compromiso de los estudiantes o los intentos por reglamentar las clases virtuales. Es lo que escuchó el profesor Valentín en su oficina: “Es que tal niño no se quiso conectar a la clase virtual”. Sin embargo, al mismo tiempo, la no presencialidad liberó a los estudiantes de diversas presiones de la cultura escolar: por dónde podían transitar, los tiempos de recreo y qué tenían que estudiar. Como resultado, compartía Valentín, empezaron a surgir ideas que parecían ‘descabelladas’ como que “los niños puedan reflexionar o hacer preguntas, y buscar respuestas dentro de su mismo contexto, no dentro de un libro donde está la respuesta dada. Esas cosas inconscientemente han logrado posicionarse como metodología válida”.

La pandemia marcó el paisaje profesional de la Escuela Renacer. De acuerdo con el profesor Eugenio, fue una gran oportunidad para que el gremio docente quebrase esos “rasgos de apatía, o de lejanía con las familias o los estudiantes; esa verticalidad de que yo soy profesional y ustedes no”. Su relato mostraba otra cara del COVID: “Los apoderados, los niños, nos abrieron sus puertas, sus casas, sus historias. Entonces, los profesores que no andaban pesquisando historias,

podieron pesquisarlas involuntariamente”. Bastaba con hacer la pregunta “¿Cómo está usted?” y los apoderados comenzaban a contar todo lo que pasaba en sus casas, como ‘libros abiertos’. Desde esa perspectiva, este conjunto de ‘historias de pandemia’ como las llamó Eugenio, hablaron de nuevas estrategias para superar los liderazgos ausentes. Por consiguiente, ante los intentos del SLEP de imponer soluciones, los profesores optaron por tomar distancia; “Todos nos callamos, o sea, nadie habla”, recuerda que fue el acuerdo entre los profesores. Por contrapartida, surgieron dinámicas de ‘autorregulación’, que se equiparaban con la autonomía docente.

En consecuencia, la pandemia sumó frustraciones, acciones de liderazgo interrumpidas, talleres que nunca volvieron, pero también expectativas de cambio. El profesor Eugenio creía que los profesores sostuvieron la escuela durante este periodo de traspaso a un nuevo sostenedor. Esto fortaleció lo que él llamó la “reflexión pedagógica del quehacer diario”, esto es, hablar sobre cómo estaban los niños y de cómo ayudarlos; y la distinguía de la ‘reflexión dirigida’ sobre temas técnicos, sin contexto. En su opinión, cuando en los Consejos de Profesores se abandonase la centralidad de lo administrativo y las disposiciones del Ministerio de Educación, entonces, “vamos a poder tomar medidas educacionales en el contexto que estamos, más pertinentes a nuestra cultura”. Tal como ocurrió durante la pandemia, en que la reflexión, el “compartir la experiencia” transcurrió por espacios coloquiales; en “conversaciones de pasillo” o en formato virtual usando *Meet* o *WhatsApp*, que también hablaban de esa escuela de todos.

En medio de las interrogantes que dejó la pandemia en medio de la escuela, el profesor Valentín esperaba que esta ‘oportunidad’ redireccionara hacia un ‘modelo pedagógico extraviado’. Las reflexiones docentes, que transcurrían por estos intersticios informales, deberían abordar la cuestión de fondo, en palabras de Valentín, y no solo los aspectos del ‘funcionamiento’ defectuoso, pero contingente de la institución. Por eso valoraba las expectativas de muchos de sus colegas puestas en aprovechar las nuevas experiencias que estaban viviendo los estudiantes y de las cuales había tanto que aprender. Mirando hacia afuera de su ventana, concluía, “la escuela declara formar para la vida. Bueno, esta es la vida...”.

## Discusión

Teniendo a la vista estos hallazgos, y a la luz de los referentes conceptuales, a continuación, se profundiza en el modo que estos profesores enfrentan la tensión que se produce entre los tipos de historias acerca de la escuela presentes en su conocimiento profesional. Para ello se explicita en que consistió dicha tensión de acuerdo a estas historias, y como la enfrentaron dentro del contexto que les tocó vivir.

### *Contrastes en las historias docentes acerca de la relación escuela y política educativa*

Los relatos de los profesores Eugenio y Valentín muestran una tensión entre dos maneras de comprender la relación entre escuela y comunidad. En línea con la distinción propuesta por Clandinin y Connelly (1996) entre historias de escuela e historias sobre la escuela, la primera sitúa a la escuela como un espacio construido a partir de vínculos históricos, territoriales y relacionales que desbordan sus límites institucionales. Este aspecto se aprecia en el primer acto, donde la escuela es descrita como un lugar por el que la comunidad “entra y sale”, y cuyas historias, memorias y experiencias forman parte de la vida escolar cotidiana. Desde esta perspectiva, la escuela adquiere sentido en su capacidad para articular los aprendizajes con las trayectorias y experiencias de quienes habitan el territorio. Por otra parte, el segundo acto presenta una imagen distinta de la escuela a partir de los relatos sobre la escuela que incorporan los docentes a sus narrativas. En estos relatos,

la implementación del SLEP aparece asociada a formas de gestión centradas en planificaciones estandarizadas, exigencias administrativas y decisiones definidas desde instancias externas a la comunidad escolar. La escuela es representada como una organización orientada al cumplimiento de procedimientos y metas institucionales, con escaso margen para construir respuestas vinculadas a las particularidades del territorio.

La tensión entre ambas narrativas no remite únicamente a preferencias respecto de formas distintas para organizar la escuela. Más bien, expresa una divergencia acerca de cuál debe ser la relación entre escuela, comunidad y política educativa. Esta percepción resulta consistente con los cuestionamientos formulados a políticas educativas que subordinan la autonomía profesional a mecanismos de estandarización y rendición de cuentas (Bausell & Glazier, 2018; Falabella, 2016). Mientras una narrativa sitúa el conocimiento escolar en diálogo con las experiencias de estudiantes y familias, la otra privilegia formas de coordinación sustentadas en criterios administrativos y resultados abstraídos de los contextos educativos concretos. En este sentido, los hallazgos coinciden con lo planteado por Craig (2012), quien advierte que las reformas educativas suelen generar tensiones cuando avanzan comprensiones de la escuela que no reconocen el conocimiento construido por los docentes en sus contextos de trabajo.

Desde la perspectiva de la política educativa, este hallazgo sugiere que los procesos de descentralización son interpretados por los docentes a partir de su capacidad para fortalecer o debilitar las relaciones entre escuela y comunidad, más que por sus características administrativas formales. Por tanto, en su formulación, no se trata de dar solo más participación a los profesores, sino de incorporar verdaderamente sus voces y experiencias (Donoso-Díaz, 2021).

#### *Conocimiento docente, paisaje profesional y política de descentralización*

Tal como se argumentó en el acápite conceptual, las historias de estos docentes no son una mera descripción subjetiva de las problemáticas de su establecimiento educativo, sino un reflejo de la manera como es tensionado su conocimiento profesional acerca de la escuela. Este conocimiento pone en evidencia la falta de valoración de las perspectivas docentes por parte de preceptos externos que avanzan otras formas de entender la escuela, tal como lo han señalado aquellos análisis en la literatura sobre el efecto de políticas educativas centradas en el logro de indicadores concebidos en abstracto, que limitan el quehacer de los profesores (Falabella, 2016). En ese sentido, se puede afirmar que las historias de profesores en este trabajo cuestionan una política descentralizadora que, junto con promover una comprensión de la escuela que discrepa sustancialmente del modo como ellos discuten sobre ella, incide en su manera de buscar vincularse a sus estudiantes y sus territorios de pertenencia. Como lo resumía Eugenio, en el contexto de la implementación del SLEP, en la escuela todo “era envasado y nadie podía aportar nada”.

Consiguientemente, con la expresión ‘ventana’ del segundo acto, se subraya el carácter personal y contextualizado de esta discrepancia. De este modo, el tema de la participación en un SLEP, mencionada en la sección conceptual (Baleriola *et al.*, 2022), no se refiere únicamente a un asunto de diseño, por ejemplo, para aumentar la colaboración realizando consultas –‘redes’- de opinión. Más bien, estas historias develan la percepción de que este conocimiento profesional es continuamente interrumpido por prescripciones curriculares –guiones, planificaciones o resultados- que obvian los contextos reales en los cuales transcurre la vida escolar. Este conocimiento no se puede reducir al logro de productos de aprendizaje, sino que debe apuntar a la construcción de la totalidad del currículo para conectar la enseñanza formal a las voces, tradiciones e historias del estudiantado, de modo que pueda “buscar respuestas dentro de su mismo contexto”, en palabras de Valentín. En consecuencia, la implementación del SLEP aparece narrativamente

como un proceso de recentralización burocrática, en la medida en que los docentes perciben la persistencia de mecanismos de control y estandarización que limitan su autonomía profesional.

Por lo tanto, el tercer acto constituye un escenario, el de una implementación del SLEP caracterizada por dificultades de coordinación, ausencia de orientación curricular, sobrecarga administrativa y limitadas oportunidades de participación docente, problemas que la pandemia hizo más visibles, en el cual los profesores deben recurrir a sus propias comprensiones para atender a sus estudiantes. Ello permite visualizar la relevancia de la dimensión personal del conocimiento profesional en el fortalecimiento de la escuela, en contraste con directrices externas que no responden a las demandas inmediatas de la comunidad local (Goodson, 2013). Frente a la tensión entre la propia comprensión respecto de su quehacer y aquél que proviene desde directrices externas, los profesores pueden recurrir a ese conocimiento lleno de historias, el cual, al trazar un paisaje profesional, resalta la dimensión relacional del currículo que, a su vez, bosqueja un paisaje escolar que va más allá de lo estrictamente institucional. Mirando más allá de los límites que perciben en lo institucional, los profesores pueden alimentar nuevos aprendizajes docentes a partir de una “reflexión pedagógica del quehacer diario”, utilizando las palabras de Eugenio, y que se asocia a un modo de construir la escuela que no se constriñe al espacio físico del establecimiento educacional. La escena sobre las clases virtuales en pandemia es significativa al respecto, al simbolizar la entrada del currículo al núcleo íntimo de los hogares de los estudiantes y, con ello, la apertura a otras maneras de vincularse a los estudiantes. De este modo, la pandemia actuó como un punto de inflexión que evidenció la percepción de que este nuevo SLEP no estaba preparado para responder a los contextos de crisis, al mismo tiempo que corroboró que los docentes sí estaban preparados para desarrollar en estos contextos iniciativas de autonomía docente basadas en la experiencia y la colaboración, incluso al margen de las instancias institucionales formales.

#### *Contribuciones de la investigación a los estudios del área*

Los hallazgos deben interpretarse como una contribución a la comprensión narrativa del conocimiento profesional docente en contextos de cambio de política educativa, más que como una evaluación de la implementación de los Servicios Locales de Educación Pública. Por tanto, esta investigación aporta al reconocimiento de la importancia que tienen las historias del profesorado en la conformación de su conocimiento profesional acerca de sus escuelas. Tal como se ha discutido, este conocimiento no es meramente instrumental, sino personal, y recoge un espectro de influencias que proviene de los contextos comunitarios locales, así como de las políticas educativas, aspecto que coincide con aproximaciones ecológicas al aprendizaje profesional docente que destacan la interacción entre dimensiones personales, institucionales y contextuales (Carrasco-Aguilar *et al.*, 2025). En este sentido, el estudio también contribuye al campo de la política educativa al problematizar que los procesos de descentralización no solo reorganizan la gestión administrativa de los sistemas escolares, sino que también producen relatos normativos acerca de qué es una escuela, cuál debe ser el rol del profesorado y cómo deben construirse las relaciones entre la institución escolar y los territorios donde se inserta. Esto no siempre se condice con el conocimiento que aportan los profesores, centrado en el currículo y entendido de manera inmediata con la realidad de los estudiantes, y que atiende a las dimensiones culturales de la educación y no simplemente a sus implicancias administrativas (Craig, 2007). Ello no implica sugerir que este conocimiento profesional esté siempre en contraposición con las políticas educativas, sino apuntar a que dicha relación debiese ser considerada en los estudios que buscan potenciar la reflexión del profesorado para resolver aquellas tensiones que obstaculizan la construcción de una escuela sensible a la demanda de sus estudiantes (Echavarría Grajales *et al.*, 2020).

Utilizando la tipología de historias de y sobre la escuela (Clandinin & Connelly, 1996), el estudio ayuda a comprender las tensiones presentes en el conocimiento de los docentes ante las divergencias que puedan existir entre sus experiencias profesionales y la racionalidad normativa que asimilan de las políticas educativas, centrada en variables y productos abstraídos de los contextos educativos concretos. En este marco, no se pretende evaluar una política particular de descentralización, sino ofrecer una perspectiva situada –temporal, espacial y relacional- que resalta los obstáculos que algunos profesores frente a directrices externas que afectan su labor. Si se acepta la metáfora del paisaje profesional como aquel horizonte de historias dentro del cual el profesorado construye su conocimiento, las experiencias compartidas por estos profesores, con un SLEP en crisis y en medio de una pandemia, puede simbolizar cualquier contrariedad –económica, social o cultural- que afecta los ámbitos que disponen los profesores para realizar su tarea. Frente a ello, este trabajo no sugiere que estas historias puedan aportar al análisis técnico de estos escenarios, pero sí que ayudan a comprender la naturaleza y alcance de las dificultades que enfrentan los profesores y los aportes que pueden realizar a través de saberes que, dado su carácter personal, muchas veces exceden los límites estrictamente institucionales.

Finalmente, la metodología empleada no busca canonizar las representaciones narrativas como absolutamente fidedignas. Evidentemente, de las historias de dos profesores no es posible emitir un juicio sobre la implementación de una política de descentralización en Chile. Otras herramientas metodológicas debiesen cotejar estos relatos con otras aproximaciones que no se enfocan tanto en los sujetos para entender la realidad escolar. Asimismo, los hallazgos deben interpretarse considerando que las narrativas fueron producidas durante un periodo excepcional marcado por la pandemia de COVID-19, situación que incidió tanto en las experiencias docentes como en los procesos de implementación del SLEP. Del mismo modo, algunas de las tensiones descritas podrían estar asociadas a características específicas de la Escuela Renacer, de sus liderazgos o de las condiciones organizacionales que enfrentaba en ese momento. En consecuencia, el estudio no busca atribuir estas experiencias exclusivamente a la política de descentralización, sino comprender como dicha política fue interpretada y experimentada por estos docentes en un contexto particular.

No obstante, en lo fundamental, lo narrativo debiese preservarse en toda discusión educativa que remite a un sustrato experiencial (Goodson, 2004). Esta investigación procuró hacerlo poniendo atención a los relatos de profesores; y futuras investigaciones ganarían en profundidad si, al analizar la relación escuela-políticas educativas, también integraran historias de estudiantes, apoderados o directivos e, incluso, de aquellos agentes externos que tanto inciden en el quehacer de las escuelas. Lo importante es que esta constelación de relatos lleve a una comprensión más acabada de la escuela no sólo como institución, sino como un paisaje escolar en donde todas las experiencias son acogidas y transformadas en herramientas de aprendizaje para potenciar verdaderamente a la comunidad escolar en los territorios en los cuales se debe desarrollar.

## Conclusión

El objetivo de este trabajo era analizar las historias de su escuela y sobre la escuela de dos profesores de una escuela perteneciente a un Servicio Local de Educación, y que son constitutivas de su conocimiento profesional. De estas narrativas se desprende la tensión que brota a partir de la discrepancia entre los modos como estos docentes experimentan la escuela y su vinculación con la comunidad local, y aquellas comprensiones que reconocen presentes en la política de descentralización bajo implementación. En su conjunto, mirado metafóricamente, estas historias conforman un paisaje profesional personal en el cual los profesores procuran desarrollar un conocimiento que se opone a las limitaciones que devienen de prescripciones externas y

estandarizadas, a la vez, que se orienta a la construcción de un currículo conectado con las experiencias de los estudiantes de cara al contexto social en el que se encuentra la escuela. Ello ofrece otra forma de aproximarse y valorar el conocimiento de los profesores, más allá de los mandatos contenidos actualmente en la política educativa.

Desde esa perspectiva, las historias de escuela relatadas por estos profesores también apuntan al protagonismo que las comunidades debiesen tener en el cotidiano escolar. Mirado desde esta óptica, las escuelas son lugares desde los cuales se puede aprender del territorio y de las experiencias de sus estudiantes y, por tanto, permiten visualizar un horizonte distinto, ‘un modelo pedagógico extraviado’, como lo expresaba el profesor Valentín. Vistas como paisaje escolar, las escuelas revelan capas ocultas de lo que ocurre en ellas, que muestran la forma como es posible entrecruzar en una sola trama escenas de frustraciones y abandonos constantes con otras escenas de autogestión y vida colectiva. En cualquier caso, las historias de escuela también ofrecen condiciones de posibilidad para cualquier estrategia política orientada al cambio escolar, aunque choquen con la realidad del contexto. En ese escenario, metodologías y prácticas docentes permanentemente marginalizadas, sobresalen como soluciones viables para estas coyunturas.

## Referencias

- Acuña, F., Assaél, J., Contreras, P., & Peralta, B. (2014). La traducción de los discursos de la política educativa en la cotidianeidad de dos escuelas municipales chilenas: La metáfora médica como vía de análisis. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 13(1), 46–55. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol13-issue1-fulltext-363>
- Acuña, F., Contreras, P., & Assaél, J. (2019). Monólogo y silencio en los consejos de profesores: Posiciones subjetivas que la política educativa configura en directivos y docentes de dos escuelas públicas no selectivas de Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 27(78). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3842>
- Altrichter, H. (2019). School autonomy policies and the changing governance of schooling. En H. Jahnke, C. Kramer, & P. Meusburger (Eds.), *Geographies of schooling* (Vol. 14, pp. 55–73). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-030-18799-6_4)
- Anderson, S., Uribe, M., & Valenzuela, J. P. (2021). Reforming public education in Chile: The creation of local education services. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(2), 481–501. <https://doi.org/10.1177/1741143220983327>
- Assaél, J., Acuña, F., Contreras, P., & Corbalán, F. (2014). Transformaciones en la cultura escolar en el marco de la implementación de políticas de accountability en Chile: Un estudio etnográfico en dos escuelas clasificadas en recuperación. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 7–26. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Bahamonde, J. A., & Bahamonde, D. (2018). Cartografía de la reforma educativa en Chile: Mercado, competencia y mejoramiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230080>
- Baleriola, E., Contreras, T., Sánchez, F., Díaz, R., & Hormazábal, A. (2022). Participation as government technique under the new public education system in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 30(130). <https://doi.org/10.14507/EPAA.30.6836>

- Baleriola, E., Contreras, T., & Ramírez, L. (2021). Traducción de la política educativa: El caso de la Nueva Educación Pública. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 21(2), 1–21. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2910>
- Bausell, S., & Glazier, J. (2018). New teacher socialization and the testing apparatus. *Harvard Educational Review*, 88(3), 308–333. <https://doi.org/10.17763/1943-5045-88.3.308>
- Bellei, C., & Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49–76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., & Contreras, D. (2014). Las claves del mejoramiento escolar sostenido. En C. Bellei, J. P. Valenzuela, X. Vanni, & D. Contreras (Coords.), *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* (pp. 55–94). LOM.
- Bray, M. (2016). Control de la educación: Problemas y tensiones en centralización y descentralización. En R. Arnove, C. A. Torres, & S. Franz (Eds.), *Educación comparada. La dialéctica de lo global y lo local* (pp. 307–335). Tirant Humanidades.
- Carrasco-Aguilar, C., Ortiz Mallegas, S., Domingo Segovia, J., & Luzón-Trujillo, A. (2025). Learning ecologies in initial teacher education: The case of Spain. *Professional Development in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2025.2513538>
- Carrasco-Aguilar, C., & Cavieres-Fernández, E. (2025). Políticas de desarrollo docente como narrativa oficial del neoliberalismo en Chile: Un necesario contraste con las narrativas docentes. Apuntes. *Revista de Ciencias Sociales*, 52(99). <https://doi.org/10.21678/apuntes.99.2270>
- Chapman, C., Armstrong, P., Harris, A., Muijs, D., Reynolds, D., & Sammons, P. (2012). Introduction. En C. Chapman, P. Armstrong, A. Harris, D. Muijs, D. Reynolds, & P. Sammons (Eds.), *School effectiveness and improvement research, policy and practice* (pp. 1–5). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203136553>
- Cheng, Y. C. (2023). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Routledge.
- Clandinin, D. J. (2015). Stories to live by on the professional knowledge landscape. *Waikato Journal of Education*, 20(3). <https://doi.org/10.15663/wje.v20i3.233>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1996). Teachers' professional knowledge landscapes: Teacher stories—Stories of teachers—School stories—Stories of schools. *Educational Researcher*, 25(3), 24–30. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003024>
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (1998). Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2). <https://doi.org/10.1111/0362-6784.00082>
- Craig, C. J. (2007). Narrative inquiries of geographically close schools: Stories given, lived, and told. *Teachers College Record*, 109(1), 160–191. <https://doi.org/10.1177/016146810710900107>
- Craig, C. J. (2012). Tensions in teacher development and community: Variations on a recurring school reform theme. *Teachers College Record*, 114(2), 1–28. <https://doi.org/10.1177/016146811211400208>
- de la Cerda, C., Gutiérrez Valdés, Y., Romero Lizama, P., Verdejo, T., & Carrasco-Aguilar, C. (2024). Resignificando las vulnerabilidades de la escritura académica en mujeres. *Revista Internacional*

*de Educación y Análisis Social Crítico* Mañé, Ferrer & Swartz, 2(2), 39–75.  
<https://doi.org/10.51896/easc.v2i2.709>

Donoso-Díaz, S. (2021). Los nuevos servicios locales de Educación Pública de Chile: Desafíos del proceso de implementación inicial. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 378–398. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802691>

Echavarría Grajales, C., Vanegas, J., González-Meléndez, L., & Bernal-Ospina, J. (2020). Rumor del mal, escenarios de paz: Narraciones de maestros rurales. *Educación y Educadores*, 23(1), 9–28. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.1.1>

Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience: Narrative inquiry into K–12 teaching. En D. J. Clandinin (Ed.), *Handbook of narrative inquiry: Mapping a methodology* (pp. 351–387). SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452226552.n14>

Falabella, A. (2016). ¿Qué aseguran las políticas de aseguramiento de la calidad? Un estudio de casos en distintos contextos escolares. *Estudios Pedagógicos*, 42(1), 107–126. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000100007>

Fischman, G. E., & Gandin, L. A. (2016). The pedagogical and ethical legacy of a “successful” educational reform: The Citizen School Project. *International Review of Education*, 62(1), 63–89. <https://doi.org/10.1007/s11159-016-9542-0>

Garretón, M., Sanfuentes, M., Valenzuela, J. P., & Núñez, I. M. (2022). Brechas y desafíos organizacionales en la implementación temprana de la Nueva Educación Pública en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1–18. <https://doi.org/10.7764/PEL.59.1.2022.10>

Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2017). Ley N.º 21.040. Ministerio de Educación.

Gobby, B. (2016). Putting “the system” into a school autonomy reform: The case of the Independent Public Schools program. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(1), 16–29. <https://doi.org/10.1080/01596306.2014.943158>

González, F., & Cavieres-Fernández, E. (2018). Cruzando los límites entre la escuela, su comunidad local y el estado. Historias vividas y contadas por profesoras chilenas. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 16(20), 225–245. <https://revistas.academia.cl/index.php/pfr/article/view/1096>

Goodson, I. F. (2003). *Professional knowledge, professional lives: Studies in education and change*. Open University Press.

Goodson, I. F. (2014). *Curriculum, personal narratives and the social future*. Routledge.

Goodson, I. F. (2017). The rise of the life narratives. En I. F. Goodson, A. Antikainen, P. Sikes, & M. Andrews (Eds.), *The Routledge international handbook on narrative and life history* (pp. 11–23). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768199>

Henríquez, F., Lara, B., Mizala, A., & Repetto, A. (2012). Effective schools do exist: Low-income children's academic performance in Chile. *Applied Economics Letters*, 19(5), 445–451. <https://doi.org/10.1080/13504851.2011.583208>

Honig, M. I., & Rainey, L. R. (2012). Autonomy and school improvement. *Educational Policy*, 26(3), 465–495. <https://doi.org/10.1177/0895904811417590>

Hopkins, D., Stringfield, S., Harris, A., Stoll, L., & Mackay, T. (2014). School and system improvement: A narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 257–281. <https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885452>

Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education: The extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212–242. <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>

Josselson, R. (2011). Narrative research: Constructing, deconstructing, and reconstructing story. En F. J. Wertz, E. McMullen, K. Charmaz, L. McMullen, & R. Anderson (Eds.), *Five ways of doing qualitative analysis: Phenomenological psychology, grounded theory, discourse analysis, narrative research, and intuitive inquiry* (pp. 224–242). Guilford Press.

Kameshwara, K. K., Sandoval-Hernández, A., Shields, R., & Dhanda, K. (2020). A false promise? Decentralization in education systems across the globe. *International Journal of Educational Research*, 104(101669). <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101669>

Martínez-Garrido, C., & Murillo Torrecilla, F. J. (2022). Research on effective teaching: A multilevel study for Ibero-America. *Educación*, 31(61), 46–75. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.003>

McCowan, T. (2010). School democratization in prefigurative form: Two Brazilian experiences. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(1), 21–41. <https://doi.org/10.1177/1746197909353567>

Olson, M. R., & Craig, C. J. (2009). Small stories and meganarratives: Accountability in balance. *Teachers College Record*, 111(2), 547–572.

Reyes, I. (2020). Estudio sobre la calidad de la educación en escuelas de barrios periféricos de Santiago de Chile: ¿Una justicia ante la marginalización social? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 13–27. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.001>

Reynolds, D., & Neeleman, A. (2021). School improvement capacity: A review and a reconceptualization from the perspectives of educational effectiveness and educational policy. En A. Groote, T. Feldhoff, K. Merki, & F. Radisch (Eds.), *Concept and design developments in school improvement research: Longitudinal, multilevel and mixed methods and their relevance for educational accountability* (pp. 27–40). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-69345-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-69345-9_3)

Ricoeur, P. (1983). *Time and narrative*. Chicago: The University of Chicago Press.

Silva, R. (2022). Escolas, territórios e afirmação cultural em periferias urbanas no Sul do Brasil. *Educação e Pesquisa*, 48. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202248246918por>

Stackhouse, J. (2009). Urban land use and the entrepreneurial state: A case study of Pudahuel, Santiago Chile during the Military Regime (1973–1989). *Journal of Latin American Geography*, 8(1), 99–127. <https://doi.org/10.1353/lag.0.0020>

Tomaszewski, W., Xiang, N., Huang, Y., Western, M., McCourt, B., & McCarthy, I. (2022). The impact of effective teaching practices on academic achievement when mediated by student engagement: Evidence from Australian high schools. *Education Sciences*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/educsci12050358>

Valdivia, V. (2018). La “alcaldización de la política” en la post dictadura pinochetista: Las comunas de Santiago, Las Condes y Pudahuel. *Izquierdas*, 38, 113–140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492018000100113>

Entre historias de escuela: profesorado, conocimiento profesional y política de descentralización...

Valdivia, V., Álvarez, R., & Donoso, K. (2012). *La alcaldización de la política: Los municipios en la dictadura pinochetista*. LOM Ediciones.

*Recibido: 04/05/2026*

*Versión corregida recibida: 14/06/2026*

*Aceptado: 15/06/2026*

*Publicado online: 22/06/2026*