

Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente*

Marcela Gaete Vergara

Universidad de Chile

Abelardo Castro Hidalgo

Universidad de Concepción

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de un estudio cualitativo de corte fenomenológico, orientado a comprender e interpretar las percepciones, vivencias y experiencias de profesores de Educación General Básica que han participado en proyectos de investigación de su propio quehacer pedagógico como factor relevante en el desarrollo de una conciencia crítica-fenomenológica de su profesión. Específicamente se identifican y analizan 5 ejes claves que se movilizan en el proceso de concientización de los docentes. Proceso caracterizado por un movimiento asincrónico de profundización desde una conciencia natural o ingenua hacia una conciencia crítica, que empodera epistemológica y socialmente a los maestros, lo que se evidencia en un razonamiento más complejo y profundo del fenómeno educativo, otorgándoles grados crecientes de autonomía profesional y posibilidades de ser agentes de transformación social. Se identifica además, que el tránsito hacia una conciencia crítica es complejo, recursivo, cíclico y ascendente, siendo la investigación de la propia práctica una condición necesaria pero no suficiente para desarrollar una conciencia crítica de la tarea docente. Incluso, el camino de concientización puede detenerse o dirigirse hacia la conciencia ingenua o natural si alguno de los ejes es sobredimensionado o desarrollado exclusivamente sin la conexión con los restantes.

Correspondencia:

Marcela Gaete Vergara

Departamento de Estudios Pedagógicos

Facultad de Filosofía y Humanidades

Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto, 1025, Ñuñoa

5629787101- Santiago (Chile)

magaete@uchile.cl

Palabras claves

Profesión docente – investigación educacional – conciencia crítica.

* Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación financiada en Chile por el Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación (CIAE) y proyecto CONICYT Bicentenario SOC-15, dirigidos por Abelardo Castro Hidalgo (PhD).

The transition process towards a critical-phenomenological consciousness of the teaching profession*

Marcela Gaete Vergara

Universidad de Chile

Abelardo Castro Hidalgo

Universidad de Concepción

Abstract

This article presents part of the results of a qualitative study of phenomenological orientation, focused on understanding and interpreting the perceptions and experiences of teachers of Basic General Education who have taken part in projects of investigation of their own pedagogical practice as a relevant factor in the development of a critical-phenomenological consciousness about their own profession. Specifically, the work identifies and analyses five key axes that are put in motion in the process of building teachers' consciousness. The process is characterized by an asynchronous movement of increasing depth from a natural or naive consciousness towards a critical consciousness that empowers epistemologically and socially the teachers, emerging as a more complex and deep thinking about the education phenomenon, giving them a growing degree of professional autonomy and possibilities of becoming agents of social change. The work also identifies that the transformation towards a critical consciousness is complex, recursive, cyclical and ascendant, with the investigation of their own practice being a necessary but not sufficient condition for the development of a critical consciousness of the teaching task. Indeed, the path to a deeper consciousness may be blocked or lead to a naive or natural consciousness if one of the axes is overdeveloped or developed exclusively without the connection with the others.

Marcela Gaete Vergara
Departamento de Estudios
Pedagógicos
Facultad de Filosofía y Humanidades.
Universidad de Chile
Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa.
5629787101 - Santiago (Chile)
magaete@uchile.cl

Keywords

Teaching profession – Educational investigation – Critical consciousness.

Contact:

** This article presents part of the results of an investigation financed in Chile by the Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación (CIAE) and by the CONICYT Bicentenario SOC-15 Project coordinated by Abelardo Castro Hidalgo.*

Una de las tensiones centrales que diversos organismos y autores (AVALOS, 2001; MINEDUC, 2005; OLMOS, 2009; VAILLANT, 2009; entre otros) han diagnosticado en materia de formación docente refiere a la articulación entre el conocimiento de los contenidos a enseñar y el conocimiento pedagógico.

No obstante dicha tensión, en los procesos de enseñanza y aprendizaje interactúan necesariamente los diversos tipos de conocimientos que poseen los maestros (SHULMAN, 1989), lo que requiere un grado de abstracción dialéctica que supere cualquier oposición entre ellos. Superación posible en la medida que el profesorado desarrolle una mirada de

su práctica pedagógica sobre la base de la reflexión crítica, para transformarla de acuerdo con las necesidades de la enseñanza aprendizaje y en correspondencia con el contexto histórico, social, cultural donde la desarrolla. (OLMOS, 2009, p. 12)

Para tales efectos es necesario considerar a los docentes como profesionales capaces de construir conocimiento pedagógico a partir de la investigación, superando las visiones instrumentales que conciben la tarea docente como intervención técnica.

Al respecto, en las últimas décadas se han planteado diversos proyectos y acciones tendientes a empoderar a los maestros como actores en procesos de investigación. Una de ellas es la referida a la investigación-acción (STENHOUSE, 1991; CARR; KEMMIS, 1988; ELLIOT, 1993; CARR, 1996; PÉREZ; BARQUÍN; ANGULO, 1999; IMBERNON, 2002; entre otros) entendida como una forma de reflexión de los participantes de su propia realidad con la finalidad de conocer la racionalidad subyacente en ella y provocar procesos de mejora. Otra, de la tradición sueca, denominada *círculos de investigación* promueve la participación de profesores en investigaciones de campo, desde el diseño hasta la elaboración de los informes finales (HOLMSTRAND; HÄRNSTEN, 1999).

Ambas tradiciones coinciden en la necesidad que los docentes sean verdaderos actores sociales a través de la reflexión, el diálogo y la toma de conciencia crítica de su propia realidad, superando la visión tecnicista y cosificada de los fenómenos educativos, de tal modo que se trascienda

la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica. (FREIRE, 1974, p. 30)

Es decir, una posición donde el profesorado capta los fenómenos desde nexos causales auténticos y actúa por juicios fundados en categorías científicas de análisis, superando el nivel de conciencia natural.

Si bien, dichas experiencias han sido un aporte en materia de profesionalización docente, aún no queda absolutamente claro cuáles son los aspectos claves presentes en el proceso de concientización desarrollado a partir de la investigación de la propia actuación pedagógica. Situación que requiere ser comprendida desde las vivencias de profesores que han desarrollado procesos de investigación e interpretada a la luz de la fenomenología de la conciencia y de los aportes de la disciplina pedagógica.

En relación a lo anterior, este estudio está orientado a comprender e interpretar las percepciones, vivencias y experiencias de profesores que han participado en proyectos de investigación de su propio quehacer pedagógico como factor relevante en el desarrollo de su conciencia científica (fenomenológica crítica), estableciendo como objetivos específicos: a) identificar y analizar los ejes que se movilizan en el proceso de concientización; b) describir qué aspectos de dicho tránsito son vivenciados por los profesores como los más relevantes; c) identificar los aspectos que tensionan, dificultan y potencian el proceso de concientización.

En este artículo sólo se consignan los resultados del primer objetivo específico.

Marco referencial

De acuerdo a distintos autores (LORTIE, 1975; POPKEWITZ, 1997; FERNÁNDEZ, 2010; ASKLING, 2006; DIMENÁS, 2007, entre otros) la profesión docente ha dejado de ser una *artesanía* para pasar a ser una profesión en sentido estricto, a pesar de ciertas ambivalencias, tales como: a) poseer bases científicas propias y a la vez derivadas de otras ciencias (ASKLING, 2006); b) falta de autonomía en el ejercicio (LORTIE, 1975); c) falta de reconocimiento social, entre otras.

No obstante tal ambivalencia, el desarrollo disciplinario de la pedagogía y las exigencias de la sociedad del conocimiento, han permitido que la docencia pase de ser una actividad que se basa en la transferencia de conocimientos a través de metodologías fundadas en la experiencia probada, a una profesión que se funda en una disciplina propia, dándole un sentido más profundo en lo teórico y en sus consecuencias prácticas. Junto a lo anterior, se abre un abanico de posibilidades para concebir a la investigación como una tarea inherente a la profesionalidad docente, cuya actividad central sería la comprensión del fenómeno educativo, sus dimensiones, contextos, bases epistemológicas y procedimientos científicos (ASKLING, 2006; DIMENÁS, 2007; CASTRO, 2007).

Angulo (1992) señala que la tarea de comprensión de la investigación sólo se logra cuando los sujetos se mueven de la mera articulación de lo que saben a la teorización de lo que conocen, produciendo una verdadera *ruptura epistemológica*. La que es sólo posible, en el caso de los docentes, en la medida que inician procesos de reflexión e investigación, de modo de desarrollar una autoconciencia que los caracterice como intelectuales que participan de una comunidad científica crítica, rigurosa y exigente, cuya finalidad se orienta a la transformación de sí mismos y de la realidad que los circunda, configurándose como intelectuales transformativos (GIROUX, 1990).

De este modo, los procesos de investigación de la propia práctica docente, van logrando

mayores grados de conciencia del fenómeno pedagógico, debido a que los fenómenos no se presentan a la conciencia del ser humano directamente tal y como son, sino que la esencia de los mismos se oculta y devela a la vez (KOSIC, 1989). Lo que implica, según Freire (1997), que en la aprehensión de los fenómenos pueden darse diversos grados de conciencia.

a) La conciencia mágica que capta los hechos desde fuera, otorgándoles un poder superior, al que se somete sin mayores cuestionamientos.

b) La conciencia ingenua, de mayor complejidad, pero que asume una crítica superficial en la comprensión de los problemas, al creerse superior a los hechos e intentar dominarlos con discursos y explicaciones dogmáticas o triviales.

c) La conciencia crítica, se interesa en la comprensión de la *cosa misma* y se pregunta sistemáticamente por la posibilidad efectiva de llegar a la comprensión de la realidad (KOSIC, 1989). Se caracteriza además, por la interpretación profunda de los problemas, la búsqueda de causalidades y constantes revisiones, la argumentación, el debate, el cuestionamiento de los prejuicios, la primacía de la racionalidad, el esfuerzo humanizador, la responsabilidad social y la transformación de la realidad (FREIRE, 1997).

De acuerdo a la fenomenología, la superación del nivel de conciencia natural exige un desdoblamiento de ésta, en términos de que esté consciente de la propia conciencia y el contenido de la misma. Para expresarlo en términos de raigambre fenomenológica de estar en la situación y verse en la situación (KOSIC, 1989), lo que va configurando una profesionalidad docente constructora de conocimiento y transformadora de la realidad educativa.

Metodología

La presente investigación, de corte cualitativa-fenomenológica, explora el mundo tal y como se presenta a la conciencia y por tanto, permite obtener descripciones de las experiencias sobre el fenómeno en estudio – tal y como las viven

los sujetos – y levantar marcos interpretativos a partir de allí (RODRÍGUEZ; GIL; GARCÍA, 1996).

Consecuentemente, el muestreo es de carácter intencional no probabilístico. Los docentes elegibles debían haber participado recientemente o estar participando en una investigación en etapas avanzadas y cuya duración fuera de al menos un año. Además, debían ejercer docencia o haberla ejercido recientemente, en forma paralela y posterior al desarrollo del último proyecto de investigación. Tanto por la accesibilidad como por la diferencia en el tipo de investigación de su propia práctica, se seleccionaron dos subgrupos cautivos de profesores de primaria, uno que se encontraba colaborando en un equipo de investigación consolidado de una universidad regional del sur de Chile, y otro constituido por profesores que habían terminado recientemente una tesis que indagaba en sus prácticas pedagógicas, en el contexto de un Postítulo en Enseñanza de las Matemáticas de una universidad de la capital del país. Estos últimos de caracterizaban por ejercer docencia en escuelas de sectores socioeconómicos medios de comunas muy pobladas del Gran Santiago, mientras que los docentes de la universidad regional, si bien se desempeñaban en sectores urbanos, lo hacen en escuelas que presentan mayor índice de vulnerabilidad, según la clasificación oficial de la Junta de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), debido a una baja condición socioeconómica de los estudiantes.

Para seleccionar a los docentes de estos dos subgrupos se considera el criterio de máxima amplitud. Para ello, se seleccionan 12 profesores – 6 de cada subgrupo – con diferentes años de experiencia laboral, diverso tipo de formación, distintos niveles y sectores de aprendizaje en que se desempeñan como docentes y diversa experiencia en investigación, que permitiría analizar la vivencia del fenómeno en un rango amplio de sujetos. Esto, porque en Chile los profesores que dictan clases en primaria son quienes han obtenido el título de Educación General

Básica, que los habilita para impartir docencia desde primer a octavo grado, en todos los sectores de aprendizaje que contempla el currículo escolar nacional. Además, porque los profesores primarios que ejercen actualmente en el país tienen formaciones muy distintas, siendo egresados de las extintas Escuelas Normales, Institutos Profesionales y Universidades, siendo sólo estas últimas las que imparten el grado de Licenciado en Educación, que si bien es obligatorio por ley, no es requisito imprescindible para ejercer docencia. Esto implica que no todos los docentes tengan formación en investigación en el pregrado y tampoco de postgrado, pues no hay incentivos para que los profesores se perfeccionen ni espacios para que participen en investigación, al no existir en Chile una carrera docente, por lo que suele ocurrir que la experiencia de los profesores es muy diversa en esta materia.

Por su parte, la recogida de datos se realiza a través de la aplicación de una entrevista semi-estructurada, en adelante E, procediendo a codificarla a través de un número correlativo del 1 al 12 según el orden en que las entrevistas fueron realizadas, de modo que el código E1 corresponde a la entrevista N°1, y así sucesivamente.

La información se analiza a través del método comparativo constante, en sucesivas fases de reducción de los datos (MAYKUT; MOREHOUSE, 1999), en que se resguarda la credibilidad de la investigación (GUBA, 1981) a través de una triangulación horizontal o de perspectivas. Primero, se realiza un microanálisis de los datos de cada entrevista, identificando unidades de significado emergentes – 50 a 70 por entrevista. Segundo, se organizan las unidades de significado o etiquetas descriptivas en 27 categorías analíticas, poniendo especial atención a los elementos que otorgan variación y relación interna en cada una de las entrevistas y entre ellas, de tal manera de captar la estructura del fenómeno. Tercero, se profundiza en el examen de la estructura del fenómeno, es

decir, del tránsito hacia una conciencia crítica, lo que origina 5 categorías interpretativas. Finalmente, se procede a la construcción de un marco interpretativo que debe los aspectos presentes en el proceso de concientización.

Resultados

El análisis de los datos arroja que no todos los profesores tienen un desarrollo, ni siquiera similar, en el tránsito hacia una conciencia crítica, incluso habiendo participado en los mismos proyectos de investigación. Además, aquéllos que manifiestan un discurso que puede interpretarse como crítico, no siempre tienen conciencia de ello, es decir, no manifiestan necesariamente una metac conciencia del proceso.

No obstante, se identifican 5 categorías interpretativas que corresponden a temas predominantes del discurso y que actúan como piezas o ejes que cruzan el proceso de concientización, sirviendo de sostén al movimiento que se produce al ponerlo en marcha. Estos ejes son:

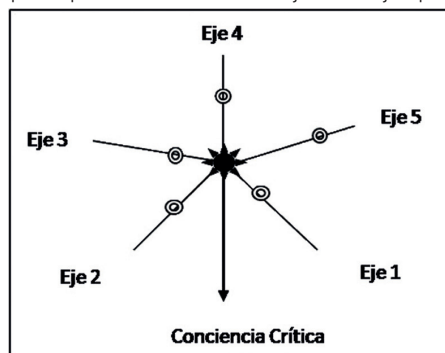
- 1) Autocrítica y reconocimiento de fortalezas y debilidades de la práctica docente.
- 2) Comprensión crítica de la complejidad epistémica del contenido de enseñanza.
- 3) Apropriación epistémico-pedagógica y su potencial de relectura de la praxis.
- 4) Empoderamiento epistemológico.
- 5) Empoderamiento social.

Cada uno de ellos, si bien pertenece a una estructura común es interdependiente entre sí, de tal modo que el tránsito por uno potencia, aunque no necesariamente, el recorrido por los otros. La figura 1 muestra los 5 ejes intersecados en el centro, dando lugar a un espacio que simboliza el desarrollo pleno de la conciencia crítica. El recorrido por los ejes, de acuerdo a lo evidenciado por los docentes, no se realiza al mismo ritmo, lo que implica para cada uno un movimiento recursivo, progresivo o estanco.

No es objetivo de la presente investigación determinar el recorrido de cada docente por los ejes, sino analizar el fenómeno mismo del tránsito, por ello la figura 1 sólo representa

un posible recorrido entre muchos otros. Los círculos en cada eje determinan un punto en el avance de un sujeto en particular hacia la conciencia crítica, dando lugar a múltiples y diversas combinaciones o *estados* de conciencia.

Ejemplo del punto de avance en cada eje de un sujeto particular



Fuente: diseño original de los autores.

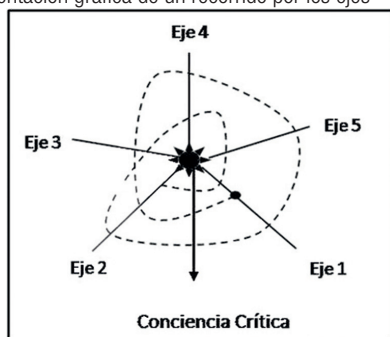
Epistemológicamente, implica que el camino de concientización es hacia la profundidad del fenómeno desde la periferia. No es una cuestión de todo o nada o de más y menos, sino de interiorización y empoderamiento. En este sentido, los docentes entrevistados asumen críticamente la realidad educativa, pero en distintos niveles o capas de profundización. En la periferia aquéllos más cercanos a la conciencia ingenua, en el interior aquéllos más cercanos a la conciencia crítica. A su vez, la llegada al centro del fenómeno produce un efecto de inversión, desde la profundidad hacia la altura, lo que permite observar la realidad desde un metapunto de vista (MORÍN, 1998) y tener conciencia plena de la complejidad del proceso.

Para comprender cómo funciona el tránsito desde la periferia hacia la conciencia crítica se puede considerar el centro del fenómeno como una fuerza positiva de gran energía que atrae hacia sí a quien comience a transitar por los ejes. Dicho centro además, es indeterminado e infinito, pues representa las actuaciones de los sujetos, que en diversos contextos y situaciones intervienen en el mundo críticamente.

Ahora bien, el tránsito por los ejes no comienza exclusivamente al desarrollar proyectos de investigación de la propia práctica – como queda en evidencia en las entrevistas a los maestros – sino desde mucho antes: en la formación inicial, el trabajo docente, los años de escolaridad o en las diversas experiencias que constituyen sus historias de vida. No obstante, la participación en proyectos de investigación, de acuerdo a lo que ellos mismos declaran, constituye un espacio potenciador del desarrollo de la conciencia crítica.

Tampoco los docentes van cruzando cada eje armónicamente, de tal manera de formar círculos concéntricos, sino que el tránsito es mucho más complejo, de tal modo que el arribo a cada uno se produce en puntos que se encuentran a diversas distancias del centro. La figura 2 ejemplifica un recorrido posible, donde el círculo negro del eje 1 representa el punto de partida y la línea punteada el recorrido en espiral hacia el centro.

Representación gráfica de un recorrido por los ejes



Fuente: diseño original de los autores.

En relación al recorrido por los ejes, los docentes entrevistados evidencian una cierta progresión en los niveles de conciencia, que permite organizarlos en grados de progresión del 1 al 5. Así, algunos docentes muestran un tránsito por los primeros ejes sin alcanzar los ejes siguientes, pero no a la inversa. De este modo, el avance en un eje potencia el avance en el siguiente, aunque no asegura el mismo desarrollo, debido a una serie de tensiones que actúan como

roce del movimiento hacia el centro, como son las historias de formación, contexto institucional, creencias previas, motivaciones, orientación de la investigación realizada, entre otros.

Además, pueden existir desarrollos excesivos o exclusivos de alguno de los ejes, debido a la detención y permanencia en alguno de ellos, sin continuar el tránsito hacia los demás. Esto desequilibra el proceso y transforma el eje sobredimensionado en una fuerza negativa, que provoca que el centro lo repela hacia el exterior – espacio de la conciencia ingenua – transformado cada eje en:

Eje 1 – Autocrítica destructiva e inmovilizada o crítica desde una posición de superioridad.

Eje 2 – Reduccionismo de la tarea docente a la experticia disciplinaria.

Eje 3 – Reducción de la tarea docente a la aplicación de teorías.

Eje 4 – Intelectualismo Ingenuo.

Eje 5 – Proselitismo y/o activismo Político.

En lo que sigue se analizará en detalle cada uno de los ejes.

Autocrítica y reconocimiento de fortalezas y debilidades de la práctica docente

El primer eje marca el inicio de una comprensión más profunda de la acción docente. Comprensión que implica una mirada reflexiva de las propias prácticas pedagógicas y un reconocimiento racional y lógico de las falencias, debilidades y fortalezas que están contenidas en dichas prácticas. Sin tal reconocimiento y toma de conciencia del propio quehacer no se inician acciones de mejora y de transformación. Esto, porque el desarrollo de la conciencia crítica implica apropiarse crecientemente de las propias limitaciones y carencias, ya que

cuanto más me asumo como estoy siendo y percibo la o las razones de ser del porqué estoy siendo así, más capaz me vuelvo de cambiar... (FREIRE, 2008, p. 40)

Esta posibilidad de asumirse en las fortalezas y debilidades, se evidencia en los docentes en 3 momentos:

a) El primero, marca el inicio del recorrido y sirve de motor para iniciar un complejo camino de búsqueda, consiste en la identificación de falencias o necesidades de la propia práctica pedagógica, que actúa como motivación para ingresar a estudios de perfeccionamiento y/o participar en equipos de investigación.

[Me hacían falta] más estrategias metodológicas para enseñarle a los chiquillos que les cuesta más. Yo creo que me faltan armas [...] uno cree que tiene muchas, pero de repente te miras... y [te das cuenta] que el acceso que uno tiene no es de lo mejor. (E1¹)

b) El segundo, se orienta a la elaboración de respuestas generadas a partir de los procesos de investigación y consiste en el reconocimiento de las causas de la propia actuación pedagógica, que en un primer momento habían sido identificadas como carentes. Tal reconocimiento es fundamental, toda vez que en el discurso dominante en educación caracterizado por la racionalidad instrumental, también invita a una autocrítica de tipo técnico. Así, este momento del tránsito implica desocultar las auténticas causas de las actuaciones pedagógicas. “El que yo los lleve [a mis alumnos] a razonar de una forma específica tiene que ver con la violencia simbólica” (E7).

c) El tercero, consiste en identificar prácticas, discursos y acciones propias y ajenas que responden a una conciencia ingenua de la pedagogía.

Hoy día hay muchos profesores que se dedican a impartir clases en función de esto llegó del ministerio, este libro, y a reproducir modelos de educación, pero tampoco tienen

una intervención crítica en función de si es bueno o no lo es o de qué formas puede entregar o mejorar los aprendizajes. (E4)

Además, en este tercer momento se levantan generalizaciones causales que interpretan las consecuencias de la actuación basada en una conciencia ingenua, de tal modo de elaborar marcos explicativos más generales por los cuales interpretar la acción.

El currículo mismo te lleva o te empuja al tema de la violencia cultural de ignorar al estudiante, por ejemplo el mismo lenguaje de comunicación que tiene el subsector donde yo trabajo... que lo único que ellos leen de poesía, sólo es en la escuela cuando les toca el currículo formal, si tú no haces un buen proceso de mediación cultural con ellos, los va a violentar irremediablemente. (E8)

Es importante señalar que si la identificación de actuaciones producto de una conciencia ingenua no incluye a quien hace el análisis, entonces podría ser un síntoma de una falsa autocrítica, porque termina siendo una crítica a la escuela, al sistema, a los demás docentes, pero realizada desde una cierta superioridad. Esta posición no deja ver las propias actuaciones y redundante en una actitud crítica que no transforma. Lo contrario, es decir, centrarse sólo en las propias carencias, también niega la transformación, porque inmoviliza, sin permitir continuar el camino de concientización. Ambas actitudes corresponderían así, a versiones ingenuas del eje.

Comprensión crítica de la complejidad del contenido de enseñanza

Las diversas vivencias de los profesores revelan que el tránsito hacia una conciencia crítica no sólo implica la capacidad de mirarse y reconocerse como un individuo con carencias e imperfecciones, sino que además implica la comprensión cognitiva del trabajo pedagógico,

1- Las entrevistas se realizaron entre junio y septiembre de 2010 en el marco de la investigación *Proceso de Transición de Profesores hacia una Conciencia Crítica de la Profesión Docente*.

específicamente el de la enseñanza, organizada en programas de estudio, libros de textos y otros. Organización, que someten a reflexión crítica, develando los marcos referenciales, culturales, históricos, políticos e ideológicos subyacentes. Así, algunos docentes plantean que a partir de los procesos de investigación logran un conocimiento y comprensión de la complejidad epistémica de los contenidos de enseñanza, lo que les permiten establecer criterios pedagógicos sobre qué, para qué, cómo y por qué enseñar.

Dicha comprensión no es factible de alcanzar a partir de la conciencia ingenua porque ésta cosifica la realidad, la asume en su superficialidad sin cuestionarse por sus propósitos, finalidades y consecuencias. Por el contrario, los docentes entrevistados, en mayor o menor medida, al investigar su propia práctica toman conciencia que han venido enseñando una versión cosificada de los contenidos y reconocen su ignorancia ante la complejidad epistémica de los mismos. Tal reconocimiento unido con la capacidad autocrítica permite una toma de conciencia de sus prácticas pedagógicas y señalan nuevos caminos de mejora.

Claro, a lo mejor ahora tengo mucho más conciencia de millones de cosas que no son obvias, y que hay millones de trasposiciones matemáticas que hacer y que hay que hacerlas a partir de un trabajo que no es menor y que eso favorecería la comprensión. (E6)

Al respecto, es importante destacar que la comprensión epistémica no se relaciona con desconocimiento de los contenidos a enseñar. No se trata que los docentes estén enseñando erróneamente, sino que no vislumbran la complejidad de dichos conocimientos, lo que no les permite superar lo superficial cosificado y asumir la complejidad y riqueza educativa de dichos contenidos, y con ello innovar.

Bueno terminé el postítulo y eso fue para mí importantísimo, me dio una herramienta que yo no tenía, comencé también a trabajar

desde otra mirada con los niños, acercándome mucho más a la geometría... Yo recuerdo que aprendí a mirar con ojos geométricos la calle [...] Tal vez a los niños les pasa igual, no sé, pero [...] es como mirar distinto. (E4)

Pero la sola comprensión epistémica disciplinaria no es suficiente, aunque si necesaria en el tránsito hacia una conciencia crítica de la propia acción docente. Transitar sólo por este eje podría desembocar en una mirada hacia la disciplina misma, su especialización y estudio, distanciándose del pedagogo crítico cuyo propósito, según la perspectiva de este estudio, es la transformación de la realidad del aula desde los propios contextos escolares. De este modo, se corre el peligro de arribar hacia el especialista disciplinar que se siente más cercano a la investigación pura y no al aula.

¿Cómo me siento más yo hoy día? No tan cercana del aula [...] y mucho más cercana a la investigación pura. (E5)

Se traslada así, el interés por las personas y su realidad a un interés por la disciplina, cambiando una perspectiva situada en los fenómenos, sus relaciones y causalidades – tal como se dan en la existencia empírica – a aspectos teóricos disciplinares. Posición que suele reducir la tarea docente a la especialización disciplinaria. Sobredimensionar este eje redundante en un posicionamiento como expertos disciplinares, que comprenden el marco epistémico de las disciplinas *para enseñar mejor la materia* y no para comprender qué necesitan aprender los niños de ese conocimiento.

Apropiación epistémico-pedagógica y su potencial de relectura de la praxis

Tomando posesión de la realidad

Según Freire (1972), uno de los aspectos fundamentales en el proceso de concientización

es la posibilidad que tiene el ser humano de tomar posesión de la realidad. Para ello requiere distanciarse de la experiencia como mero devenir o anécdota y configurarla como un objeto cognoscible, saliendo de la aprehensión espontánea de la misma, desocultándola de los velos que la cubren y que promueve una educación bancaria.

Pero, las exigencias de una racional técnica-instrumental propias de una cultura institucional tecno-burocrática dificultan que los docentes puedan distanciarse de la realidad educativa para analizarla en profundidad. Todo lo contrario, el icono del profesor exitoso es quien logra que la institución esté en los primeros lugares del ranking de rendimiento académico, o quien contribuye a la obtención de bonos de excelencia académica.

El Postítulo [lo hice] hace unos tres años atrás... nos juntamos un grupo de personas y nos propusimos preparar a las niñas... mejorar toda la metodología... y con eso logramos ganar el SIMCE ese año y tuvimos la excelencia académica, fuimos los primeros en la comuna... Pero lo más significativo fue que gracias a esto hubo dinero... (E2)

No obstante, muchos maestros logran resistir y superar la conciencia ingenua, a partir de sus propias motivaciones y del reconocimiento de los estudiantes como legítimos otros, que los lleva a iniciar una búsqueda permanente por mejorar.

La investigación es un descubrimiento permanente, creo que tiene mucho que ver con mi personalidad de ser curiosa, de buscar, de experimentar y también yo tengo mucha expectativa... me hago muchas expectativas... con mis alumnos... Yo veo a mis alumnos como una persona... los vi como un ser humano que... pueden lograr lo que ellos quieran, y que yo puedo ser una herramienta para ayudarlos y encaminarlos. (E6)

En dicha búsqueda, los profesores rescatan el diálogo con los marcos teóricos referenciales, pues les permite asumir posturas más críticas, en la medida que logran una apropiación de las teorías desde su experiencia práctica. Dicho diálogo se configura en una posibilidad de remirar y focalizar desde nuevas perspectivas la propia práctica y develar las interrelaciones causales y orgánicas allí contenidas, superando así, la naturalización de los acontecimientos.

El trabajo [investigativo] se encuadra en una teoría y esa teoría viene a ser como tu prisma, como tus lentes [...] Ya no ves las cosas de forma natural [...] tienes ciertas herramientas para analizar, ver y para evaluar. O sea, tienes herramientas que te van a permitir [...] tener una perspectiva.... Quizás ciertos elementos [teóricos] sí puedan ayudar a establecer un cierto grado de conciencia en las prácticas laborales. (E6)

Este proceso de apropiación epistémico-pedagógica también supone diversos niveles de profundización dependiendo de los demás ejes por los cuales vaya circulando el docente. Al respecto, se identifican tres niveles de profundización:

1. *Sistematización del conocimiento:* En este nivel más periférico, los profesores se encuentran con la necesidad de ampliación de sus propios marcos referenciales, a través de un trabajo personal de sistematización de conocimiento. Este trabajo consiste en la organización de las teorías pedagógicas en un sistema personal. Tarea que es concebida por ellos como ardua y trabajosa, en la medida que les exige ir más allá de la mera acumulación de datos.

La experiencia ha sido bastante ardua, bastante trabajosa en el sentido que cada año del proyecto o cada estímulo de la etapa del proyecto, ha implicado sistematizar mucho, mucha información... (E10)

2. *Aproximación a la comprensión de los problemas:* En este nivel los docentes logran estructurar el conocimiento, estableciendo relaciones lógicas y causales directamente relacionadas con las teorías trabajadas en el proyecto de investigación. Se producen así, los primeros acercamientos entre la teoría y la praxis pedagógica, de tal manera que los profesores intentan explicar actuaciones pedagógicas con conceptualizaciones provenientes de las teorías estudiadas.

Quando tú comprendes estas teorías te das cuenta que no sirve cualquier unidad de aprendizaje, no sirve cualquier texto escolar, para trabajar con los niños tiene que ser unidades de aprendizajes que considere el capital cultural del estudiante para no provocar violencia simbólica, pero eso yo lo entiendo una vez que conozco la teoría. (E8)

Este nivel se va potenciando en la medida que el tránsito por el eje 1 va alcanzando mayor profundidad. Esto, porque el desarrollo de la autocritica e identificación de conductas pedagógicas propias de la conciencia ingenua, son la base para iniciar un acercamiento a la comprensión de los problemas con argumentaciones y análisis fundamentados, que otorgan contenido a la autocritica. De este modo además, se logra una nueva organización de los marcos teóricos referenciales, que permite una rearticulación del sujeto, en la medida que va configurando elementos que le permiten nuevas percepciones de la realidad.

3. *Explicación e interpretación de las problemáticas pedagógicas:* En este nivel, los maestros son capaces de identificar de manera consciente fenómenos educativos y sus problemáticas, que antes podrían haber pasado inadvertidos, en la medida que han ampliado sus marcos teóricos referenciales, no como una aplicación de teorías a la práctica – intentando amoldar esta última a la primera – sino como apropiación personal de la praxis pedagógica.

[Cuando trato de analizar una teoría] aparece en mi cabeza la imagen de una sala, de alumnos y de profesor, entonces hay como una recreación de ciertos elementos que estuvieron en mi práctica y que la teoría también los evoca. (E6)

Valor de la experiencia como potencial de conocimiento

La reflexión y la posibilidad de analizar lo cotidiano desde una nueva perspectiva implican un diálogo del ser humano sobre el mundo que le rodea y una toma de conciencia de sí mismo y de sus propias experiencias. Diálogo que, al ser alimentado con el conocimiento, permite una relectura crítica de la realidad.

Un aspecto importante a destacar es que el diálogo auténtico entre el ser humano y su mundo sólo es posible en la medida que el individuo valora la dignidad de su propia experiencia y la inscribe como una construcción cultural transformadora. Dicha apropiación la realizan los docentes al valorar sus años de experiencia como elemento clave en el desarrollo investigativo. Experiencia, que les permite entender la realidad, levantar cuestionamientos y comprender resultados de investigación.

Yo he tenido experiencia en aula, creo que eso me ha ayudado para entender algunas cosas, incluso para entender algunos resultados [investigativos]... Me planteaba ciertas preguntas como profesora cuando estaba en aula y creo que esas mismas preguntas o inquietudes me han ayudado ahora para la investigación. (E5)

Por su parte, el saber que puede generarse de una práctica pedagógica anecdótica, desvalorizada y no asumida en su rigurosidad epistemológica, se convierte en una práctica “desarmada... es un saber ingenuo... al que le falta el rigor metódico que caracteriza a la curiosidad epistemológica del

sujeto” (FREIRE, 2008, p. 39). Por el contrario, desde los postulados de esta investigación, una práctica pedagógica crítica requiere “asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños...” (p. 42). Consecuentemente, sólo nos reconocemos como sujetos sociales e históricos cuando la anécdota de transforma en experiencia y en portavoz de conocimiento.

No obstante, sobredimensionar este eje, implica asumir la práctica pedagógica sólo como el espacio de aplicación de la teoría pedagógica, en que el valor de la experiencia surge de la contrastación con presupuestos teóricos validados.

Por el contrario, apropiarse de marcos teóricos referenciales significa comenzar a asumir una posición epistémica pedagógica, lo que implica una labor de organización, rearticulación y resignificación personal de la teoría que posibilita una relectura de la realidad educativa – de mi realidad. Por el contrario, toda posición que implique asumir la tarea docente como el espacio de la aplicación de teorías, es una posición ingenua que ha sido expulsada, en tanto fuerza negativa, desde el centro mismo de la conciencia crítica.

Empoderamiento epistemológico

Según Freire (1972), los seres humanos no somos en el silencio sino en la palabra, la acción, la reflexión y el trabajo. Pero, ser en la palabra implica no sólo la posibilidad de hablar sino también la posibilidad de tener qué decir. Ambas condiciones han sido negadas históricamente a los docentes. La primera, los deja sin voz; la segunda, evita que aquéllos que luchan por pronunciar el mundo logren articular una propuesta. El dispositivo conceptual para el primer objetivo es diferenciar entre constructores de conocimiento y transmisores del mismo; entre disciplina y pedagogía, entre investigadores y maestros. El dispositivo para el segundo, es una formación docente caracterizada por una educación fragmentada, estandarizada, técnica, deshumanizante. El logro

efectivo de ambos objetivos origina en los docentes una desvalorización de su papel en la sociedad y de sus posibilidades de considerarse como agentes culturales, transformadores de realidad.

Desde la perspectiva asumida en este estudio, empoderarse epistemológicamente significa valorarse en la propia capacidad recreadora y creadora de conocimiento para la co-construcción de mundos posibles. Implica no sólo comprender los marcos referenciales hegemónicos que han condicionado nuestra cultura (eje 3), sino tomar conciencia de la capacidad de decir no a las verdades oficiales y de proponer nuevos caminos, nuevas visiones, nuevas acciones. En síntesis, empoderarse de la posibilidad de pronunciación del mundo.

Un docente se empodera epistemológicamente cuando se siente con el derecho de decir: “Esta actividad del libro de 6° año no la voy a hacer porque no es apropiada para los niños y yo voy a diseñar algo totalmente diferente” (E6). En estas palabras, los docentes se están pronunciando frente al mundo y creando nuevas posibilidades epistemológicas que les permiten la transformación del mismo.

[Ahora uso] herramientas que son sencillas, que lo logré hacer yo... y da gusto eso, da gusto porque tú dices: –“¡Ah, antes no me pasaba esto y ahora sí! – Entonces... yo veo que algo está mal, trato de que salga bien, como sea... a mi me interesa que todos los alumnos aprendan. (E1)

Al respecto, los docentes señalan que su participación en proyectos de investigación de la propia práctica ha colaborado para que tal empoderamiento se produzca

Hablo del profesor que lleva ya años de carrera, que no tiene esta visión investigativa, solamente transmite contenidos, en cambio el profesor que tiene algún acercamiento hacia la investigación, que ha tenido otras herramientas, puede trabajar en función de la teoría y la práctica. (E4)

De este modo, un profesor que transita por el eje epistemológico es capaz de formular interrogantes y reflexionar sobre las causas, relaciones, implicancias de dichos, cuestionamientos, elaborando sus propias visiones frente a la realidad que le permite actuar sobre ella con su trabajo. Así, una de las docentes participantes en el estudio elabora, lo que a su juicio, es una tesis que le permite interpretar una situación pedagógica y actuar sobre ella, proponiendo incipientes innovaciones basadas en razonamientos deductivos-inductivos, mediatizados por la comprensión profunda y acuciosa de la realidad escolar.

Yo mantengo una tesis..., que por lo general los niños [de sectores vulnerables]... que ven las matemáticas como algo inalcanzable... [son] como exculpados por la familia... Entonces yo a los niños les decía: —¡No!, ustedes desde que se levantan hasta que se acuestan están trabajando con matemática sin ser conscientes de ello... Las cuadras que ustedes caminan desde su casa al colegio, el tiempo que demoran, y eso es matemática. Y... ellos [decían]: ¡En realidad es matemática! (E4)

No obstante, el peligro de sobredimensionar este eje, consiste en creer que se ha alcanzado la esfera de aquéllos llamados y formados para pronunciarse ante el mundo, sin reconocer al otro como un legítimo otro, que también tiene el derecho y el deber para construir conocimiento. Todos aquéllos que sienten que tienen una verdad que transmitir a otros, sin permitirles disenso ni la construcción de alternativas epistemológicas padecen de un desarrollo ingenuo del eje.

Este eje expulsado hacia el espacio de la conciencia ingenua puede dar lugar un profesor que actúa como un intelectual tradicional, que se siente parte de una elite y que no actúa críticamente, sobre todo si los ejes dos y tres están sobredimensionados.

De acuerdo a la perspectiva desarrollada en esta investigación, el docente como intelectual crítico no es un especialista profesional que tra-

baja y se pone al servicio de la producción simbólica de visiones hegemónicas y homogenizantes de la realidad sino que trabaja conectado con su realidad, con su historia y con su tiempo. De tal modo, de asumir la responsabilidad de problematizar con rigor y seriedad asuntos relacionados con lo que enseña, cuestionando tanto el modo como los objetivos subyacentes a la enseñanza, en post de educar a los estudiantes para ser sujetos activos y críticos, convirtiéndose de este modo, en un intelectual transformativo de la realidad social (GIROUX, 1990).

Empoderamiento social

Si se entiende la educación como praxis social perteneciente al ámbito de lo público, entonces, cabe afirmar que “la educación es una forma de intervención en el mundo” (FREIRE, 2008, p. 31) que requiere que los sujetos que se dedican a ella tomen conciencia de la importancia de su tarea, la que no se remite simplemente a transmitir la cultura hegemónica dominante, ni sólo a desenmascararla. Implica toma de decisiones, posicionamiento, pronunciamiento, definiciones, acciones.

Asumir la tarea docente como un trabajo en el ámbito de lo público es también significarla desde una perspectiva ética y política, que requiere del profesorado una lucha constante por la dignificación de su labor, negándose por una parte a actuar como simple técnico que aplica fórmulas pedagógicas y teoría experta, y por otra negándose a “entenderla y a ejercerla como práctica afectiva de ‘tíos y tías’” (p. 65).

Creo que también es importante que los profesores tengan esa capacidad investigativa en función de poder no sólo mejorar las prácticas docentes sino que puedan tener un rol importante dentro de lo que son las decisiones a nivel micro y macro en lo que se refiere a educación. No es que sea sólo... transmitan modelos de educación sino que también puedan intervenir esos modelos de educación. (E4)

En este sentido, según la perspectiva asumida en este estudio, el profesorado que transita hacia una conciencia crítica tiene el deber y el derecho de defender la propia voz en su dignidad y valor. Lo que no es un punto aparte de la tarea pedagógica, sino propia de quien empoderado epistemológicamente, tiene una postura en relación a la realidad educativa (FREIRE, 2008).

Es importante señalar que en los docentes entrevistados el empoderamiento social no sólo se expresaba como el levantamiento de la propia voz y la del gremio, sino como una intervención para los alumnos y desde ellos, lo que implicaba un sentimiento de compromiso y responsabilidad social.

Porque siento que uno tiene... una responsabilidad social muy grande y uno puede realizar aportes... más allá de poder arrastrar una bandera política... Yo creo que la educación no es sólo... un tema de entregar información sino creo que la educación es... una herramienta fundamental para salir de la pobreza. (E4)

Dicha responsabilidad social se basa así, en el reconocimiento del estudiante como un legítimo otro. Quién no sea capaz de sentir a los alumnos como seres humanos en toda su dignidad, y por tanto, no usar contra ellos ningún modo de agresión física o simbólica, no será tampoco capaz de ingresar a capas más profunda de la conciencia crítica.

Yo sentí que los conocía y que les otorgaba valor por lo que ellos eran, y yo sentí que ellos también me conocían a mí y me otorgaban valor por lo que yo era, entonces como que compartimos nuestras diferencias. (E8)

El desarrollo sobredimensionado de este eje está dado por la asunción de un discurso social vacío, tras el cual pueden esconderse actitudes activistas, proselitistas o militantes. Lo anterior

implica un empoderamiento social ingenuo, que muchas veces se limita a repetir discursos de denuncia del sistema, sin posibilidad de generar diálogo con los actores sociales para co-construir nuevas realidades sociales. Un dirigente gremial, no necesariamente alcanza una conciencia crítica. Ésta puede ser sólo aparente, sino va acompañada de una crítica de sus propias prácticas pedagógicas y de la elaboración de propuestas educativas para mejorarlas.

En definitiva el espacio ingenuo de desarrollo de este eje es el proselitismo y/o activismo político que no considera en su desarrollo un cruce más profundo con los demás ejes.

Discusión final

En lo que sigue se expondrán algunos aspectos concluyentes del estudio a tener presente en una discusión respecto a la formación continua del profesorado, centrada en procesos de investigación de la propia práctica:

a) La realización de procesos de investigación de la propia práctica es condición necesaria pero no suficiente para transitar hacia una conciencia crítica. Esto, porque el recorrido se realiza por el cruce asincrónico por distintos ejes, pudiendo incluso dar origen a desarrollos sobredimensionados o exclusivos de los mismos, que implica paradójicamente, retroceder hacia el espacio de la conciencia ingenua.

b) El tránsito por los diversos ejes va produciendo en los docentes grados crecientes de independencia epistemológica y social, que redundan en una toma de decisiones pedagógicas a partir de un razonamiento científico fenomenológico y que se evidencia en un discurso más complejo y profundo del fenómeno educativo. No obstante, por las características del estudio, no hay datos que permitan inferir que los profesores han mejorado efectivamente su acción docente. Lo que requiere nuevos estudios a partir de estos resultados.

c) El desarrollo de la conciencia crítica permite un diálogo estrecho entre la visión epistémica de la disciplina implicada en el sector de aprendizaje

escolar con la visión epistémica de la pedagogía. De tal modo, que la investigación de la propia práctica pedagógica permite una mayor comprensión epistemológica de los contenidos curriculares,

y ésta a su vez, fomenta la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dialéctica que superaría la tensión y oposición tradicional entre ambos campos disciplinares.

Referencias

ÁVALOS, Beatriz. Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. In: BRASLAVSKY, Cecilia; DUSSEL, Inés; SCALITER, Paula (Orgs.) **Los formadores de Jóvenes en América Latina**. Uruguay: Desafíos. Experiencias y Propuestas, OIE, 2001. P. 49-58. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001248/124834s.pdf>>. Acceso en: 15/05/2010.

ANGULO, José Félix. Objetividad y Valoración en la Investigación Educativa. Hacia una orientación emancipadora. In: **Revista Educación y Sociedad**, Madrid, Universidad de Málaga, n. 10, p. 91-129. 1992.

ASKLING, Berit. **Utbildningsvetenskap– Ett vetenskapsområde som tar form**. Rapportserie 16. Stockholm: Vetenskapsrådet, 2006.

CASTRO, Aberlardo. Formación Inicial y Profesión Docente. In: BRUNNER, José Joaquín; PEÑA, Carlos (Orgs.). **La reforma al sistema escolar**: aportes para el debate. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez, 2007. P. 103-120.

CARR, Wilfred; KEMMIS, Stephen. **Teoría Crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CARR, Wilfred. **Una Teoría Crítica para la educación**. Hacia una investigación Educativa Crítica. Madrid: Morata, 1996.

DIMENÄS, Jörgen. **Att Lära till Lärare**. Att utveckla läraryrket, vetenskapligt förhållningssätt och vetenskaplig metodik. Stockholm: Liber, 2007.

ELLIOTT, John. **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata, 1993.

FERNÁNDEZ, Jorge. Elementos que consolidan el concepto profesión. Notas para su reflexión. **Revista electrónica de Investigación Educativa**, Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada, México, vol.3, n. 2, p. 23-39, 2001. Disponible en: <<http://redalyc.uaemex.mx/>>. Acceso en: 04/8/2010.

FREIRE, Paulo. **La pedagogía del oprimido**. 4° edición. Buenos Aires: Siglo XXI, 1972.

_____. **Concientización. Teoría y Práctica de la Liberación**. Colombia: Asociación de Publicaciones Educativas, 1974.

_____. **La educación como práctica de la libertad**. Cuadragésima edición. Madrid: Siglo XXI, 1997.

_____. **Pedagogía de la autonomía**: saberes necesarios para la práctica educativa. 2° edición. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Barcelona: Piados, 1990.

GUBA, Egon. Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In: GIMENO SACRISTÁN, José y PÉREZ, Ángel (Orgs.). **La enseñanza**: su teoría y su práctica Madrid: Akal, 1981. P. 148-165.

HOLMSTRAND, Lars.; HÄRNSTEN, Gunilla. Forskningscirkeln och kvalitativa ansatser. In: LINDÉN, Jitka; WESTLANDER, Gunella; KARLSSON, Gunnar (Org.). **Kvalitativa metoder i arbetslivsforskning**. Stockholm: Rådet för arbetslivsforskning, 1999. P. 276-292.

IMBERNON, Francisco. **La investigación educativa como herramienta en la formación del profesorado**. Madrid: Grao, 2002.

KOSÍK, Karel. **Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1989.

LORTIE, Dan. **Schoolteacher: A Sociological Study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MINISTERIO de Educación de Chile (MINEDUC). **Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente**. Santiago de Chile: Ediciones Bicentenario, 2005.

MAYKUT, Pamela; MOREHOUSE, Richard. **Investigación Cualitativa: una guía Práctica y Filosófica**. Barcelona: Hurtado, 1999.

MORÍN, Edgard. Epistemología de la Complejidad. In: SCHNITMAN, Dora. (Org.) **Nuevos Paradigmas, cultura y Subjetividad**. Buenos Aires: Paidós, 1998. P. 421-442.

OLMOS, Oly. Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente. **Paradigma**, Venezuela, vol.30, n°1, p. 7-29, junio, 2009.

PÉREZ, Ángel; BARQUÍN, Javier; ANGULO José Félix. (Orgs). **Desarrollo profesional del docente: Política, investigación y práctica**. Madrid: Akal, 1999.

POPKWITZ, Thomas. Profesionalización y Formación del profesorado. **Cuadernos de Pedagogía**, España, n. 184, p. 105 – 110, septiembre, 1997.

RODRÍGUEZ, Gregorio; GIL, Javier; GARCÍA, Eduardo. **Metodología de la investigación Cualitativa**. Granada: Aljibes, 1996.

SHULMAN, Lee. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. In: WITTRÖCK, Merlin (ed.): **La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos**. Barcelona: Paidós /MEC, 1989. P. 9-91.

STENHOUSE, Lawrence. **Investigación y desarrollo del currículo**. 3a. edición. Madrid: Morata, 1991.

VAILLANT, Denise. Formación de profesores de Educación Secundaria: Realidades y Discursos. **Revista de Educación**, España, n. 350, p. 105-122, septiembre/diciembre, 2009.

Recebido em: 10.06.2011

Aprovado em: 08.02.2012

Marcela Gaete Veragara es doctora en Pedagogía, magister en Filosofía, académica e investigadora en el área de didáctica y formación docente en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades en la Universidad de Chile.

Abelardo Castro Hidalgo es doctor en Educación, académico e investigador en diversos temas relacionados con el sistema escolar y formación docente, decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción, Chile. Email: acastro@udec.cl