



ESCUELA DE EDUCACIÓN.

**EL TRABAJO EN AULA Y LA
CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS EN
DOCENTES PRINCIPIANTES DE LA
UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO
CRISTIANO.**

Estudiantes: Nicole Cid Gajardo.

Nelson Mestre Rojas.

Marcela Antío Huircapan.

Profesora Guía: Teresa Ríos Saavedra.

Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación.
Tesis para optar al grado de profesor en Educación Media en Historia y Ciencias Sociales.
Santiago, 2013.

Agradecimientos:

Quisiéramos dar las gracias a quienes han prestado apoyo permanente para el desarrollo de ésta investigación. En primer lugar a nuestra profesora guía Teresa Ríos Saavedra, por su apoyo y la incondicional responsabilidad que nos ha demostrado al momento de orientarnos en la construcción de este documento. Gracias a su disposición y compromiso nos hemos mantenido firmes a lo largo de este proceso.

Quisiéramos agradecer también a nuestra ayudante Alejandra Oliveros por su compromiso y disposición para colaborar con el desarrollo de ésta investigación.

A los que también estuvieron ahí:

Gracias a nuestras familias por su permanente apoyo sentimental y motivacional, siendo ellos un motor para seguir esta investigación.

Gracias a nuestros compañeros de Universidad quienes se hicieron presente a través de las críticas constructivas, aportando con un granito de arena para el desarrollo de esta investigación.

Quisiéramos dar las gracias también, a todos aquellos que formaron parte de este proceso, a todos quienes se hicieron presente de varias maneras y que aportaron para lograr esta investigación. Gracias a nuestros amigos, personal de la Universidad, a nuestros sujetos de estudio, a profesores y a todos aquellos que se nos quedan fuera, pero que también colaboraron con esta tarea.

Gracias, Muchas Gracias a todos

ÍNDICE

1	INTRODUCCIÓN:	6
1.1	ANTECEDENTES DEL PROBLEMA:	7
1.1.1	Antecedentes teóricos:	8
1.1.2	Antecedentes Empíricos:	12
1.2	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:	14
1.3	JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:	14
1.4	OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS:	15
1.4.1	Objetivo general:	15
1.4.2	Objetivos específicos:	16
2	MARCO TEÓRICO:	17
2.1	LA IDENTIDAD DOCENTE: UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL:	18
2.1.1	La configuración de la Identidad docente en el profesor principiante:	21
2.1.2	El profesor principiante y las problemáticas en su desarrollo profesional:	23
2.2	CULTURA ESCOLAR Y CULTURA DOCENTE: LA INFLUENCIA DEL MEDIO SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS SOBRE LA PRÁCTICA:	25
2.2.1	La cultura escolar: Espacio de tradiciones, contradicciones y redefiniciones:	26
2.2.2	La cultura docente: La identificación del componente cultural en el profesor:	30
2.3	LOS SABERES EN EL AULA: MIRADAS DESDE EL SABER DOCENTE A LAS PRÁCTICAS DOCENTES:	34
2.3.1	El saber docente: Un campo de conceptualización y debate:	35
2.3.2	Las significaciones de la práctica docente	37
2.4	LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: MODELOS Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LA UAHC:	43
2.4.1	El Modelo Educativo de la UAHC ¿Qué tipo de profesionales se propone formar?:	44
2.4.2	El propósito y el perfil del profesor egresado de la carrera de PHCS de la UAHC:	45
2.4.3	La enseñanza desde la Pedagogía crítica:	47
2.5	LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS SOBRE LA PRÁCTICA EN DOCENTES PRINCIPIANTES:	51

3	DISEÑO METODOLÓGICO:.....	54
3.1	TIPO DE INVESTIGACIÓN:	55
3.2	TIPO DE MUESTRA:.....	56
3.2.1	El lugar:	56
3.2.2	Los sujetos:	56
3.2.3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos:.....	56
3.2.4	Entrevista en profundidad:	57
3.3	CRITERIOS DE CREDIBILIDAD:	58
4	ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS:.....	59
4.1	Los tipos de profesores en el aula.	61
4.2	El rol docente en el aula.	66
4.3	Los tipos de estudiantes: La mirada desde los docentes.	72
4.4	Estructura cruzada: Negación o potenciación de los saberes culturales de los estudiantes por parte del docente.	77
4.5	La formación académica y su influencia en los docentes.....	79
4.6	Los estilos docentes y la relación con los estudiantes.	86
4.7	Estructura cruzada: Los estilos docentes frente a los saberes de los estudiantes. 92	
4.8	Enfoques sobre el trabajo de los docentes en el aula.....	95
5	CONCLUSIONES:.....	101
5.1	EL PROFESOR PRINCIPIANTE EN LAS AULAS: ¿INNOVACIÓN O SOMETIMIENTO A LAS ESTRUCTURAS TRADICIONALES?:.....	102
5.2	EL ROL DOCENTE: LOS DILEMAS DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES FRENTE AL PODER EN EL AULA:	104
5.3	EL CAPITAL CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES EN EL IMAGINARIO DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES:	106
5.4	POR UNA PEDAGOGÍA SIGNIFICATIVA: EL PROFESOR PRINCIPIANTE ANTE UN HORIZONTE DE SENTIDOS.....	108
5.5	PROYECCIONES:.....	110
5.5.1	Para Continuar la investigación:	110

5.5.2	Para la Formación inicial de profesores:	111
5.5.3	Para las políticas públicas:	111
6	BIBLIOGRAFÍA:.....	113
7	ANEXOS:.....	118
7.1	ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD:.....	119

1 INTRODUCCIÓN:

La presente investigación se ha propuesto como finalidad develar qué sentidos le otorga a su trabajo en aula, un grupo de docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, considerando sus primeros años como profesional en tres liceos de la región metropolitana. Para ello apelaremos al valor de los discursos y las prácticas de los docentes dentro del aula.

Nos proponemos considerar las tensiones y posibilidades existentes en las prácticas pedagógicas, enfatizando en los diferentes componentes que están en juego en la construcción de sentidos de los docentes principiantes, adentrándonos en sus narrativas y experiencias. También nos parece central atender a la necesidad que existe de generar investigación en aula, considerando que este tipo de estudios es escaso, en especial en Latinoamérica, deseamos que nuestro trabajo se transforme en un granito de arena a este vacío.

Esperamos que este estudio sirva de guía a futuros docentes, que tal como nosotros, se cuestionan como será el camino en la inserción a las aulas, y a la vez, pueda ser considerado como un aporte significativo para quienes se interesen en estudiar las prácticas de docentes principiantes.

1.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA:

Los antecedentes que se recopilaron para el desarrollo de esta investigación dicen relación, con las diversas aristas que se desprenden en la búsqueda por develar los sentidos docentes sobre el trabajo en aula. Por ello nos parece clave presentar estudios etnográficos que den cuenta del estudio presencial en las escuelas, y a la vez, teóricos que se encuentren hablando y debatiendo sobre esta temática. Según Marisol Latorre (2006), experta en esta rama investigativa, los estudios referidos a las prácticas pedagógicas son aun escasos, menos todavía son aquellos que dan cuenta de las características de las prácticas pedagógicas vigentes. En este sentido nos hemos propuesto presentar los estudios que nos

parecen más asertivos y cercanos a nuestro interés investigativo, que apunta a las prácticas docentes de principiantes, la construcción de las identidades, el modelo pedagógico que caracteriza a los docentes en las aulas, la cultura docente y escolar, entre otros.

1.1.1 Antecedentes teóricos:

Uno de los antecedentes teóricos de relevancia lo desarrolla Marisol Latorre (2006), quien ha abordado en profundidad el tema de las prácticas pedagógicas. En su artículo *¿Cuáles son las características de las prácticas pedagógicas de profesores chilenos en ejercicio?* expone la urgencia vital del estudio de las prácticas docentes, como medio de transformar el vulnerable sistema educativo, en relación directa con la revalorización del rol docente y su quehacer, revelando que: *“evidencias de investigaciones recientes señalan que los buenos maestros marcan una clara diferencia en los aprendizajes que logran sus alumnos, en sus rendimientos y, en definitiva, en el éxito escolar que estos alumnos puedan tener”* (Latorre, 2006:5).

Según lo expuesto por Latorre, los docentes están llamados a repensar su labor docente y a la vez comprometerse con el papel que tienen en la vida de sus estudiantes, de ahí la importancia del estudio de su quehacer. Este artículo nos guía hacia diversos cuestionamientos en torno a las identidades, los saberes y las prácticas que construyen los docentes en la actualidad, y también como significan y dan sentido a su trabajo, que por lo demás, es el tema central de nuestra investigación.

Isabel Mansione (2004) en su texto *“Las tensiones entre la formación y la práctica docente. La experiencia emocional del docente”* nos aporta una mirada desde el psicoanálisis de los comportamientos y las relaciones entre profesor y estudiantes, en el cual se plantea que existe una relación emocional entre los sujetos involucrados. Podemos ver que estas relaciones emocionales influyen en los

sentidos del docente y que provocan una tensión entre los conocimientos disciplinares y el hacerse maestro, desde la práctica y el contacto con el otro. Es significativo para nuestro trabajo, ya que no podemos dejar de lado el componente emocional que traen consigo los docentes, y a su vez comprender como trabajan a diario con la cotidianidad del aula, y cómo esta influye en los sentidos que le otorgan a su labor.

Por otro lado en el texto *“Los rodeos de la práctica. Representaciones Sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía”* de Marcela Bobadilla Goldschmidt y Ana V. Cárdenas Pérez (2009), se desarrolla el discurso que sostienen estudiantes de pedagogía sobre el saber docente. Este saber docente, es uno de los conceptos que trabajaremos en nuestro trabajo, por lo tanto es de suma importancia tener un acercamiento hacia los autores que se están refiriendo a él, tanto en sus escritos, como en sus investigaciones. En particular, este texto pretende dar luces sobre las representaciones de estudiantes de pedagogía en relación a los saberes que definen la identidad del pedagogo. Se define el concepto desde diversos autores como: Tardif, Latorre, Nuguer, entre otros, los que nos posibilitan una comprensión más acabada sobre los distintas concepciones que se están desarrollando. Desde el análisis de discurso se evidencia cierta semejanza entre las narraciones de los estudiantes sobre el “saber docente”. Este saber según los estudiantes se construye en el contexto escolar, en las prácticas, en el saber qué hacer en el aula. Como conclusión se llega a establecer que el saber docente:

“Se construye desde la experiencia. Desde sus representaciones, la construcción y constitución del saber docente pasa por una relación dialéctica entre conocimiento, acción e interacción de los diferentes sujetos involucrados en las realidades escolares concretas, poniendo en juego competencias que hasta ahora no han sido consideradas en la formación de los futuros profesores”. (Bobadilla y otros, 2009:252).

En *“Formación “docente”: del control al saber pedagógico”* de Graciela Messina Raimondi (2008) cuyo artículo pretende revalorizar la experiencia como parte esencial del saber pedagógico, se desarrolla la idea del saber como un complemento entre lo disciplinar y la experiencia adquirida en la práctica

cotidiana. Se hace una fuerte crítica al currículum, que se ha concentrado sólo en los contenidos disciplinares y ha sesgado los procesos de apropiación frente a la práctica. No sólo existe una crítica a la formación pedagógica universitaria sino que también a la escuela que no da espacios para que los docentes puedan reflexionar sobre sus prácticas, centrándose más bien en el disciplinamiento, sin meditar sobre sus acciones. En este sentido, la formación docente está más centrada en transmitir conocimiento, que crear espacios de reflexión y dialogo, esto ocurre en las universidades y escuelas.

Frente a la realidad descrita más arriba, la autora del artículo llama a repensar la formación del saber pedagógico y con ello a crear nuevos espacios de reflexión y de un dialogo permanente entre los docentes y de sus experiencias como parte esencial en su formación profesional, por ello este trabajo cimienta de alguna manera nuestras expectativas a la hora de investigar, ya que aporta una mirada desde lo importante que es el saber pedagógico en su génesis. Al ser críticamente abordada, la práctica docente se transforma en un elemento fundamental de investigación para nosotros.

Otro antecedente de referencia a nuestra investigación, es el que dice relación con los profesores principiantes o noveles. En *“Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio”* de Raúl Eirín, García Ruso y Lourdes Montero (2009) se hace mención a las diferentes conceptualizaciones teóricas sobre la profesión docente en los profesores principiantes, en el se desarrollan las diversas miradas sobre este proceso de iniciación, cuyo transito no escapa a ningún docente. Se explican las diversas fases y procesos en sus primeras etapas como profesional en aula, en el que se ven tensionados los roles, las identidades, los modelos de criterio y su propio ser en relación a su profesión. Los modelos que se plantean en relación a las fases, aunque estas no se consideran como una regla, sirven como una manera de ejemplificar el proceso de inicio, las que se han construido a través de las experiencias de los profesores. A su vez, el texto aborda la problemática del vacío que existe en los estudios sobre el proceso inicial de los docentes, explicando que:

“Esta transición desde el papel de estudiante al de profesor ha sido definido como el proceso de iniciación a la enseñanza. Se plantea como un “eslabón perdido”, a recuperar para establecer continuidad entre la formación inicial y la formación continua en la dirección de un enfoque de la formación a lo largo de la vida” (Eirín, Ruso y Montero, 2009:102)

Este trabajo se asocia directamente a nuestra problemática ya que aborda la entrada en la profesión docente y a su vez realiza un análisis de esta, planteando estrategias en las que los docentes principiantes puedan ser acompañados por profesores experimentados en sus primeros años. En este sentido va más allá de la mera explicación del fenómeno, al desarrollar posibles contribuciones, de este poco estudiado fenómeno.

Cristina Moral Santaella (1998) también aborda el período de inducción a la enseñanza de los profesores noveles. Realiza una recopilación de diversos autores que se refieren a esta temática, desde un prisma crítico, desarrollando una tipología desde las características que definen a los docentes principiantes y la necesidad de generar programas de acompañamiento a los docentes hasta el papel que ocupan los profesores mentores. Desde algunos autores, plantea:

“Olson y Osborne (1991), consideran que el primer año de experiencia es documentado por la literatura como el año más complicado de la carrera del profesor, debido a la dificultad para conciliar su visión idealista con la realidad de la enseñanza. Sin embargo, encontramos pocos estudios dedicados al estudio de esta fase tan crucial en el desarrollo profesional de los profesores” (Disponible en http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema_6.html).

Comprendiendo que se ha estudiado poco a los docentes principiantes, consideramos que este estudio hace un aporte primordial en la introducción de las características y problemáticas de los procesos por los que atraviesan los docentes en sus primeros años, y también nos ayuda a generar una visión crítica sobre el propio estado de los docentes principiantes en nuestro país, ya que son varios los estudiosos que han llegado a la conclusión que en América latina es casi nulo el acompañamiento y el apoyo a la profesión docente inicial.

1.1.2 Antecedentes Empíricos:

Uno de los referentes empíricos más cercano a nuestra investigación es la Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en curriculum y comunidad educativa. *“Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo”* de Daniel Johnson Mardones (2010), quien se centra en diversas ramas de estudio del profesorado, principalmente en la profesión e identidad docente. El autor realiza un trabajo investigativo de gran importancia; ya que recoge narraciones de las vivencias de diferentes profesores de historia, y analiza sus relatos de vida, sus experiencias personales y su práctica en las escuelas en sus primeros años. Con gran énfasis en la búsqueda de los significados que estos atribuyen a su docencia. Para ello analiza las historias de vida de manera amplia, generando diversas categorías, que se relacionan con las experiencias vividas y como cambia la visión de estos docentes, en relación a enfrentar la escuela y el contexto social con sus particularidades, y todo lo que esto implica. También se tensiona constantemente la formación de estos profesores y la nula conexión entre el componente teórico y práctico. De alguna manera, creemos que este trabajo es un antecedente directo de nuestra tesis, ya que también busca un análisis particular del quehacer y el saber docente, y a su vez, se centra en profesores principiantes, que también va ligado directamente a nuestra área de interés.

Otro estudio que aporta valor a nuestra investigación es, *“Saber docente y práctica cotidiana: Un estudio etnográfico”* de Anna María Salgueiro Caldeira (1998). Esta profesora de didáctica, expone la dicotomía existente entre lo teórico y lo práctico en la formación del profesorado. Para ello se hace valer de extensos estudios etnográficos realizados por ella misma, en los que ha logrado detectar, cómo el saber docente, enmarcado en la práctica cotidiana es invisibilizado, ya que no son tomados en cuenta por las instituciones a cargo de la formación de profesores. Este saber ha sido históricamente infravalorado, ya que no se ha profundizado en el estudio de los docentes en sus campos laborales, y al contrario, se hacen cada vez más fuertes los organismos estandarizados de

medición, donde evidentemente la reflexión no ocupa un lugar. Salgueiro expone lo vital que es la investigación en la escuela y da cuenta de lo poco que se estudia la cotidianeidad escolar, entonces el saber docente queda relegado, y es vetada la posibilidad de develar el saber que los docentes están creando en los espacios en los que se desempeñan. Por ello pone énfasis en que los saberes contenidos en las prácticas docentes cotidianas y su apropiación y producción por el profesorado, deben ser considerados como objetos de investigación. Este texto nos hace mucho sentido, en relación a lo importante de las prácticas cotidianas, ya que finalmente nuestro deseo es poder evidenciar en los discursos docentes, de qué manera están significando su labor, y cuál es la importancia que le atribuyen a los sentidos que han ido construyendo en su etapa inicial como docentes. Otro punto importante, es la relación entre el propósito de la autora al hacer estas investigaciones dentro del aula, y el nuestro, ya que de alguna u otra manera, apuntamos a lo importante que es hacer investigación sobre los saberes docentes y sobre su trabajo en aula, comprendiendo que, en la formación de pedagogos estos elementos muchas veces son relegados o simplemente ignorados.

Otro aporte importante lo hace Ph. W. Jackson (1998) en *“La vida en las aulas”* que llama a poner atención a ciertas prácticas que se desarrollan dentro de la escuela, las cuales de alguna manera esta condicionadas por el curriculum oculto, entendiéndola como la cultura escolar no escrita, pero que están dentro de los códigos sociales desarrollados al interior del establecimiento. Jackson realiza un análisis etnográfico dentro de las salas de clase, descubriendo las relaciones sociales que se desarrollan dentro de ellas y el comportamiento tanto de estudiantes como docentes quienes se movilizan según los códigos preestablecidos por la institución, o más bien por el curriculum oculto. De alguna manera este texto nos hace ver cómo ciertas prácticas docentes se naturalizan y dejan de ser un análisis de reflexión por tal no existe una conciencia clara del por qué las realizamos. El texto abre una de las miradas principales que desea abordar nuestra investigación, y que dice relación con las prácticas del docente y la reflexión propia del quehacer, ya que en esa práctica reflexiva nacen los sentidos. Los sentidos del docente sobre su práctica es el componente central de

la tesis que pretendemos llevar a cabo, por lo que este texto nos da un soporte importante.

1.2 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Después de buscar antecedentes sobre nuestro tema de investigación, poco a poco fuimos enfocando el interés en dirección al quehacer docente y cómo se significa su labor. En relación a ello, pretendemos desarrollar una mirada desde los sentidos que se encuentran en los discursos y prácticas de los docentes, centrándonos específicamente en el periodo de inserción al mundo laboral, es decir, la etapa inicial en su desarrollo profesional.

Si bien tenemos conocimiento de la existencia de múltiples investigaciones en relación al profesorado, también sabemos que nuestra área de interés ha sido poco estudiada, ya que los trabajos e investigaciones existentes, se centran principalmente en estudios comparativos y/o cuantitativos, y muchos dejan fuera las narraciones y vivencias de docentes particulares, sobre todo en las primeras etapas. De esta manera, nuestro trabajo propone un alejamiento de las generalizaciones y las visiones tradicionales con las que se ha investigado al profesorado, y para ello nuestra pregunta de investigación apunta a una comprensión significativa del ser docente. Expuesto lo anterior, buscamos develar:

¿Qué sentidos le otorga a su trabajo en aula, un grupo de docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, considerando sus primeros años como profesional en tres liceos de la región metropolitana?

1.3 JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Atendiendo a las necesidades que se presentan en las nuevas concepciones educativas y los estudios que están marcando pauta en la actualidad, hemos descubierto que con el paso del tiempo la labor docente y los sentidos de ésta,

han ido adquiriendo una relevancia cada vez mayor. Son múltiples los cuestionamientos, que la sociedad en su conjunto, hace a la escuela y por lo tanto, son los docentes los que se ven directamente implicados e interpelados. Por ello nace la preocupación urgente de generar perspectivas de la labor docente que sean propuestas desde los mismos, es decir, son ellos los que mediante sus experiencias, pueden transmitir las necesidades y prioridades del sistema educativo, como participantes de los procesos, de ahí que consideramos que un estudio que permita ampliar la mirada del trabajo en aula, nos parece fundamental para la transformación de los planes de formación de los futuros pedagogos.

Reconocemos que hay pocos estudios sobre el proceso de transición de los docentes en relación a su formación universitaria y su posterior inserción al sistema educativo. Nos interesa indagar en los sentidos que le otorgan los docentes a su práctica y poder dilucidar si existe una concordancia entre su formación y su desarrollo profesional. Es en este recorrido donde descubrimos que nuestro interés pasa por dejar un trabajo que sea significativo para otros estudiantes, que con las mismas dudas que nosotros, deben enfrentar el proceso de poner en práctica lo aprendido y estudiado en la universidad. Debido a lo anterior buscamos generar miradas que den cuenta de vivencias personales de docentes, que a su vez egresaron de nuestra misma casa de estudio, tensionando los constructos discursivos que proclaman y poniendo como centro la práctica docente, en relación a la adaptación al mundo laboral, cuyo proceso en su etapa inicial, creemos, es de vital importancia.

1.4 OBJETIVO GENERAL Y ESPECÍFICOS:

1.4.1 Objetivo general:

Develar los sentidos que le otorga ha su trabajo en aula, un grupo de docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad Academia de Humanismo cristiano, considerando sus primeros años como profesional en tres liceos de la región metropolitana.

1.4.2 Objetivos específicos:

- 1- Identificar las acciones y discursos de docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia, considerando sus primeros años como profesional.
- 2- Analizar las acciones y discursos de los docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia, en relación a su trabajo en aula, considerando sus primeros años como profesional.
- 3- Interpretar las acciones y discursos de los docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia, en relación a su trabajo en aula, considerando sus primeros años como profesional.
- 4- Comprender los sentidos que le otorgan a su trabajo en aula los docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia, considerando sus primeros años como profesional.

2 MARCO TEÓRICO:

2.1 LA IDENTIDAD DOCENTE: UN ACERCAMIENTO CONCEPTUAL:

Entendiendo que la problemática que articula esta investigación es la búsqueda de los sentidos que construyen los docentes principiantes sobre su trabajo en aula, es que nos proponemos abordar el tema de la identidad docente como una construcción que indudablemente está presente en el plano de los sentidos. Es así como nos damos a la tarea de realizar un acercamiento conceptual y teórico, abordándolo desde el plano general y específico, que dice relación, con la construcción identitaria en los docentes principiantes, quienes serán los sujetos claves dentro de nuestro trabajo.

La identidad docente es un tema recurrente cuando se quiere hablar de las prácticas pedagógicas y el desarrollo del profesor dentro del aula. Son variados los autores que han desarrollado esta temática y entre las definiciones que se han planteado se expresa que *“La Identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido en la sociedad”* (Vaillant, 2007:3) vendría a ser una expresión que incluye lo personal y lo social, es decir, en su conjunto generan una perspectiva integral del ser docente. Los teóricos en su mayoría llegan a la conclusión de que la identidad del profesorado es un proceso que se construye constantemente, tanto en sus prácticas como en la disciplina del conocimiento específico de su profesión. En este sentido son múltiples los factores que van a incidir en la construcción de su identidad, entre los cuales encontramos, su historia de vida, su formación, el medio social, etc. *“Se trata de una construcción individual referida a la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva vinculada al contexto en el cual el docente trabaja”* (Vaillant, 2007:3) Por ello la práctica en las aulas constituye una parte fundamental en la construcción de la identidad del profesorado, ya que es en el campo laboral donde se pueden generar y poner en práctica los aprendizajes más significativos.

El concepto de identidad y en especial el de los docentes ha de estar en constante cambio, muchos de los cuales se deben a factores externos, como son las

políticas educativas implementadas durante las últimas décadas en nuestro país. En este sentido la identidad docente forma parte de un contexto determinado y éste influye en la manera como se entiende la profesión docente.

Pablo Venegas (2002) se refiere a la identidad como un complemento entre lo individual y lo social.

“Si bien por una parte la identidad profesional es una entidad individual construida en relación a un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia, también por otra parte, es un fenómeno social de apropiación de modelos que se intencionan a partir de políticas sociales y opciones políticas”. (Venegas, 2002:23).

Es relevante el tema de los modelos políticos que intencionan la identidad docente, y no podemos evadir el importante rol del Estado en el establecimiento de políticas y reformas en educación, en específico en el área curricular, la que se ve constantemente ajustada, no transformada. Estos ajustes apuntan al componente ideológico del gobierno de turno, y no necesariamente a las necesidades de docentes y estudiantes, promoviendo un modelo de conocimiento funcional a las necesidades del Estado en cuestión. *“Desde esta perspectiva, la reforma de los currícula surge de una lucha entre grupos para convertir sus inclinaciones (y centros de atención) en norma y práctica del Estado”* (Bernstein, 1998:92). Desde esta perspectiva es claro que la identidad docente se ve afectada, independiente del modelo que posean las instituciones formadoras, finalmente las exigencias del Estado van a influir en los contextos de aula, ya que con los sistemas de medición del tipo de educación que se imparte, mantienen un constante control sobre lo que se enseña y cómo se enseña. El control es la premisa de nuestro sistema educativo, del que ni el más innovador docente puede escapar.

El conocimiento oficial transmitido por el Estado hacía las escuelas mediante el currículum y sus diversas manifestaciones, están trabajando activamente en la construcción de una identidad definida, principalmente funcional a los intereses que le favorecen como institución. Respecto a esto Avalos, Cavada, entre otras (2010), plantean:

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

Refiriéndose también a los cuatro elementos fundamentales que constituyen la identidad, identifican que:

“Se entreteje en la Identidad docente lo que los maestros saben (su base de conocimientos) lo que creen (creencias) lo que sienten (emociones) y lo que interpretan (Significaciones); todo ello marcado por los contextos singulares y globales en los que ejercen su trabajo” (Avalos, Cavada, entre otras, 2010:238).

Estos componentes que dan forma a la identidad docente nos servirán como una guía para analizar cada uno de ellos en nuestra investigación, por lo que nos parece muy importante revelar su importancia.

Un autor que también aborda la identidad pero desde la esfera de lo emocional es Christopher Day (2006), quien nos explica que las emociones están intrínsecamente ligadas a la identidad del docente. Pues los profesores actúan y piensan desde sus emociones, el miedo, las esperanzas, la frustración, etc., forman parte del quehacer cotidiano de las prácticas docentes. El ser humano no es solo racional sino que también es emocional, incluso es este último punto el que sobre pasa en las relaciones sociales que se establecen en las salas de clase. La emocionalidad no puede ser dejada de lado a la hora de hacer una investigación sobre la identidad de los docentes. Pues en todas las prácticas docentes la emoción se halla presente e incluso ésta determina el clima en las salas de clase y en la manera en que los docentes conciben su trabajo.

Por otra parte Marcia Prieto (2004) desarrolla la idea de lo fundamental que es la formación inicial de los docentes en la construcción de la identidad, expresando que:

“Los programas de formación de profesores constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión dado que configuran un profesor con determinadas características que les conferirá un sello

peculiar. Dada la importancia y repercusiones de esta tarea, resulta fundamental posicionar la calidad de los procesos formativos en el centro del debate. Ello requiere que las propias instituciones vuelvan su mirada analítica hacia sus propios procesos de formación, e identifiquen las perspectivas que los informan y los discursos y prácticas que se implementan” (Prieto, 2004:3)

La reflexión anterior nos insta a interrogarnos sobre el papel de las instituciones que forman docentes y de qué manera está influyendo el modelo de formación en la construcción de la identidad docente ¿Las instituciones se hacen cargo de su papel formador en la sociedad actual? ¿Los docentes están siendo preparados integralmente para enfrentar y vivir su proceso de construcción identitaria, tanto dentro como fuera del marco universitario? Posiblemente son estas el tipo de preguntas con las que nos enfrentaremos en el desarrollo de nuestra investigación, las que nos parece necesaria, y a la luz de lo expuesto, dar algunas respuestas. Nos hace sentido considerar que:

“la identidad profesional de los profesores es una construcción que se realiza a lo largo de toda la vida del profesor, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar, y que la imagen o concepto que el profesor construye de sí como profesional reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro” (Galaz, 2011:92).

Guiándonos de lo que plantea Galaz y siguiendo el norte de nuestra investigación, nos parece necesario desarrollar la identidad docente en el marco de los profesores noveles, ya que en la medida en que comprendamos como viven este proceso los profesores que se inician, podremos entender sus proyecciones, como un complemento a la construcción de sus sentidos e imaginarios.

2.1.1 La configuración de la Identidad docente en el profesor principiante:

Comprendiendo a la identidad docente como un proceso en constante construcción, tanto personal como social que se da en la vida profesional, familiar, personal, etc. indagar sobre la identidad en los profesores noveles es un tema central dentro del marco de nuestra investigación. Beatrice Avalos (2009) plantea:

“La identidad profesional del docente tiene por tanto elementos referidos a la decisión o motivación personal por la enseñanza la que a su vez puede tener diversos orígenes, y a la forma como esta decisión se afianza en mayor o menor grado a través de la formación inicial como maestro, y a la reformulación o reconstrucción de este sentido que ocurre a lo largo del ejercicio profesional” (Avalos, 2009:51).

La autora hace referencia los orígenes de la identidad del docente, planteando cuales pueden ser las posibles motivaciones que llevan al docente a constituirse como tal. Es parte de nuestro interés considerar los elementos que están en juego en la construcción de la identidad de los docentes noveles, tomando en cuenta que hay poca reflexión sobre ello, teniendo en cuenta que en la formación inicial universitaria se invisibiliza el proceso de inserción al aula, evadiendo a su vez los procesos de construcción identitaria en los profesores que inician su recorrido profesional. También es importante reconocer, según lo que plantea Avalos, que hay una reformulación y reconstrucción de sentidos en el ejercicio profesional, por lo que la identidad se transforma en el puente para reconocer los sentidos que los profesores están dando a su trabajo en las aulas. Los sentidos que se van reconstruyendo van plasmando cierto tipo de profesor, con sus particularidades y características que le son propias de un determinado tiempo y contexto. Por ello, la identidad de un docente con experiencia en un marco de uno a cinco años, no es la misma que configura cuando lleva diez o más en ejercicio, comprendiendo que *“La forma como cada docente novel enfrenta la enseñanza no es igual de un lugar geográfico a otro, ni dentro de sub-culturas de un mismo país. Tampoco lo es de un momento histórico a otro” (Avalos, 2009:44)*, es posible atender a la multiplicidad de experiencias que vive cada docente.

Por otro lado y desde el aporte teórico referido al proceso de iniciación profesional docente que desarrolla Raúl Eirín (2009) junto a otros estudiosos, recogimos el que hace referencia a la teoría de la identidad expresada a través de la interrelación entre el contexto y la propia identidad individual:

“Se plantea la cambiante naturaleza de la identidad, reconociéndola no como un conjunto de rasgos poseídos por un individuo, sino como la constante revisión de su propio relato

personal como base para conformar su propia identidad” (Eirín, García y Montero, 2009:106).

El análisis de lo anterior nos permite conectar las vivencias de los docentes noveles en relación a sus narrativas, sus historias de vida y los relatos que consideran cuando reflexionan sobre su práctica.

2.1.2 El profesor principiante y las problemáticas en su desarrollo profesional:

“Los profesores principiantes tienen según Freiman (2001) dos tareas que cumplir: deben enseñar y deben aprender a enseñar. Independientemente de la calidad del programa de formación inicial que hayan cursado, hay algunas cosas que sólo se aprenden en la práctica y ello repercute en que el primer año sea un año de supervivencia, descubrimiento, adaptación, aprendizaje y transición” (Carlos Marcelo, 2008:15)

Siguiendo lo expuesto por Marcelo, estamos en posición de reconocer que iniciarse en la labor docente no es una tarea fácil, ya que las dudas y problemáticas se hacen presentes a la hora de llevar a la práctica lo adquirido durante la formación universitaria, que muchas veces no resulta significativo. Investigadores que han abordado las prácticas de profesores principiantes concuerdan en que los primeros años de inserción a las aulas son los que presentan las mayores complicaciones. Sobre esto Margarita Armenta y Manuel Jacobo (2010) señalan:

“Diversas investigaciones han reconocido la dificultad que experimentan los educadores principiantes cuando afrontan la realidad escolar por primera vez; las mismas han encontrado que el conocimiento pedagógico que adquieren durante su formación inicial es abandonado para ir al encuentro de las teorías intuitivas construidas durante sus experiencias en su trayecto de estudiantes o son reemplazadas por un conocimiento práctico generado durante su experiencia profesional”(Armenta y Jacobo, 2010:1)

Por lo mismo no es extraño que se cuestione la formación inicial en relación al componente práctico, ya que en muchos casos los profesores no realizan una progresión de prácticas que les permita permearse del mundo en las aulas que es finalmente su futuro campo de desempeño, y cuando se encuentran con el de lleno, generalmente en las prácticas profesionales, aparecen inseguridades e inquietudes que impiden un desarrollo óptimo. Por otro lado Cristina Moral (1998)

presenta la idea, *“que los profesores principiantes poseen un esquema de referencia elaborado por sus experiencias cuando ellos eran alumnos que les sirve como único recurso para enfrentarse en el inicio del ejercicio de su profesión”* (Disponible en: http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema_6.html)

Ateniéndonos a lo propuesto por Moral, estamos en posición de confirmar la complicada posición en la que se encuentran los docentes principiantes, ya que son mínimas las herramientas con las que cuentan a la hora de enfrentar el mundo laboral y deben recurrir a experiencias, que si bien, están cercanas, no son lo suficientemente contundentes a la hora de ejercer su profesión. Esto se transforma en una problemática que nos permite cuestionar la formación en relación al nulo acompañamiento que se da a los profesores principiantes y a su vez manifestar posibles propuestas que den mejora a esta situación.

Por otra parte, teóricos como Raúl Eirín y Lourdes Montero, dedican su interés en desarrollar instancias de mejora en el acompañamiento de profesores principiantes postulando que deben existir profesores mentores o tutores que guíen a los nuevos, reflexionando en torno al papel que estos cumplirían como consejeros, modelos y amigos críticos a estos colegas con menor conocimiento de la profesión, complementando sus ideas, expresan:

“Nos parece evidente que invertir recursos para la mejora de la capacitación profesional de los profesores en sus primeros años de desempeño profesional, es una buena estrategia de la mejora de la calidad de la enseñanza. Sólo hace falta voluntad política para ponerlo en práctica” (Eirín, García y Montero, 2009:108).

Si bien lo propuesto por estos autores se contextualiza en el caso español, no sería lejano o impropio acercarlo a nuestro propio contexto, ya que nuestro sistema político y gubernamental también se ha mantenido al margen de esta problemática, y lejos de resolverla se ha dedicado a evadirla. El sistema educativo en Chile exige la mejora de la calidad de los docentes, pero evade uno de los principales problemas, que reside justamente en el poco acompañamiento a

profesores principiantes, que a su vez se han formado en instituciones cuyo modelo educativo tampoco ha tomado la noción de transformar sus planes de estudio a favor de una mayor atención a la labor docente desde sus inicios. Por lo anterior y ateniéndonos al postulado de Avalos, consideramos que:

“La importancia de la primera inserción profesional en la configuración de identidad profesional y en la decisión de permanecer o no en la docencia, como también los problemas observados en las condiciones de inserción sugiere la necesidad de contar con políticas públicas referidas a maestros que reconozcan la importancia de esta etapa y que contengan un plan de acción destinado a satisfacer las necesidades de apoyo y formación de quienes comienzan a enseñar”. (Avalos, 2009:55).

La toma de conciencia en relación a la labor docente principiante debe emanar desde todos los sectores involucrados en los procesos de educación, pero con mayor fuerza desde los dirigentes del sistema político y para ello tal como plantea la autora citada, se debe dar importancia a la primera inserción profesional de modo de reafirmar los roles docentes. En este sentido se desprende la idea de una revalorización del docente en torno a la preocupación sobre las problemáticas y procesos que debe atravesar sobretodo en los primeros años. Dicho lo anterior, en esta investigación dejamos abiertas las posibilidades a encontrar estos y otros dilemas presentes en las vidas y labores docentes de los sujetos que formarán parte de este estudio.

2.2 CULTURA ESCOLAR Y CULTURA DOCENTE: LA INFLUENCIA DEL MEDIO SOCIAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS SOBRE LA PRÁCTICA:

En este apartado pretendemos definir dos conceptos, los cuales están íntimamente ligados entre sí y a la vez a nuestro propósito investigativo. El primero de ellos es el de cultura escolar, y el segundo corresponde a cultura docente. La cultura docente forma parte de la cultura escolar, tal como dice Pérez Gómez (1998), quien desarrolla el entrecruzamiento de distintas culturas que forman parte de la cultura escolar. Por su lado, José Gimeno Sacristán (1997) define la cultura escolar como una realidad que es más amplia que lo que comúnmente se

entiende y que va más allá de los contenidos disciplinares, que se han considerado tradicionalmente. Es importante para nuestro estudio considerar la cultura escolar y la cultura docente como elementos fundamentales dentro de la construcción de sentidos que los docentes hacen de su práctica, ya que sería erróneo considerar al docente fuera de estos espacios que van adquiriendo significancia dentro de su labor. Enfocándonos en la docencia de profesores noveles, los aspectos culturales adquieren gran relevancia, ya que se le presentan desconocidos y nuevos, posibilitando cambios, resistencias u adaptaciones.

2.2.1 La cultura escolar: Espacio de tradiciones, contradicciones y redefiniciones:

Pérez Gómez, nos permite un acercamiento profundo al concepto de cultura escolar, definiéndolo como parte de una construcción social que se rige bajo ciertas condiciones que van a definir su estructura, ya sean los marcos políticos, económicos, históricos o sociales, entre otros. En este sentido podemos decir que la escuela se asienta bajo un contexto histórico particular, en donde las condiciones económicas, políticas e ideológicas van a ser influyentes en la cultura escolar, considerando que: *“la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización (...) es la mediación reflexiva permanente sobre las nuevas generaciones”* (Pérez Gómez, 1998: 17).

Entendiendo que el surgimiento de la escuela y su funcionalidad son de carácter intencionado, donde se plasman los principales ideales y construcciones ideológicas en relación a la formación de individuos, no es difícil encontrar escuelas donde su principal objetivo es enseñar ciertos contenidos respaldados por la ciencias duras, demostrando un carácter autoritario en su administración y en los modos de relacionarse entre los individuos (docente-estudiante). Lo anterior estaría reflejando un tipo de cultura escolar.

Pérez Gómez ha estudiado los tipos de cultura y ha de describir cinco que se desarrollan dentro de la escuela y que forman parte de una totalidad, que sería la cultura escolar. Es en la escuela en donde se entrecruzarían varios intereses y

que a su vez *“se expresa en significados, valores, sentimientos, costumbres, rituales, instituciones y objetos, sentimientos (materiales y simbólicos) que rodean la vida individual y colectiva de la comunidad”* (Pérez Gómez, 1998: 17). Aunque todas las escuelas tengan una estructura física (salas de clase, oficinas, patios, etc.) similar entre ellas, se diferencian en relación a los significados que le dan sus protagonistas a la institución. *“La escuela como cualquier otra institución social, desarrolla y reproduce su propia cultura específica (...) las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerza en conservar y reproducir.* (Pérez Gómez, 1998: 17).

Otro autor que se hace cargo de definir el concepto de cultura escolar es Antonio Bolívar (1993), definiéndolo como:

“un conjunto de expectativas compartidas sobre lo que es y debe ser la acción diaria en el centro. Se parte de que hay un conjunto de normas, creencias y valores, que constituyen el marco interpretativo de referencia de identidad (símbolos y significados) del centro; y este conjunto es aprendido (socialización o enculturación de profesores principiantes y alumnos) y/o compartido por el grupo. La cultura escolar provee así a sus miembros de un marco referencial para interpretar los eventos y conductas y para actuar de modo apropiado y aceptable a la situación” (Bolívar, 1993:13).

Para Bolívar, la cultura escolar está en permanente resistencia y reconstrucción, pues muchas de las reformas educativas implementadas por los gobiernos de turno pretenden modificar las normas ya existentes en las instituciones escolares. Todas las implementaciones de reformas tendrían repercusiones directas sobre los profesores y en general en todos los actores que participan en el proceso educativo. En este sentido los docentes tendrían un papel clave en estos procesos, en especial en las reformas curriculares. El logro o fracaso de las reformas educativas va ser *“dependiente del grado de congruencia con la cultura escolar existente”* (Bolívar, 1993: 13). Es posible revelar que el fracaso o éxito de la implementación de las reformas educativas se debe a la acción de las instituciones escolares, por ello es importante que las escuelas reconozcan el tipo de cultura escolar que están promoviendo y lo consideren a la hora de

implementar los cambios. Como dice Bolívar debe haber una congruencia entre los intereses de las políticas educativas y los objetivos y fines de la escuela, tema que en la actualidad se ve poco resuelto. Tomando en consideración que el curriculum influye de manera directa en la cultura escolar, los docentes son llamados a tener el protagonismo a la hora de generar un contexto donde realizan su labor, ateniéndose a que:

“Cambios en contenidos, actitudes y creencias de los profesores, pueden dar lugar a cambios en la forma de la cultura escolar de los profesores y en las relaciones de trabajo con sus colegas. Por su parte, la forma escolar de los profesores puede tener significativas implicancias para el cambio educativo, en la medida en que la forma de la cultura puede frustrar o hacer exitoso unos compromisos compartidos” (Bolívar, 1993:14).

Para Marcos Santos Gómez (2006), la cultura escolar forma parte de un mundo ajeno a la realidad de los estudiantes produciéndose una dicotomía entre la cultura escolar y la cultura popular, entendiendo ésta última como el mundo ajeno a la escuela, lo que se halla fuera de la institución escolar. De esta manera es posible apreciar que el estudiante vive en dos realidades dispares y parceladas, ya que por un lado la escuela se presenta como el mundo del conocimiento alejado de lo cotidiano, mientras que fuera de la escuela el mundo se desarrolla espontáneo y lleno de significaciones (que en repetidas ocasiones la escuela no es capaz de reconocer). Por ello se produce un fenómeno habitual donde muchas veces lo aprendido en la escuela no tiene sentido para los estudiantes. En relación a esto, Santos Gómez nos plantea que los contenidos enseñados en la escuela resultan ser parte de una imposición llevada a cabo por la sociedad y que se plasma a través del curriculum. *“El curriculum como transmisión de contenidos disciplinares seleccionados desde fuera de la escuela”* y es por eso que *“el conocimiento escolar resulta, en gran medida, ajeno, inútil, muerto” (Santos Gómez, 2006: 885)*, se establece una desvaloración del mundo cotidiano y sus aprendizajes los cuales no tendrían cabida en el conocimiento disciplinar entendiéndolo éste como un conocimiento científico, afectando el buen desarrollo de una cultura escolar.

Según Santos Gómez ((2006), debe desarrollarse una fusión de la cultura escolar y la cultura popular a través de un proceso de democratización, en donde los estudiantes se sientan partícipes de los procesos de aprendizaje y así como también, sean ellos quienes junto a los grupos de directivos, profesores, en conjunto puedan desarrollar una escuela pensada en el contexto en el que están inserto los estudiantes. La escuela dejaría de ser una cultura selectiva y burgués, sino que tomaría un carácter popular tomando en cuenta el mundo popular.

Las concepciones teóricas que hasta ahora hemos analizado no abandonan el contexto social en donde la escuela se inserta, Carlos García y Araceli Estebanz (1999) tampoco lo hacen y ponen énfasis a las repercusiones que sufren las escuelas frente a las continuas transformaciones que vive la sociedad y en especial la sociedad posmoderna. Para García y Estebanz la escuela debe ser entendida como *“una unidad de cambio, como el centro del cambio, pero supone que hay otros cambios a su alrededor con los que conectar: cambio curricular, cambio profesional, cambio administrativo”* (García y Estebanz, 1999). Entonces debemos comprender que la escuela es parte de un contexto y por tal esta no está ajena a él y a sus transformaciones, no es inmune frente a los cambios que están ocurriendo en nuestra realidad y que ante los cambios sociales, culturales, económicos, humanos en definitiva, la escuela no puede esconder la cabeza y esperar a sobrevivir como institución sin adaptarse a las circunstancias actuales, pues es en las instituciones escolares es donde se llevan a cabo una serie de transformaciones con el objetivo de estar acorde a las nuevas exigencias de la sociedad.

Los profesores no quedan ajenos a las transformaciones que vive la escuela, juegan un papel primordial ya que son ellos quienes deben desarrollar nuevas estrategias de aprendizajes que sean pertinentes a las nuevas exigencias de una cultura escolar en profundo y constante cambio. Una nueva sociedad requiere nuevas formas de aprender y a su vez nuevas maneras del quehacer docente, incluyendo lo cotidiano en la manera de enseñar, posibilitando una cultura escolar inclusiva y participativa.

2.2.2 La cultura docente: La identificación del componente cultural en el profesor:

La cultura docente es otro de los elementos que nos proponemos considerar en este estudio, ya que nos permite adentrarnos con mayor facilidad en los discursos y significaciones que están generando los docentes principiantes sobre su propia práctica y labor en la escuela. Considerando que los patrones culturales son centrales en el momento en que el docente entra a un contexto escolar y van a constituir parte de los sentidos que va construyendo, es necesario una mirada desde la conceptualización que hacen diversos autores, cuyos planteamientos aquí pretendemos exponer.

Según Claudio Heraldo y María Solar (2009):

“La cultura de los docentes constituye tanto el conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que un grupo social considera valioso en su contacto profesional como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí” (Heraldo y Solar, 2009: 43).

La cultura docente se plantea como una constitución que abarca varios elementos, que apuntan principalmente a la relación que va estableciendo el profesional en el medio social donde se va desarrollando y del cual anhela ser parte. En este sentido es posible cuestionar como el docente principiante se va empapando de una cultura docente particular y cuáles son los elementos que le van dando forma, considerando que:

“La cultura docente se encuentra viviendo una tensión inevitable en estos tiempos ante las exigencias de un contexto social móvil, cambiante, flexible e incierto caracterizado por la complejidad tecnológica, la pluralidad cultural y la dependencia de los movimientos del libre mercado mundial, por un lado, y las rutinas, las convenciones y las costumbres estáticas y monolíticas de un sistema escolar inflexible, y burocrático, por otro” (Heraldo y Solar, 2009:43-44).

Según lo anterior, los docentes tomarían un gran protagonismo sobre todo frente a las exigencias de la sociedad neoliberal, teniendo en cuenta las diversas problemáticas que esta presenta, el docente aparte de protagonista debe desafiar las carencias de un sistema que va cambiando velozmente, buscando también

posibilitar transformaciones positivas que tengan como propósito tensionar las prácticas tradicionales de la escuela que muchas veces entorpecen su labor.

Otro autor que se hace cargo de desarrollar este tema es Andy Hargreaves (1996), quien ha de declarar que la cultura docente se encuentra en una encrucijada, refiriéndose a cómo los docentes deben hacer frente a varias de las problemáticas que vive la sociedad postmoderna, situaciones tales como la incorporación de las nuevas tecnologías, la pluralidad cultural y la demanda del mercado mundial, así como también, enfrentar las rutinas y a la burocracia de la institución escolar. Todo esto ha de generar una verdadera tensión e inseguridad entre los docentes producto de las constantes transformaciones de la sociedad y es por esta situación que Hargreaves nos plantea que: *“las reglas del mundo están cambiando. Es tiempo de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los maestros cambien con ellos”* (Hargreaves, 1996: 287).

En relación al cambio del trabajo docente de la mano del desarrollo tecnológico, Rogelio Vilches Márquez (2005) aborda la incorporación curricular de las tecnologías de la información a la escuela en relación a la cultura docente. El surgimiento de nuevos aparatos tecnológicos que llevan a los sujetos a desarrollar nuevas maneras de relacionarse con el mundo, realidad que los estudiantes viven a diario, no debe estar ajeno a nuestro conocimiento. En este sentido Vilches advierte que los docentes no tienen la capacidad de emprender aquella tarea, quienes se han convertido en meros consumidores de tecnología y no en productores de conocimiento. Expone que sería pertinente: *“hacer avanzar la relación de los profesores con las tecnologías de la información y comunicación, desde un rol consumidor (...) a un rol de productor de conocimiento, supone que los profesores desarrollen una relación de dominio sobre las TICs”* (Vilches, 2005: 94).

Lo que se pretende es incorporar a la cultura docente nuevas herramientas de índole tecnológica con el objetivo de favorecer nuevas estrategias de aprendizaje pertinentes para el desenvolvimiento en una sociedad tecnologizada. La incorporación de TICs al aula implicaría una redefinición al saber docente en

relación a sus métodos de enseñanza, incorporando su saber a las posibilidades tecnológicas actuales.

Por su parte Pérez Gómez (1998) expresa que la cultura docente es pieza clave en la cultura escolar, aduciendo que *“la cultura de la escuela es prioritariamente la cultura de los profesores como grupo social”* (Pérez, 1998: 162). Para el docente, como parte fundamental de la cultura escolar, la sala de clases se ha de convertir en una especie de santuario en donde se expresan sus valores, creencias, hábitos, conocimientos, etc. Siguiendo esta idea Pérez, se ha de definir la cultura escolar como un: *“conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí”* (Pérez, 1998: 162). Así como también, ha de considerar que:

“La cultura docente se especifica en los métodos que se utilizan en la clase, la calidad, sentido y orientación de las relaciones interpersonales, la definición de roles y funciones que se desempeñan, los modos de gestión, las estructuras de participación y los procesos de toma de decisiones” (Pérez, 1998: 163).

Otro aspecto a revelar es el que desarrolló Elsie Rockwell (1995) quien realizó un trabajo etnográfico en diversos espacios escolares en México. Hace un estudio a la cotidianidad del mundo escolar, describiendo todas las actividades posibles que se desarrollan en la escuela. Para Rockwell, conocer la experiencia escolar implica reconocer *“un conjunto de relaciones y prácticas institucionalizadas históricamente”* así como también, *“decisiones políticas, administrativas y burocráticas”* (Rockwell, 1995:14). Comprender la realidad nos permite a su vez comprender la cultura docente, el mundo el cual nos interesa indagar para poder descubrir los sentidos que los docentes le dan a su labor como educadores. Los sentidos que le dan los docentes a su trabajo y en especial en el aula, tienen estrecha relación con lo que sucede en la escuela en su conjunto. El tema de la burocratización es muy evidente en las escuelas y ha de definir el tipo de relaciones que se desarrollan dentro del aula, como por ejemplo las relaciones asimétricas entre los docentes y los alumnos.

La cultura escolar ha de tener gran importancia cuando los docentes le dan sentidos a su labor como profesionales de la educación. Rockwell hace énfasis a ésta propuesta y dejando claro que:

“Los usos y las tradiciones institucionales tienen un efecto formativo y orientador para el maestro, aunque también tienden a desalentar ciertas prácticas, sobre todas aquellas que afectan el funcionamiento general de la escuela o los intereses laborales del personal” (Rockwell, 1995: 29).

Con la idea de mejorar la calidad de la educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje, la cultura docente adquiere un rol central para lograr tal objetivo. La autonomía y las relaciones permanentes entre sus colegas y estudiantes, le permite al docente ir configurando su desarrollo cognitivo y esto a su vez permite mejorar sus prácticas docentes y sus saberes disciplinarios. Pero los docentes no sólo se movilizan con saberes disciplinares sino que también lo hacen a través de una compleja red de creencias. Con Heraldo y Solar nos deja claro que el conocimiento que adquiere el docente no es sólo disciplinar sino que también es un conocimiento informal (valores, creencias, etc.) nos permite comprender la cultura docente como un entramado, donde: *“El conocimiento pedagógico personal es el resultado de la interacción de diferentes categorías de conocimiento y creencias” (Heraldo y Solar, 2009: 51).* La cultura docente manifiesta su valor al ser una construcción influenciada desde diversos elementos, donde los saberes y conocimientos del docente no son lo central, sino más bien, es su experiencia en el contexto la que la estaría definiendo.

Siguiendo lo anterior y enfocándonos en el caso de los docentes principiantes, el autor Carlos Marcelo (2008), quién ha dedicado vastos estudios a indagar sobre la labor de los profesores noveles, expone:

“El período de iniciación a la enseñanza representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante (los conocimientos, valores y símbolos de la profesión), la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor así como la adaptación de éste al entorno social en que lleva a cabo su actividad docente” (Marcelo, 2008:17)

En este sentido la cultura docente está más presente que nunca en el proceso de iniciación, siendo este un período clave donde se internalizan las pautas culturales

de la escuela, de los docentes y del medio en el que se desempeñará el profesor. Por ello si el docente en sus primeros años ha de generar a través de su práctica un cierto sentido de la cultura docente adecuándose a su contexto particular, creemos que también es posible que aparezcan tensiones y miradas críticas en torno a ese mismo constructo cultural. En este sentido las prácticas culturales con las cuales el profesor principiante se identificaba cuando era estudiante pueden diferir y alejarse bastante de las que encontrará en la escuela en la cual ha de desempeñarse.

2.3 LOS SABERES EN EL AULA: MIRADAS DESDE EL SABER DOCENTE A LAS PRÁCTICAS DOCENTES:

“Se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004: 29)

Tradicionalmente los saberes han sido conceptualizados desde un prisma unilateral, cuyo centro neurálgico son los conocimientos duros y su reproducción, invisibilizando con ello la relevancia del saber contenido en las experiencias y el medio social en el que se desenvuelve el profesor. Por lo mismo a continuación desarrollaremos las conceptualizaciones teóricas que han planteado diversos estudiosos de esta materia, intentando así presentar una panorámica sobre los saberes docentes y las practicas docentes dentro de la escuela, relevando la importancia de las prácticas docentes como una importante fuente de generación de conocimiento, desarticulando la dicotomía existente entre el componente teórico y el práctico.

Ana María Salgueiro (1998) ha diferido extensamente en esta dicotomía explicitando que se sabe y se estudia poco la cotidianidad escolar, proponiendo una revalorización de los saberes prácticos, ahondando en la problemática existente en los modelos de formación de docentes actuales, reconociendo que el docente novel al entrar a un centro escolar se apropia de saberes y prácticas históricamente construidos , pero a la vez, y destacando su importancia, también

produce nuevos saberes en torno a sus propias prácticas, los que han quedado ignorados e infravalorados. Salgueiro revela que los nuevos saberes adquiridos en la práctica deben hacerse visibles, cuya labor deposita en las instituciones de formación de docentes y a la realidad escolar misma, considerando que, *“los saberes docentes implícitos en las prácticas han sido producidos y/o apropiados por el profesorado a lo largo de su trayectoria profesional y personal”* (Salgueiro, 1998:34).

Tal como señala Salgueiro los saberes en las prácticas se internalizan en la trayectoria del docente, por lo tanto nos preguntamos: ¿Cómo es posible evidenciar el saber proveniente de las prácticas en profesores noveles? ¿Los profesores dan cuenta del proceso de construcción de saberes del que son parte? ¿Los profesores noveles consideran que la trayectoria les ha permitido construir un saber práctico?, entre otras preguntas, son las que nos hacemos frente a la realidad de los profesores principiantes y la relación que establecen con el saber, esperando que los postulados teóricos que desarrollemos nos ayuden en parte a dar algunas respuestas.

2.3.1 El saber docente: Un campo de conceptualización y debate.

Para dar inicio al recorrido conceptual, comenzaremos con los planteamientos sobre el saber docente, que nos permitirán acercarnos más de fondo a este concepto. Según Maurice Tardif (2004) existe una problemática entre profesores y saberes donde los profesores no tienen claro los componentes que dan forma al saber. Explica que se manifiesta como un nuevo campo de investigación que además ha sido poco estudiado. En relación al saber docente establece que: *“El saber docente se compone, en realidad, de diversos saberes provenientes de diferentes fuentes”* (Tardif, 2004:26) Reconociéndole el carácter de interdisciplinar, el saber se presenta como una herramienta fundamental para los docentes, quienes pueden recurrir a las diversas fuentes que se le presentan en el desarrollo de su profesión, y en específico para este estudio, a la historia y las diversas disciplinas que la acompañan, como la economía, la política, la

sociología, entre otras, sin dejar de lado el contexto del medio social .Es de esta forma como se va generando una concepción más amplia del saber docente, alejada de la visión tradicional a la que nos referimos en el principio de este apartado, para Tardif (2004):

“El valor social, cultural y epistemológico de los saberes reside en su capacidad de renovación constante y la formación basada en los saberes establecidos no pasa de una introducción a las tareas cognitivas consideradas esenciales y asumidas por la comunidad científica en ejercicio.(Tardif,2004:27)

Prestando atención a lo anterior estamos en posición de considerar al saber en su capacidad de renovación, es decir, fuera de los márgenes estáticos en los que se le suele encasillar. Los docentes son los llamados a integrar esta visión sobre el saber, ya que son ellos mediante el proceso de enseñanza quienes tienen en sus manos el posible cambio de paradigma en torno a los saberes que debe transmitir día a día. El autor tratado explicita que el rol docente debe basarse en la producción de conocimiento, no como trasmisor, sino que debe ir más allá para darle sentido a su profesión, explicándolo de la siguiente manera:

“La relación que los profesores mantienen con los saberes es la de “transmisores”, “portadores” u “objetos” de saber, pero no de productores que pudieran imponer como instancia de legitimación social de su función y como espacio de verdad de su práctica”. (Tardif, 2004: 31)

Otro importante autor que nos aporta al desarrollo del saber docente es Lee S. Shulman, quien expone la visión de que existe un desprestigio de la profesión docente en relación al desmerecimiento de los docentes como profesionales que enseñan los saberes. Hace una crítica frontal a lo que considera una ofensa tremenda por parte de Bernard Shaw cuando este enuncia “El que sabe, sabe. El que no, enseña” exponiendo su enojo en las siguientes palabras: *“Tremendo insulto a nuestra profesión; sin embargo, incluso los profesores suelen repetir al aforismo sin problemas” (Shulman, 2005: 196)*

Si bien Shulman expone el error en el que se encuentra Shaw al desvalorizar de manera tan dura la labor docente, poniendo en tela de juicio los saberes que este

trae consigo, a la vez crítica la posición que muchos profesores también han tomado. No está lejos de la realidad que muchos docentes se sienten inferiores en relación a otras profesiones y finalmente al igual que Shaw no se dan su lugar dentro de la sociedad; sus saberes son negados y no logran internalizar la idea de que son ellos los que reconstruyen y ponen en tela de juicio los saberes como ningún otro profesional lo puede hacer. Para Shulman:

“Los profesores no sólo deben ser capaces de dar a conocer a sus alumnos cuales son las verdades aceptadas de una disciplina. Además deben poder explicar la justificación de un enunciado determinado, por qué vale la pena conocerlo y cuál es su relación con otros enunciados, tanto al interior como fuera de la disciplina a la vez que en la teoría y en la práctica” (Shulman, 2005:211)

Con el llamado anterior Shulman busca que los saberes se amplíen, que los docentes se cuestionen sus orígenes y los tensionen mezclando tanto el componente práctico como el teórico, buscando darle sentidos y significaciones, dando un lugar principal y protagónico a la comprensión dentro de los procesos de enseñanza.

Habiendo expuesto las consideraciones que a nuestro parecer son claves para entender el saber docente, creemos estar en posición de abordar el tema de las prácticas docentes y las significaciones que estas tienen en la constitución del saber.

2.3.2 Las significaciones de la práctica docente

Cabe destacar que en la actualidad se ha puesto bastante en la palestra el tema del componente práctico en los saberes, pero de todas formas son pocos los estudios que podemos encontrar a nivel país, por lo que cada vez se transforma en una necesidad generar estudios desde la experiencia o lo cotidiano, como plantea Salgueiro.

Para dar inicio revisaremos los postulados de Johanna Contreras (2003), que desarrolla el tema de las prácticas docentes, estableciendo que es una trama compleja de relaciones, denotando lo siguiente:

“La práctica docente es de carácter social, objetivo e intencional. En ella intervienen los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, etc.). También intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada país, delimitan el rol del maestro” (Contreras, 2003:1)

Contreras hace alusión a los diversos elementos que están ejerciendo su influencia en la práctica del docente, donde los profesores se ven inmersos en un contexto complejo, donde su labor se transforma en el eje vital que articula los aprendizajes dentro del aula. Al poner en el centro el contexto y los participantes de, este se apela a la comprensión de la difícil tarea que deben enfrentar los profesores en su labor, ya que trabajan directamente con personas que esperan e interpelan su desarrollo, dentro de un sistema que a la vez también exige un determinado rol del docente. Para esta autora existen diferentes dimensiones dentro de la práctica docente, las que define como:

- **Dimensión Personal:** *El profesor ante todo es un ser humano, por tanto, la práctica docente es una práctica humana. El docente debe ser entendido como un individuo con cualidades, características y dificultades; con ideales, proyectos, motivaciones, imperfecciones. Dada su individualidad, las decisiones que toma en su quehacer profesional adquieren un carácter particular.*
- **Dimensión institucional:** *La escuela constituye una organización donde se despliegan las prácticas docentes. Constituye el escenario más importante de socialización profesional, pues es allí donde se aprenden los saberes, normas, tradiciones y costumbres del oficio. En este sentido, “la escuela es una construcción cultural en la que cada maestro aporta sus intereses, habilidades, proyectos personales y saberes a una acción educativa común” (op.cit).*
- **Dimensión interpersonal:** *La práctica docente se fundamenta en las relaciones de los actores que intervienen en el quehacer educativo: alumnos, docentes, directores, madres y padres de familia. Estas relaciones son complejas, pues los distintos actores educativos poseen una gran diversidad de características, metas, intereses concepciones, creencias, etc. La manera en que estas relaciones se entretajan, constituyendo un ambiente de trabajo, representa el clima institucional que cada día se va construyendo dentro del establecimiento educativo.*

- **Dimensión social:** *La dimensión social de la práctica docente refiere a “el conjunto de relaciones que se refieren a la forma en que cada docente percibe y expresa su tarea como agente educativo cuyos destinatarios son diversos sectores sociales” (op. cit., p.33).*

Además de esto, se relaciona con la demanda social hacia el quehacer docente, con el contexto socio-histórico y político, con las variables geográficas y culturas particulares. Por otro lado, es esencial rescatar “el alcance social que las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula tienen desde el punto de vista de la equidad” (op. cit., p 33).

- **Dimensión Didáctica:** *Esta dimensión se refiere “al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento”.*

En este sentido, la función del profesor, en lugar de transmitir, es la de facilitar los aprendizajes que los mismos estudiantes construyan en la sala de clases.

- **Dimensión Valoral (valórica):** *La práctica docente no es neutra, inevitablemente conlleva un conjunto de valores. Cada profesor, en su práctica educativa, manifiesta (de modo implícito o explícito) sus valores personales, creencias, actitudes y juicios. En definitiva, el maestro va mostrando sus visiones de mundo, sus modos de valorar las relaciones humanas y el conocimiento y sus maneras de guiar las situaciones de enseñanza, lo que constituye una experiencia formativa (op. cit.).(Contreras, 2003:2 y 3)*

Las diferentes dimensiones de la práctica docente que ha conceptualizado Contreras, nos permiten un acercamiento reflexivo, crítico y a la vez transformador en relación al quehacer docente, ya que nos facilita la búsqueda de las falencias que están produciéndose en el aula, atendiendo a cada factor y a la vez repensar el rol que el docente está llamado a cumplir, desde estos diversos ámbitos.

Otro autor que conceptualiza las prácticas docentes es el anteriormente mencionado Maurice Tardif (2004), da cuenta que: “*La práctica docente no es sólo un objeto de saber de las ciencias de la educación, sino que es también una actividad que moviliza diversos saberes que pueden llamarse pedagógicos*” hace referencia a estos diversos saberes, explicitando la tarea pendiente de relevarlos al conjunto de los saberes tradicionales, como forma de darles un valor e importancia dentro de los aprendizajes, fomentando un enfoque integral del

conocimiento. Por lo mismo reivindica el saber en torno a la experiencia es decir, el saber contenido en las prácticas que realiza cada docente, especificando que: *“Podemos llamar saberes experienciales al conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica desde la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos”* (Tardif, 2004: 37) Este tipo de saber se liga directamente al ámbito de las prácticas, pero el autor hace el alcance de que no provienen de la formación, ni de los currículos. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible que identifiquemos este saber en los profesores, ya que cada uno contiene en sus experiencias conocimientos que le van dando forma a su identidad y al ser profesor, que han ido adquiriendo en el desarrollo de sus vidas, con sus familias, con sus pares, etc. Por ello se hace importante para el propósito de esta investigación lograr reconocer estos saberes como un elemento que nos permite encontrar los sentidos que docentes principiantes dan a su labor en las aulas. El autor pone acento en que: *“los saberes experienciales surgen como núcleo vital del saber docente, núcleo a partir del cual los profesores tratan de transformar sus relaciones de carácter exterior con los saberes en relaciones de carácter interior con su propia práctica”*(Tardif, 2004:41) Según lo presentado los saberes experienciales son una parte vital dentro de los saberes y las prácticas docentes, ya que permiten reflexionar en torno a la propia práctica y a la vez poder conjugar los distintos aspectos tanto exteriores como interiores del saber. Siguiendo esta idea es posible deducir que los docentes principiantes, deben hacer un gran uso de estos saberes experienciales ya que les permiten hacer un puente entre lo que aparece en la práctica y los saberes establecidos, de esta forma van transformando sus conocimientos otorgándoles una relevancia mayor.

Uno de los aspectos a considerar dentro de las significaciones de la práctica docente es el que ha planteado Marisol Latorre (2006), quien parte de esta premisa:

“El campo de las prácticas pedagógicas se ha posicionado como uno de los principales núcleos de interés y, al mismo tiempo, de tensión, al reconocer que en ellas coexisten

espacios e instancias de actualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y simultáneamente, se articula un potencial estratégico para el logro de mejoramientos educativos”(Latorre, 2006:1)

De lo anterior se desprende la importancia de considerar a las prácticas como una fuente de conocimiento que permite la transformación en función de la mejora de nuestro sistema de enseñanza. De ahí que la formación inicial docente cobra sentido al repensar las estrategias para la generación de conocimientos y habilidades que están desarrollando las universidades en los planes de formación de los profesionales de la enseñanza. Si acudimos a nuestra propia experiencia como estudiantes de pedagogía, es posible advertir que las experiencias sobre la práctica docente no son utilizadas como base para nuestro aprendizaje, considerando que realizamos prácticas progresivas, estas no necesariamente complementan este vacío, ya que de igual forma, hay una falta de orientación, y muchas veces nos enfrentamos con pocas herramientas a estos procesos, cuyo origen está precisamente en lo lejano que se nos presenta el saber práctico.

Para Latorre, este saber práctico debe desarrollarse en la formación inicial de manera urgente, ya que al desconocer el mundo de las aulas, los docentes principiantes se enfrentan con muy poco bagaje y por lo tanto genera frustración y hasta desilusión, llegando incluso a la deserción de la propia profesión. Para dar sustento a esta idea plantea lo siguiente:

En el 2001, el informe de IPE-UNESCO, señala el bajo impacto de la formación inicial, como instancia de preparación, sobre las prácticas pedagógicas de profesores principiantes, agregando que quienes se inician profesionalmente, a la hora de “hacer clases”, tienden a refugiarse en sus imágenes previas (de los profesores que tuvieron ellos mismos siendo alumnos en la escuela) o se someten inmediatamente a las demandas del contexto escolar específico en el que deben trabajar (Vaillant, 2002); es decir, ‘aprenden’ en su temprana experiencia docente, lo que hace suponer que ‘desaprenden’ aquello adquirido en la formación inicial o ‘re-aprenden’ experiencialmente, a través de su propia práctica como docentes y la de otros colegas, a ser profesores.(Latorre, 2006:7)

Ateniéndonos a lo propuesto por Latorre, nos cabe cuestionar el rol de los planes de formación, considerando que al relegar a un segundo plano el componente práctico actúa negativamente sobre las experiencias que deben enfrentar los

docentes noveles, quienes dan cuenta de la desvinculación existente entre lo que aprendieron en la universidad y lo que deben enfrentar en su campo laboral. Se enfrentan a escenarios totalmente opuestos, cuando deberían estar íntimamente ligados, considerando que, *“formación inicial y prácticas pedagógicas, son escenarios que en términos teóricos y en el discurso están vinculados, pero que en términos prácticos se encuentran escindidos”* (Latorre: 2006: 7).

Habiendo considerado el saber desde las prácticas, desde autores que miran este fenómeno de manera crítica, nos sentimos comprometidos con un discurso que revaloriza a la práctica de la docencia como centro de un aprendizaje que en sí es significativo y que permite reflexionar sobre el proceso de enseñanza más allá de constructos teóricos, y que aporta a nuestro estudio una importante base de reflexión. Es de suma relevancia que el conocimiento de las experiencias docentes permita al profesor novel un acercamiento que lo interiorice en su profesión con mayor confianza, recurriendo a las vivencias de otros docentes quienes ya han recorrido el difícil camino de la iniciación, para ello los estudios sobre práctica docente son vitales.

2.4 LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: MODELOS Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LA UAHC:

“Las primeras experiencias docentes, mediadas por los contextos de trabajo, sus demandas, sus satisfacciones o sus conflictos va produciendo revisiones en la forma como el nuevo maestro se vio a sí mismo al dejar la institución formadora”. (Avalos, 2009:54)

La cita anterior nos da acceso a interrogantes que dicen relación con la imagen que tienen de sí mismos los docentes cuando terminan su proceso de formación inicial y se insertan en el mundo profesional. Es por ello que nos cuestionamos en qué medida el profesor reflexiona en torno a su formación y a la vez como logra identificar hasta qué punto se ha configurado en él una identidad o rol específico.

El desarrollo de este apartado en nuestra investigación, nos aporta la visión que existe detrás de la formación de los docentes de nuestra casa de estudios, la que permitirá identificar la intencionalidad del modelo educativo que imparte y a su vez dar luces sobre cuán coherente es el planteamiento que se propone llevar a cabo en la enseñanza de los futuros profesionales, en relación a los docentes que egresan de la institución.

Reconocemos que cada centro de formación de profesores se direcciona bajo un marco ideológico de pensamiento, que va acorde con los propósitos y fines que genera cada centro. Es así como consideramos que un acercamiento hacia el modelo educativo y en específico de la carrera de pedagogía en historia nos permite encontrar las posibles tensiones y cuestionamientos que aparecerán en los discursos de los docentes que allí se formaron. Por lo mismo, la huella que deja el proceso de formación en los docentes se encuentra presente, más aún, en docentes principiantes, quienes plasmarán en sus prácticas y discursos de que manera esta huella se deja ver, tomando en cuenta que, *“La formación inicial docente, encargada de la profesionalización, debiera contribuir a la construcción de un saber específico, que distinga al profesional docente de otros profesionales” (Bobadilla, Cárdenas, entre otras, 2009: 241).*

2.4.1 El Modelo Educativo de la UAHC ¿Qué tipo de profesionales se propone formar?:

A continuación presentaremos los principales postulados que le dan consistencia al Modelo Educativo de La Universidad Academia de Humanismo Cristiano, con el fin de evidenciar la dirección discursiva que toma este instrumento en cuanto a la función que se propone llevar a cabo. El documento revela lo siguiente:

“En términos generales, un ME representa un dispositivo que orienta y define las prácticas de intervención pedagógica en un contexto específico de formación en la Educación Superior, operacionalizando los principios del Proyecto Educativo (filosofía institucional) y ajustando los procesos administrativos a la naturaleza principalmente educativa del quehacer institucional”. (ME UAHC, 2010:7)

Ateniéndonos a lo anterior asumimos que el Modelo Educativo, viene a ser un documento de suma importancia a la hora de identificar los propósitos de la institución en relación a los procesos que motivan la formación de sus profesionales, de manera de sistematizar los propósitos que se propone como institución con características particulares y diferenciadoras de otras.

Según lo enuncia el Modelo Educativo, en sus bases refleja: Un carácter crítico transformador (inspira las prácticas educativas), tradición en pensamiento crítico (guía el actuar de la institución en el presente y futuro) y la formación de profesionales con conciencia crítica (basado en los postulados de Paulo Freire). Estos postulados son:

1. “Anhelo de profundidad en el análisis del problema. No se satisface con las apariencias. Puede reconocerse desprovista de instrumentos para el análisis del problema.
2. Reconoce que la realidad es cambiante.
3. Sustituye situaciones mágicas o explicaciones mágicas por principios de causalidad auténticos.
4. Procura verificar o chequear los hallazgos. Está siempre dispuesta a las revisiones.
5. Al enfrentarse a un hecho, hace lo posible por despojarse de prejuicios. No sólo en la captación, sino también en el análisis y la respuesta.
6. Rechaza posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Es tanto más crítica cuando más reconoce en su quietud la inquietud y viceversa. Sabe que es en la medida en que es y no por lo que parece. Lo esencial para parecer es ser algo; es la base de la autenticidad.
7. Rechaza toda transferencia de responsabilidad y de autoridad y acepta la delegación de las mismas.
8. Es interrogadora, averigua, impacta, provoca.

9. Ama el diálogo; se nutre de él.

10. Ante lo nuevo no rechaza lo viejo por ser viejo, ni acepta lo nuevo por serlo, sino en la medida en que son válidos” (Freire, 1976:37).

En términos pedagógicos, esta opción educativa se caracteriza por:

- Desarrollar una educación reflexiva y orientada al pensamiento crítico, pensamiento que es esencialmente cuestionador y emancipador pero, sobre todo, propositivo y esperanzador.
- Alentar en todo proceso formativo una comprensión histórica, social y contextualizada de los problemas de cada profesión.
- Demandar prácticas de aula y de evaluación de los aprendizajes basadas en el diálogo, la comprensión, la reflexión y la intersubjetividad.
- Fundar una relación entre educador y educando basada en la confianza y el mutuo respeto, orientada por patrones de exigencia y supeditada al logro de aprendizajes de calidad.
- Valorar y exigir aprendizajes orientados a la transformación de la realidad, potenciando a los sujetos involucrados a través de una lectura complejizadora, autónoma, colaborativa, ética y política de la realidad.
- Privilegiar una relación dialéctica entre teoría y práctica, lo que conduce a situar a los estudiantes, tempranamente, en contextos laborales reales.
- Distanciarse críticamente de los enfoques curriculares por competencias de índole reduccionista y tecno-instrumental, abriéndose a la resignificación semántica y epistemológica de dicho concepto para dotarlo de coherencia con la misión y visión institucional. (Disponible en <http://www.geoacademia.cl/modeloeducativo.html>)

2.4.2 El propósito y el perfil del profesor egresado de la carrera de PHCS de la UAHC:

La universidad Academia de Humanismo Cristiano, al igual que muchas otras instituciones formadoras de docentes, establecen parámetros y características sobre los profesionales que desean formar. Consideramos que conociendo estos parámetros podremos desarrollar nuestra búsqueda de los sentidos de los docentes en relación a como evalúan ellos su paso por la universidad. Nos proponemos explicitar y dar a conocer lo que la institución establece en el papel, con el uso de una retórica idealista, cuyo análisis nos permite evaluar las miradas de los docentes principiantes en ejercicio, y poder evidenciar cuan concordante es el discurso en el que se formaron los profesores de Historia y Ciencias sociales con la realidad que viven en las aulas.

En relación a la carrera de pedagogía en Historia y CC. SS. La universidad plantea lo siguiente:

- Un futuro con visión histórica

En la Academia entendemos que la Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales tiene que entusiasmar a las y los estudiantes, demostrándoles el valor y la importancia de conocer las sociedades del pasado para comprender el mundo que nos toca vivir desde una perspectiva integrada y crítica, que comprende además al espacio y la organización social desde una perspectiva ética del ejercicio ciudadano en el mundo contemporáneo.

- De observador a protagonista

La carrera de Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales de la Academia se destaca porque pone especial atención al acercamiento continuo a las prácticas docentes de aula, primero como observador y luego como protagonista de la clase, estimulándose la capacidad para desenvolverse reflexivamente en contextos reales, reconociendo el valor de las culturas y prácticas sociales de sus estudiantes. El eje de la formación es la didáctica de las disciplinas que nutren la asignatura: la historia, la geografía y otras ciencias sociales. Esta carrera es la más innovadora en este ámbito pues entiende que aprender a enseñar una asignatura implica un proceso permanente de articulación entre el aprendizaje universitario, los contextos de desempeño y la construcción de saberes pedagógicos que le den sentido y rigurosidad a la actuación del docente que egresa de nuestras aulas.

- Interés y reflexión crítica

Las y los estudiantes que deseen ingresar a esta carrera deben poseer:

- Interés por lo que acontece en el entorno social, desde el barrio hasta los grandes temas de la globalización.
- Disposición a conocer apasionadamente la historia y ciencias sociales desde una perspectiva multidisciplinaria.
- Capacidad de reflexión ética y sentido crítico sobre la sociedad.

- Perfil del egresado

El profesional egresado de nuestra carrera se caracterizará por:

- Diseñar estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje de contenidos en historia y ciencias sociales.
- Manejar las estructuras sustantivas de la disciplina histórica y de otras ciencias sociales, articulando una visión de conjunto de las informaciones, conceptos y metodologías que fundamentan la producción de conocimientos en esas áreas.
- Contextualizar el conocimiento disciplinario, desarrollando estrategias de transferencia didáctica acordes con las demandas curriculares y las necesidades socioculturales de los estudiantes.
- Manejar con criterio ético y espíritu crítico y transformativo los diversos desafíos de la realidad escolar, acudiendo a las diversas herramientas conceptuales y

procedimentales de las disciplinas del campo pedagógico. (Disponible en http://admission.academia.cl/?page_id=82)

En relación a lo presentado podemos inferir que los lineamientos en que la UAHC define al profesor de Historia y Ciencias sociales se centran principalmente en la caracterización de un docente que centra su base en el pensamiento crítico transformativo, siendo llamado a actuar en la realidad educativa permanentemente como un agente de cambio y emancipación, impulsando el desarrollo integral del conocimiento tanto práctico como reflexivo. El docente es un permanente observador de la realidad y los contextos en los que se desempeña y por lo mismo el medio social es considerado como fundamental, alejándose de la visión del conocimiento como mera transmisión, otorgándole sentidos y significaciones.

2.4.3 La enseñanza desde la Pedagogía crítica:

El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular. (Roberto Ramírez Bravo, 2008:109)

Considerando que la Universidad Academia de Humanismo Cristiano genera sus principios orientadores de la enseñanza en el marco de la pedagogía crítica, creemos que es importantísimo recoger los planteamientos y desarrollos teóricos en relación a este modelo de enseñanza, ya que detrás de los discursos de los docentes encontramos todo un constructo e ideario que va a plasmar en sus prácticas pedagógicas y en los sentidos que otorgan a esta.

En el contexto de las reformas educativas que se han llevado a cabo bajo la lógica de un neoliberalismo globalizado, se considera la educación como *“una herramienta eficaz para producir elites dominantes que usan estos sistemas, generalmente, para la movilidad ascendente de sus hijos y la reproducción de sus posiciones de clase”* (Cavieres, 2010:71) Nacen desde esta concepción pensamientos de resistencia, ya que son las clases bajas o populares las que

actualmente cuestionan esta dominación. En esta época de privatización de todos los servicios a nivel mundial, la pedagogía crítica se ha posicionado como una propuesta alternativa a lo que Freire llamaría “educación bancaria”, la cual pretende provocar cambios y transformaciones en el sistema educativo. La educación bancaria de la cual nos habla Freire, tiene características particulares que permiten la reproducción del sistema capitalista, ya que va a considerar al estudiante como un sujeto pasivo, que mediante el uso de la memoria repetirá el contenido que es entregado por el profesor. De modo que la educación se establece como un proceso depositario de los contenidos que serán entregados al educando. Desde esta mirada la educación apela a una verticalidad en cuanto a las relaciones sociales que se establecen en la institución escolar

La pedagogía crítica va a cuestionar la idea positivista de la educación, que considera al estudiante como un mero receptor pasivo de conocimientos, en donde va ser el docente quien dirija dicho conocimiento desde la lógica del condicionamiento (premio/castigo). De modo que desde esta nueva perspectiva de la educación, el estudiante debe ser el centro del trabajo educativo, existiendo una interrelación entre los sujetos involucrados superando la división existente entre el maestro y el alumno; dejar de lado la relación unidireccional para que la bidireccionalidad o multidireccional sea un factor preponderante dentro de la institución escolar y de esta forma contribuya a la educación integral de ambos, puesto que los dos tienen elementos que aportar para la enseñanza, apuntando a una educación en la cual no aparezcan rasgos de jerarquía o asimetría. *“En el contexto de esta pedagogía, los estudiantes se convierten en sujetos activos en el acto de aprendizaje.”* (Giroux, 1990:110). Desde el modelo liberador de la educación que nos presenta Paulo Freire *“la tarea educativa se sustenta en la idea de que tanto educador como educando saben y aprenden a la vez que enseñan”.* (González, 2007:56). Según los planteamientos de la pedagogía crítica, la educación debe darse a la tarea de establecer una participación activa de los estudiantes en el aula considerando sus aprendizajes previos y su contexto, situándolos como sujetos independientes, dejando de lado la idea de que el

profesor es el único exponente del conocimiento, sino más bien pretender que ambos se entreguen experiencia y saberes y construyan conocimiento.

“Para Freire, la educación, que es necesidad ontológica de humanización, es también una actividad esencial y radicalmente política, ideológica y axiológica” (González, 2007:55) Ya que todo acto humano es un acto político y de ningún modo es un acto neutral. Frente a esta perspectiva entendemos al sujeto como un ser autónomo capaz de desarrollar sus competencias y habilidades y al mismo tiempo desarrollar una conciencia social de su entorno y de cambiar la visión de mundo que tiene, para así construir un mundo basado en justicia y equidad, un sujeto que tiene la capacidad de buscar y crear en la medida en que se constituye como actor social, un agente de cambio.

Si bien la educación con un enfoque crítico ha tomado mayor fuerza en esta época, no ha logrado penetrar de manera sustancial en vastos sectores de la población, sino mas bien se ha asentado en zonas populares o periféricas en relación a los grandes centros urbanos, ya que en estos sectores que poseen altos porcentajes de población han sido permeados por el modelo positivista de la educación, y donde el estado más que un agente benefactor ha sido una herramienta que ha permitido promover políticas neoliberales levantando así reformas educacionales para el fortalecimiento de una educación bancaria en donde:

“desaparece el dialogo inteligente sobre los contenidos, argumentos y sentidos del conocimiento humano y su posibilidad de crear cultura: la enseñanza se vuelve opaca y rutinaria, se deifican los textos, los manuales y las guías de enseñanza y aprendizaje como instrumentos mediadores, y los maestros se sustraen de sus tareas netamente educativas para refugiarse en lo que el sistema les solicita: la administración del planteamiento y el control de resultados.” (Nervi, 2007:17)

La educación generalmente presenta problemas y trabas que oprimen al sujeto desde las relaciones binarias como opresor-oprimido, conquistador-conquistado, también presentas posibilidades que van a permitir al sujeto liberarse de ciertos patrones que la educación tradicional impone hegemonícamente. *“Según Freire la educación contribuye al proceso de liberación de grupos marginados al*

transformar la identidad cultural de educadores y educandos, posibilitando la creación de relaciones sociales más igualitarias y solidarias". (Cavieres ,2010:75). Permitiendo así que la educación se establezca como una noción contra hegemónica desde una perspectiva de pedagogía crítica.

La educación por mucho tiempo se ha presentado inocente, parcial y más bien neutral, cuyo propósito no involucra perspectivas políticas, ni intereses prefijados, pero *“Educadores y padres han tomado conciencia del hecho de que el conocimiento no es ni neutral ni objetivo, sino más bien una construcción social que encarna determinados intereses y supuestos”. (Giroux, 1990: 47)* Es así como la educación ha sido uno de los mecanismos de control más efectivo que ha permitido difundir un sistema, económico, social, cultural, etc. enraizándose en todos los aspectos de la vida del sujeto. Es por ello que dentro de este contexto de capitalismo global la pedagogía crítica y su planteamiento de cambio social, junto a una forma de entender el mundo desde una visión que rompa con los dogmas:

“Adquieren gran importancia, pues ellas resaltan como los educadores, pueden y deben resistir la penetración de políticas que buscan reproducir relaciones sociales y económicas desiguales valiéndose de los espacios autónomos que siempre subsisten en los sistemas educativos.” (Cavieres, 2012:78)

En este sentido los docentes que se enmarcan dentro del pensamiento pedagógico crítico abren la posibilidad de generar nuevas realidades en los contextos en los que han de desempeñar su labor, y van desligándose paulatinamente de la reproducción que el sistema oficial tanto ampara, permitiendo a su vez que el estudiante pueda vivir el mismo proceso. Compartiendo la concepción que:

“La pedagogía crítica intenta analizar y desestabilizar las configuraciones sociales existentes, desfamiliarizar y hacer remarcable lo que a menudo es considerado como lo ordinario, lo mundano, lo rutinario y lo banal. En otras palabras, la pedagogía crítica hace ambigua la complacencia de enseñar bajo el signo de la modernidad, es decir, bajo un signo en que el conocimiento es considerado como a histórico, neutral y separado del valor y del poder. (McLaren, 1995:269)

Consideramos que esta propuesta pedagógica pretende dejar atrás la relación distante entre docente-discente, estableciendo una horizontalidad, que permite

comprender a los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje en una interrelación donde construyen conocimiento mutuamente, lejos de las presiones del poder y los constructos obligados de la modernidad y el modelo económico imperante, con el fin de generar personas autónomas.

2.5 LA CONSTRUCCIÓN DE SENTIDOS SOBRE LA PRÁCTICA EN DOCENTES PRINCIPIANTES:

“La creación de sentido es parte de la esencia de lo humano” (Carneiro, 2003:1)

Siguiendo la línea de este estudio, es importante destacar la pertinencia de abordar el tema de la construcción de sentidos sobre la práctica en docentes principiantes, ya que con ello relevamos los puntos centrales que pretendemos encontrar en nuestro posterior trabajo investigativo.

Por ello proponer una conceptualización que nos sirva como una forma de introducción a estas temáticas es fundamental. Este apartado busca completar el marco teórico propuesto, ya que en la búsqueda de sentidos sobre su práctica el docente debe recurrir a los diferentes elementos, que dicen relación, con la identidad, la cultura, los saberes y su propia formación, los que juntos forman un entramado que permite reflexionar y generar sentidos propios sobre la labor desempeñada en las aulas, en específico en los primeros años, tal como lo expresa Marcelo (2008), aduciendo que, *“la influencia del contexto escolar, las experiencias durante la formación inicial, además de aspectos de naturaleza biográfica, han sido identificados como variables importantes a tener en cuenta en la validación de las primeras experiencias profesionales”*(Marcelo, 2008: 87) Estas primeras experiencias influirán de manera importantísima en los sentidos que van construyendo los docentes, ya que lo harán cuestionarse las significaciones que trae consigo desde las diversas instancias de formación y preparación por las que atravesó cuando fue estudiante.

Como una forma de abordar los sentidos como un concepto que puede tener diversas interpretaciones, nos identificamos con la idea del “sentido” como un proceso que de por sí es un acto netamente humano, tal como lo revela Carneiro (2005), al exponer que el hombre se encuentra en una incansable búsqueda por otorgarle sentido a las miles de cosas que lo rodean, y en especial, a su quehacer en el mundo. Estos sentidos son los que contribuyen a la conformación de la identidad de cada persona y se encuentran constantemente en configuración. Carneiro pone énfasis a que los sentidos deben ir intrínsecamente relacionados con la transformación de los fines del sistema educativo, exponiendo lo siguiente:

“el sistema educativo es forzado hacia la búsqueda activa de una nueva sintaxis, con el propósito de ayudar a construir sentidos en un mundo cada vez más incierto, vago, mutante, instantáneo, súper informativo, materialista, desigual, desmemoriado; en suma, herido por una complejidad incontrarrestable”.(Carneiro, 2005:43)

Esta complejidad del mundo actual, es el escenario propuesto para todas las actividades humanas, es especial, en el ámbito educativo, donde hemos evidenciado las innumerables problemáticas y trabas que el mismo sistema instala para la generación de una labor con significación y sentido, que a su vez permita recrear nuevas estrategias de desarrollo que apunten a la transformación de la sociedad en su conjunto. Es por ello que la posibilidad de reivindicar los sentidos sobre lo que se vive, dice y hace, es parte fundamental de reconocer y revalorizar la actividad humana.

Bobadilla, Cárdenas, entre otras (2009) hacen referencia a la importancia que tiene develar los sentidos de la profesión docente, como un elemento que permite comprender de mejor manera la labor del profesor y, a la vez, crear mejores programas de formación inicial, revelando que:

“Conocer y comprender los atributos que delimitan la identidad y sentido de la profesión docente en Chile es clave para una efectiva formación inicial de profesores. Para las instituciones formadoras esto involucra la tarea de develar ese saber que da sentido al ser profesor. En tanto ese saber permanezca oculto, sin que se pueda comprender cómo se construye, esta formación carece de un objeto delimitado, que intencione sus procesos y le dé sentido profesional a la acción docente”. (Bobadilla, Cárdenas, entre otras, 2009: 240)

Atendiendo al grado de significación con que se presentan los sentidos como constitutivos inherentes del actuar humano, consideramos indispensable que este trabajo investigativo nos permita develar su presencia en las prácticas y discursos de los profesores que se inician, y para ello el uso de algún tipo de estrategia que nos permita este acercamiento es de alta relevancia. La docente de nuestra universidad, Teresa Ríos (2005), se hace cargo de abordar la hermenéutica reflexivo, exponiéndolo como un nuevo estilo de investigación cualitativa, ya que permite un acercamiento al área que dice relación con la formación de la persona, atendiendo a la necesidad de las nuevas concepciones y pautas culturales, las que buscan un acercamiento profundo y reflexivo en torno a las problemáticas que afectan a la escuela, y por lo tanto, a todos los individuos que forman parte de ella. Para definir este estilo de investigación, expone:

“La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás” (Ríos, 2005: 52)

Ríos también pone énfasis en aclarar que: *“la hermenéutica no es una metodología ni un instrumento, sino una filosofía de la comprensión. Es decir una reflexión filosófica que nos muestra una vía de acceso a la dimensión de los sentidos en el plano de la investigación” (Ríos: 2005:52)*

Siguiendo lo propuesto por Ríos, estamos en condiciones de hacer uso de esta forma investigativa, ya que responde de mejor manera a nuestros requerimientos y sentidos de este estudio.

3 DISEÑO METODOLÓGICO:

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN:

Nuestro trabajo investigativo se encuentra enmarcado en el enfoque cualitativo, y la problemática se trabaja a través del paradigma comprensivo interpretativo. Esta metodología es la adecuada para llegar a nuestras metas y objetivos, ya que nos acerca a la interpretación de los sentidos que le otorgan los docentes a su trabajo en aula. Es en esta búsqueda de los sentidos que utilizaremos la estrategia hermenéutica bajo la filosofía de Paul Ricoeur, la que nos permite hacer una recopilación de textos con la posibilidad de analizarlos, considerando los relatos como articuladores de la experiencia humana. Estas estrategias, junto al paradigma comprensivo interpretativo nos permiten develar los sentidos que le dan a su trabajo en aula un grupo de docentes principiantes egresados de nuestra Universidad. Al sumergirnos en el mundo de lo que se mantiene oculto, pero que convive constantemente con lo cotidiano sin que tengamos acceso a ello, se nos abre la posibilidad de llegar a una comprensión de alto nivel.

La docente Teresa Ríos se ha dedicado exhaustivamente a desarrollar la estrategia hermenéutica, en la que destaca su importancia revelando que:

“La estrategia hermenéutica ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos que, al salir a la luz, permiten una mejor comprensión de las personas estudiadas, abriendo posibilidades para una mejor convivencia escolar y para un crecimiento personal basado en la conexión con los propios sentidos y con los de los demás” (Ríos, 2005: 52).

Otro punto importante en el que se basa el tipo de investigación llevada a cabo es optar por la actitud desinteresada propuesta por Schutz, plantando que:

“Es “desinteresado” en cuanto se abstiene intencionalmente de participar en la red de planes, relaciones entre medios y fines, motivos y posibilidades, esperanzas y temores, que utiliza el actor situado dentro de ese mundo para interpretar sus experiencias en el...” (Schutz 2005:1)

Por ello se hace esencial que pasemos por la etapa en la que nos despojamos de prejuicios y de preconcepciones sobre los sujetos que investigaremos.

3.2 TIPO DE MUESTRA:

El tipo de muestra de esta investigación está enfocado en profesores de historia y ciencias sociales egresados de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, que lleven a lo máximo tres años de trabajo en aula, es decir, que cumplan con el requisito de ser docentes principiantes. Serán tres los profesores que participarán de esta muestra.

3.2.1 El lugar:

Los lugares donde se realizó la recogida de información de nuestra investigación fueron 3 Liceos de la Región metropolitana, dos de ellos particulares subvencionados y uno municipal. Las comunas donde están ubicados son Maipú, Recoleta y Lampa, en barrios residenciales de estrato social medio- bajo. Las infraestructuras de los liceos están habilitadas para el desarrollo de los estudiantes y profesores, y cuentan con distintos patios para el descanso en los recreos y horas de colación. Los estudiantes que asisten a estas escuelas son de variado tipo, desde niños con problemas de vulnerabilidad, hasta niños con núcleos familiares bastante firmes. En general se presenta una diversidad tanto en los contextos, como en las personas.

3.2.2 Los sujetos:

Los sujetos participantes de esta investigación son egresados de la UAHC, de entre 26 y 30 años, cuya experiencia laboral no supera los tres años en aula. El género de los entrevistados está dado en dos profesores del sexo masculino y una profesora del sexo femenino.

3.2.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos:

La técnica que utilizaremos para el desarrollo de esta investigación es la entrevista en profundidad, ya que al proponernos develar los sentidos que docentes principiantes tienen sobre su práctica en aula, esta técnica nos acerca a tal propósito al poder analizar las construcciones discursivas de los entrevistados. Los testimonios recogidos son fundamentales a la hora de darle forma a nuestro trabajo, y por otro lado, nos permiten un mayor acercamiento a la resolución de la problemática planteada.

3.2.4 Entrevista en profundidad:

La entrevista es una herramienta que nos permite conocer tanto los contextos como la cultura de una sociedad determinada. En el contexto de investigación podemos dar cuenta de la existencia de diversos tipos de entrevista, en esta ocasión y considerando la necesidad de conocer más allá de los relatos, utilizamos la técnica de la entrevista en profundidad ya que esta se constituye en un medio que posibilita, según Scribano, el conocimiento de las creencias, afectos y emociones.

La entrevista tiene rasgos fundamentales que nos permitirá concretar nuestro objetivo de investigación, como lo son una interacción cara a cara con el entrevistado y la posibilidad de generar un encuentro enriquecedor. Por lo anterior la conceptualización que se acerca al uso que le damos a esta técnica en nuestra investigación, concibe la entrevista en profundidad de la siguiente manera:

“Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como la expresan con sus propias palabras”(Taylor y Bogdan, 1987),

Otro punto importante que podemos revelar en esta técnica es la relación que tiene con la indagación exhaustiva en la cual se pretende agotar los recursos para poder concretar nuestro objetivo. Por último la entrevista como método o técnica de investigación cualitativa, le permite tanto al entrevistador como al entrevistado mayor libertad a la hora de expresarse. Es por ello que en la entrevista en profundidad *“el entrevistador cuenta con un guion flexible de las principales variables que le interesa conocer y dispone de amplia libertad para “llevar adelante” la entrevista” (Scribano: 73)*

Cuadro 1:

(Criterios orientadores de entrevista en profundidad)

Categoría	Pasado	Presente	Proyecciones
Intereses			
Trabajo en aula			
Formación profesional			

3.3 CRITERIOS DE CREDIBILIDAD:

El criterio de credibilidad que le da el sustento a este trabajo de investigación está basado en la triangulación de los datos, a través del análisis estructural y cruzado. Este criterio busca dejar espacio a una reflexión que de la posibilidad de interpretaciones abiertas al fenómeno estudiado, reconociendo las múltiples miradas sobre el trabajo en aula de los docentes principiantes.

4 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS:

El presente apartado de nuestra investigación tiene como finalidad analizar e interpretar los datos extraídos a la luz de las entrevistas en profundidad realizadas a los sujetos que componen este trabajo.

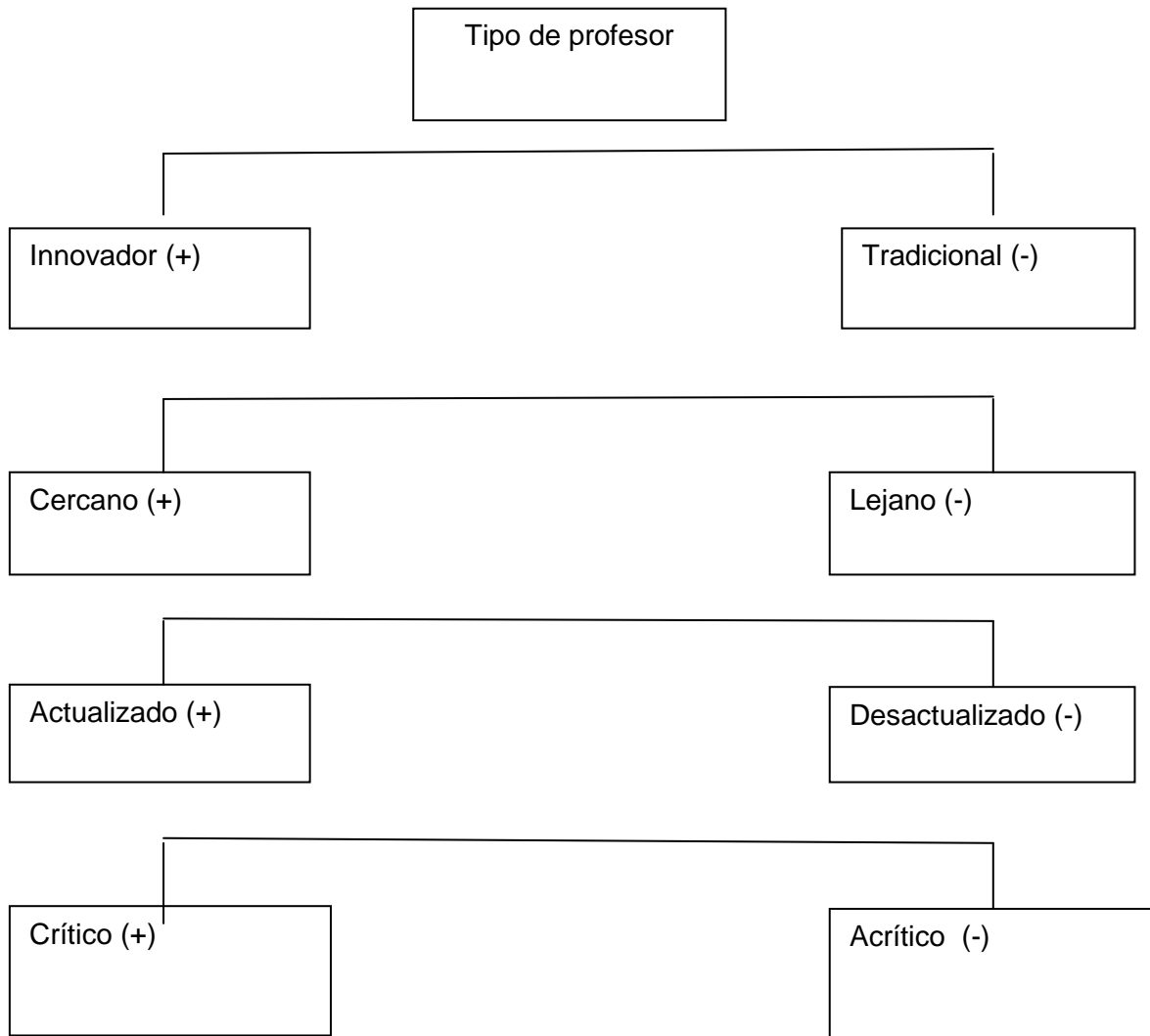
El eje central de esta interpretación está dado en los análisis estructurales, los que serán una vía de acceso muy importante para explicar y darle sentido a los textos desprendidos de las entrevistas. Buscamos con ello lograr una interpretación profunda de los discursos docentes.

Para realizar el proceso de análisis nos basamos en Ríos (2005) que propone la estrategia hermenéutica, utilizando el análisis estructural como principal herramienta, enfatizando lo siguiente:

“Esto deja abierta la posibilidad de un acercamiento al foco de investigación con una estrategia que nos asegura el carácter científico que merece una investigación cualitativa y que, al mismo tiempo, permite llegar a una comprensión hermenéutica cimentada en la explicación objetiva a través del análisis estructural, la cual finalmente es sobrepasada al entrelazarla con el mundo nuevo que queda al descubierto gracias a este medio” (Ríos, 2005: 53).

Finalmente podemos decir que el método de análisis que se ha utilizado en esta investigación deja en evidencia la rigurosidad y seriedad de este trabajo.

4.1 Los tipos de profesores en el aula.



Descripción de la estructura

De la siguiente estructura se desligan dos disyunciones de las cuales se desprenden conceptos asociados. Esta estructura presenta los tipos de profesor en la que es posible encontrar un docente innovador y a un docente tradicional. Desde la primera disyunción que sería un docente innovador encontramos conceptos asociados a esta como lo son cercanos, actualizados y críticos. Para la disyunción docente tradicional encontramos conceptos asociados como lo son lejano, desactualizado y acrítico.

Narraciones:

(INNOVADOR/ TRADICIONAL): En esta conceptualización es posible identificar la innovación desde algo tan complicado como es la evaluación, por ello el docente que se aleja de los métodos tradicionales de evaluación puede lograr poner en práctica formas más atractivas y significativas de aprendizajes. En la disyunción también se consideran los métodos tradicionales de evaluación como mecanismos de control que no sirven para evidenciar los aprendizajes, por lo tanto, la evaluación con nuevos materiales se presenta como una opción a lo habitual.

Ejemplos:

“He tratado de sacar todos estos instrumentos evaluativos que creo que no sirven, por ejemplo una prueba, se piensa del control del conocimiento, la adquisición de contenidos, pero muchas veces es saber si te están escuchando, es como ver si explicaste bien, más que ver si aprendieron, es por eso que he tratado de hacer otros instrumentos evaluativos muy distintos, desde ferias como lo hicimos con el otro profesor donde tienen que representar los contenidos de la década del 60 por ejemplo (...)hace poco hicimos una exposición sobre el proceso histórico del siglo 20 como estaba viendo América latina y él también estaba viendo discurso, el discurso público, entonces yo les hice elegir uno, lo practicaban y era evaluado conmigo y con él, y sirve para ver que aquí hay un equipo unido”.(Entrevista n° 1, párrafo 24)

(CERCANO/ LEJANO): Aquí se apunta a la importancia de ser cercano a los estudiantes tomando en cuenta sus contextos y pautas culturales como el lenguaje que ellos utilizan, también el tema de los afectos que permiten generar vínculos a largo plazo y mejores relaciones. Se puede deducir que un docente que se muestra lejano y poco contextualizado va a generar un ambiente de aprendizaje que no le permitirá conocer las verdaderas necesidades y realidades de sus estudiantes, fracasando de esta manera en la fortaleza de los vínculos más allá de lo meramente académico.

Ejemplos:

“Entonces como lo que intento yo hacer y que es una de mis fortalezas es la buena comunicación ya que utilizo palabras acorde a su realidad, es como comprender más bien el por qué lo hacen y atacando más bien los efectos. Cuando hablo con ellos les digo los efectos, que no son a corto plazo, los peligros de un posible embarazo, etc.”(Entrevista n°1, párrafo 22)

“Nosotros los profesores jóvenes tenemos mucho vinculo y hay veces que nos tutean, pero no necesariamente hay una falta de respeto, jugamos a la pelota con los hombres y con las mujeres tiramos la talla o hablamos de alguna cosa interesante. Eso ayuda harto al respeto en el aula que ellos respeten las normas y son ellos los que más nos valoran”.(Entrevista n°1, párrafo 14)

(ACTUALIZADO/ DESACTUALIZADO): Estos conceptos dicen relación con la importancia que se le atribuye a la actualización por parte del profesorado en relación a los componentes que influyen en el quehacer docente, por lo tanto, la imagen de un docente desactualizado tiende a verse negativa ya que este no se estaría haciendo cargo del contexto ni de las nuevas formas de enseñar. El docente desactualizado no va acorde a los cambios y, por lo tanto, no estaría preparado para enfrentar la docencia de manera óptima para sus estudiantes.

Ejemplos:

“Por sobre todo la actualización del conocimiento es muy eficaz para obtener una labor integral en la docencia, pensando que colegios como el que me desempeño necesitan de profesores preparados y actualizados, no solo en conocimientos de contenidos duros, sino que perfeccionar otras áreas que incluso son más necesarias que los contenidos, como por ejemplo el saber trabajar lo actitudinal” (Entrevista n° 1, párrafo 35)

“La pedagogía como ciencia social, necesita desarrollar como tal, por ello que realizar estudios o investigaciones que se difundan para que podamos comprender de mejor forma el contexto en el cual nosotros los docentes nos movemos y en donde realizamos clases”.(Entrevista n°1, párrafo 35)

(CRÍTICO/ ACRÍTICO): Estos conceptos apunta a la importancia del pensamiento crítico para construir los aprendizajes desde la realidad, de lo concreto. Con ello se puede evidenciar que el docente que se muestra acrítico y lejano a la realidad va a reproducir las pautas establecidas y no avanzar más allá en los aprendizajes de sus estudiantes. El docente que se aleja de las realidades y contextos se convierte en un mero transmisor. El docente crítico le da un sentido a su profesión.

Ejemplos:

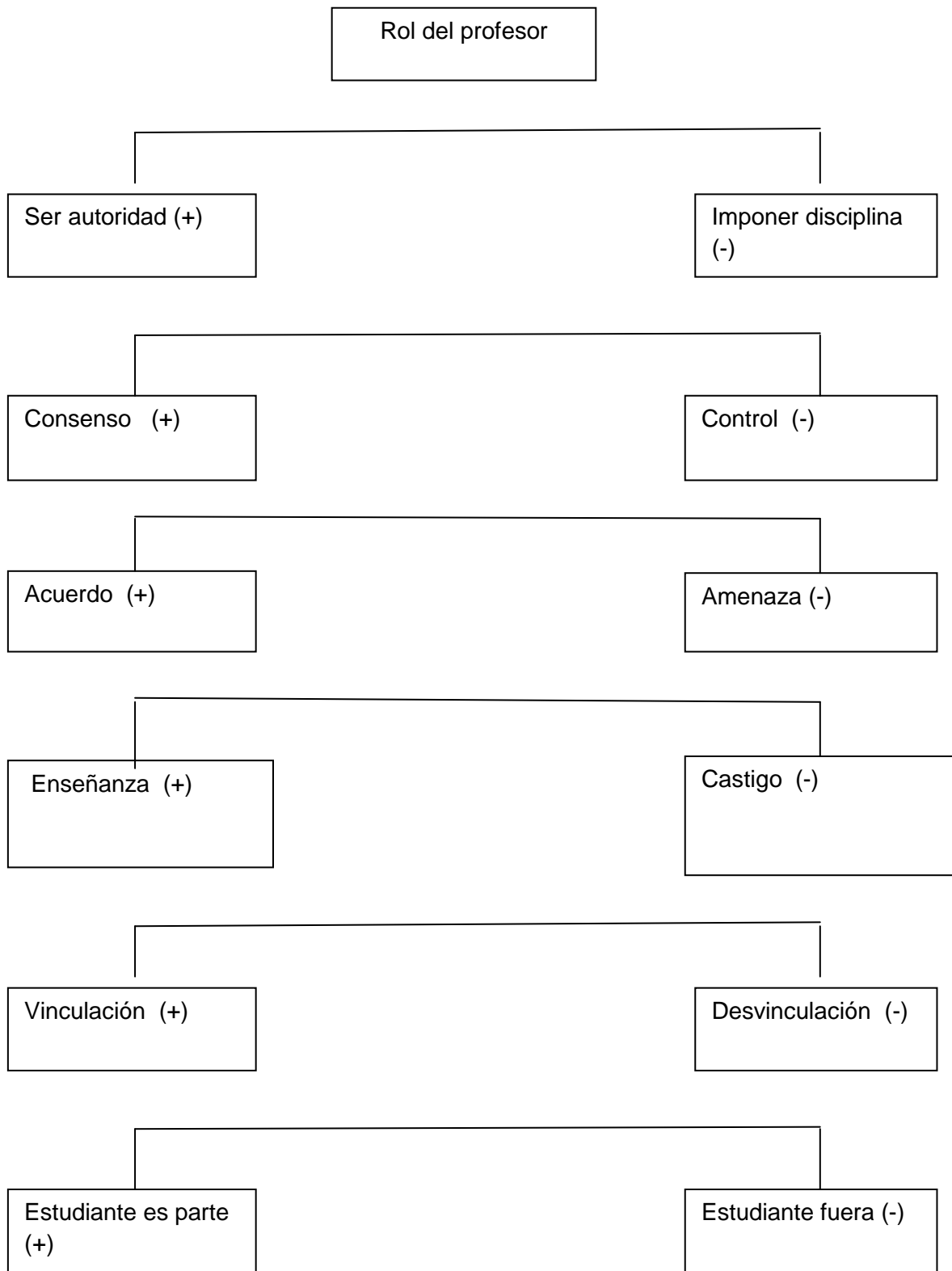
“Pero esto es algo que influye de buena manera en mi trabajo como docente y en especial en la disposición como posición ante los contenidos, “el pensamiento crítico” ha logrado en mi formación como docente, poseer criterios e ideas que logran sentido en la realidad que se vive en la actualidad”.(Entrevista n° 1, párrafo 34)

“Yo trato siempre sobre todo con los más grandes, bueno con los chicos también que ellos mismos armen sus respuestas de lo que entienden, lo que les explique, lo que vieron. Por ahí va mi trabajo. Más que el repetir algo. Entonces en realidad mi trabajo está enfocado ahí. Siempre trato de hincarle el diente ahí, de no dar las cosas dadas”(Entrevista n°1, párrafo 16)

Interpretación de la estructura

Esta estructura presenta una fuerte tensión entre los tipos de profesor innovador y tradicional, quienes en el imaginario de los profesores noveles están representando por una parte, todo lo que el docente debiese ser y por otra lo que no debiese ser. Son los aspectos considerados negativos los que refuerzan el discurso positivo, de alguna forma el negar las características que aparecen en el profesor tradicional lleva a pensar en la potenciación de los aspectos innovadores que permite hacerlo más cercano, actualizado y a su vez crítico. Todos los elementos que se consideran dentro de la estructura del docente innovador tienen directa relación con su construcción identitaria, el medio cultural, sus vivencias dentro del aula, la relación que tienen con el conocimiento y por sobre todo como abordan los contextos donde se desempeñan. El docente innovador está apelando a la cercanía y la actualización como ejes centrales, entendiendo lo anterior Hargreaves nos plantea que: *“las reglas del mundo están cambiando. Es tiempo de que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los maestros cambien con ellos”* (Hargreaves, 1996: 287). Esto es algo que el docente innovador tiene presente, al contrario del tradicional, que muchas veces repite las fórmulas que ha utilizado por años sin tomar en cuenta los cambios que ocurren en la realidad y el contexto. Es así como el docente innovador se presenta crítico del contexto y busca que los estudiantes se aproximen a esa crítica y la hagan parte de sus aprendizajes, en este sentido consideramos que *“El maestro que desarrolla la pedagogía crítica considera el proceso educativo desde el contexto de la interacción comunicativa; analiza, comprende, interpreta y transforma los problemas reales que afectan a una comunidad en particular”*. (Roberto Ramírez Bravo, 2008:109) El darse a la tarea de transformar los problemas de la comunidad donde se inserta laboralmente es el ideal del docente innovador, ya que ve a sus estudiantes como incitadores de esas transformaciones y para ello el desarrollo de un pensamiento que implique la acción es fundamental, el no ver la crítica como algo estático, sino como un proceso que implica el cambio.

4.2 El rol docente en el aula.



Descripción de la estructura

De la estructura presentada se desprenden dos disyunciones las cuales contienen diversos conceptos asociados que van a darle mayor sustento. La disyunción central presenta el rol del profesor como autoridad vs. Imposición de disciplina, las que se contraponen y cuyos conceptos asociados van a significar la inclusión o exclusión del estudiante frente al trabajo que el docente realiza en el aula.

Narraciones

(SER AUTORIDAD/ IMPONER DISCIPLINA): Estos conceptos hacen referencia a la autoridad que es vista como una práctica positiva ya que el profesor es reconocido por sus estudiantes como tal, sin la necesidad de imponer mecanismos de control a los estudiantes. En la imposición de disciplina el respeto se impone mediante la amenaza.

Ejemplos:

“Yo siento a veces que hay cosas que aun no aprendo bien, esto de ser muy disciplinado con ellos, me pasa que es algo de la Academia también, que nunca nos enseñan esas cosas, bueno en ninguna universidad yo creo que enseñan eso”.(Entrevista n°1, párrafo 8)

“En mi caso no pongo anotaciones negativas, soy quizás el único en todo el colegio que no anoto, porque siento que la anotación es una forma de violencia hacia los cabros, digo cabros porque son todos jóvenes de hecho hay quienes tienen 20 años y están en el colegio todavía o un poco menos. Mi idea no es encararlos mediante la anotación, en todo caso son interpretaciones no son hechos, por ejemplo joven agresivo, rebelde, son interpretaciones, no son hechos concretos (...) de echo igual hay cosas que a nosotros nos faltan como lo mismo que dije denante una formación súper constructivista y nosotros igual tenemos un rollo contra eso contra la autoridad, contra el autoritarismo en realidad” (Entrevista n°1, párrafo 8)

(CONSENSO/ CONTROL): Estos conceptos contrapuestos nos hablan de la necesidad de establecer un consenso con un determinado curso con la intención de que el estudiante sea participe activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo el control es visto negativamente ya que el estudiante pasa a estar en un estado de permanente vigilancia.

Ejemplos:

“Mantenerlos ordenados, el tema de la autoridad, igual nosotros tenemos un choque con eso, ideológico, las lecturas que nos dan, igual tenemos una crítica a eso” (entrevista n°1, párrafo 8)

(ACUERDO/ AMENAZA): Esta conceptualización nos habla de que los acuerdos que se establecen en el aula son considerados positivamente sin mantener una conducta de temor frente a los acontecimientos surgidos dentro del contexto escolar, no así la amenaza, que es vista negativamente ya que impide el pleno desarrollo del estudiante dentro del aula, sino mas bien se mantiene limitado.

Ejemplos:

“Ahora con el tiempo he aplicado técnicas de control en el aula, no tan autoritarias sino más bien democráticas entre comillas. Yo creo que una fortaleza es el tema de hablar, me comunico muy bien con ellos, soy muy asertivos que eso es muy importante por ejemplo me gusta orientación ya que es moralmente asertivo” (Entrevista n° 1, párrafo 22)

(ENSEÑANZA/ CASTIGO): Estos conceptos nos hablan de la importancia de enseñar a modo de desarrollar de manera eficaz las habilidades del estudiante. En cambio el castigo es visto negativamente, visto como una práctica de condicionamiento en donde el estudiante que sigue instrucciones y no cuestiona las instrucciones es premiado.

Ejemplos:

“Mi motivación va, a que ellos por su supuesto que tengan conciencia a través de los contenidos más que de la historia, y también que ellos entiendan su realidad y el entorno en donde viven (...) En mi caso no pongo anotaciones negativas, soy quizás el único en todo el colegio que no anoto, porque siento que la anotación es una forma de violencia hacia los cabros, digo cabros porque son todos jóvenes de hecho hay quienes tienen 20 años y están en el colegio todavía o un poco menos”(Entrevista 1, párrafo 10)

(VINCULACIÓN/ DESVINCULACIÓN): Esta dualidad nos permite establecer que el profesor que mantiene una vinculación con sus estudiantes es visto positivamente ya que es capaz de analizar su contexto y crear mediadas y estrategias que permitan un aprendizaje significativo, en cambio el profesor que se encuentra desvinculado no diversifica sus estrategias de enseñanza para generar un lazo con sus estudiantes, y por lo tanto no se muestra interesado en las necesidades de estos.

Ejemplos:

“Nosotros los profesores jóvenes tenemos mucho vinculo y hay veces que nos tutean, pero no necesariamente hay una falta de respeto, jugamos a la pelota con los hombres y con las mujeres tiramos la talla o hablamos de alguna cosa interesante. Eso ayuda harto al respeto en el aula que ellos respeten las normas y son ellos los que más nos valoran me comunico muy bien con ellos, soy muy asertivo (...) ser muy seco en algo, pero si no sabes tratar a alguien, chao no más no sirve”(Entrevista n°1, párrafo 14)

(ESTUDIANTE ES PARTE/ ESTUDIANTE FUERA): Esta conceptualización nos dice que el estudiante es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje por lo cual, se establecen estrategias efectivas que permiten desarrollar las habilidades de los estudiantes, se obtienen buenos resultados, en cambio, cuando el estudiante esta fuera del proceso, es visto negativamente, ya que no es posible establecer cuáles

son sus debilidades para crear métodos que permitan resolver esta problemática, sino más bien el profesor realiza la clase en base a sus propias interpretaciones.

Ejemplos:

“Con un enfoque totalmente constructivista, ese enfoque te orienta también a eso, al pensar, yo trato siempre sobre todo con los más grandes, bueno con los chicos también que ellos mismos armen sus respuestas de lo que entienden, lo que les explique, lo que vieron. Por ahí va mi trabajo. Más que el repetir algo. Entonces en realidad mi trabajo está enfocado ahí. Siempre trato de hincarle el diente ahí, de no dar las cosas dadas” (Entrevista n° 1, párrafo 27)

Interpretación de la estructura

Podemos considerar que hoy en día existe una fuerte contradicción con respecto al rol docente. Por mucho tiempo se considero (y aún se cree) que el hecho de mantener un curso en silencio y ordenado era sinónimo de autoridad. En este contexto de investigación revelamos que el rol docente centrado en “ser autoridad” posee un matiz positivo al contrarrestarlo con la imposición de la disciplina.

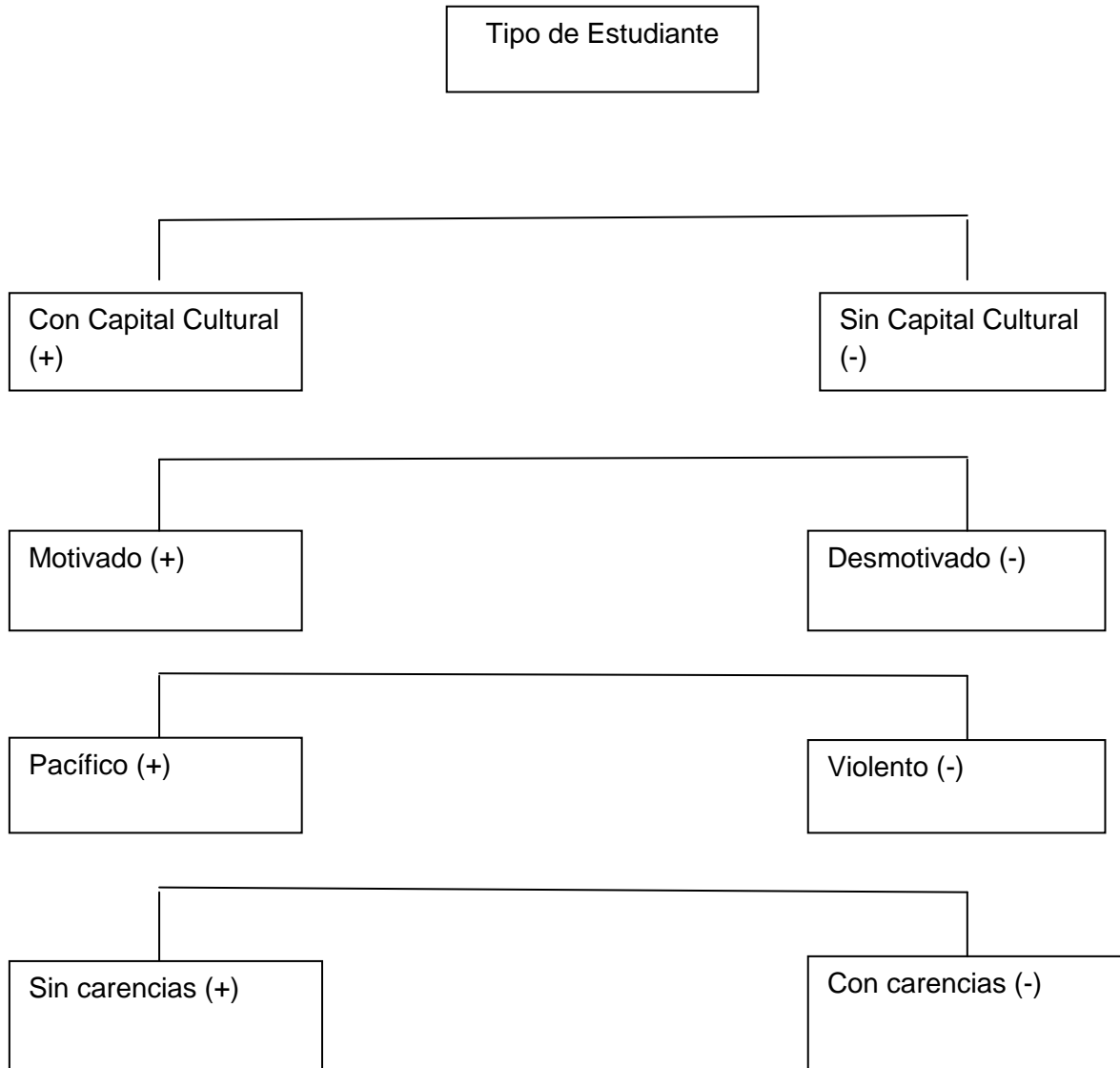
Ser autoridad para un docente constituye un vínculo cercano con sus estudiantes, ser reconocido entre los pares, pero la mayor significancia esta precisamente en el reconocimiento y mantención de un estatus dentro de la institución escolar, que ha sido ganado y ha sido otorgado por los propios estudiantes, esto a modo de consenso, centrado en el respeto mutuo.

Podemos observar que dentro del sistema educativo y como en todo ámbito existen dualidades, en este caso el rol docente de “ser autoridad” se va contrastar con el que “impone disciplina”, este último esta mas ajeno a la realidad del estudiante, aplica la lógica premio/castigo para desenvolverse en el ámbito escolar, de modo que el imponer disciplina es considerado como una forma negativa para el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que el estudiante no es considerado parte integral del proceso. En este rol el docente se autoproclama

dueño de la verdad y de las reglas del aula, evitando la inclusión del estudiante como posibilitador de acuerdos.

Otro punto importante a considerar dentro del análisis de esta estructura es el lugar que los docentes les dan a los estudiantes. El docente que es autoridad, y que como hemos mencionado se la ha ganado por parte de los estudiantes, va a considerar a estos como parte y eje central de su labor en aula, ya que sus opiniones, propuestas, objeciones, etc. van a tener cabida para llegar a consensos y de este modo hacer del aula un espacio democrático y abierto al debate en condiciones de igualdad. El docente que sólo busca disciplina y que ve en la autoridad un poder absoluto (convirtiéndose en autoritario) va a desarrollar elementos negativos y un vínculo reducido con sus estudiantes, ya que al dejarlos fuera de las decisiones que se toman dentro del aula lo margina y excluye de su capacidad de tomar o influir en las decisiones. Este docente será visto con miedo por sus estudiantes y en muchas ocasiones puede generar ambientes de aprendizaje negativos, que más allá de ser considerados aprendizajes, serán actos realizados bajo amenaza. Los docentes principiantes se ven en constante interpelación frente al rol que adquieren dentro del aula, ya que por una parte niegan el autoritarismo y sus prácticas negativas, por otro lado les cuesta desarrollar el tema de la autoridad, y en ocasiones caen en situaciones en las que se ven superados.

4.3 Los tipos de estudiantes: La mirada desde los docentes.



Descripción de la estructura

Esta estructura está centrada en la disyunción principal de tipos de estudiantes con capital cultural y sin capital cultural, en la que se denotan las amplias diferencias entre el estudiante que posee y el que no posee dicho capital, desde la mirada de los docentes. Los conceptos asociados para esta disyunción van a complementar la visión del estudiante con capital, visto como ideal, y el que no lo tiene, como un estudiante carente y con problemáticas, al que muchos docentes no buscan motivar.

Narraciones

(CON CAPITAL CULTURAL/ SIN CAPITAL CULTURAL) Estos conceptos hacen referencia al capital cultural que poseen los estudiantes, el cual proviene desde sus casas y que es de gran importancia para el desarrollo de las actividades pedagógicas y en la construcción de nuevos saberes.

Ejemplos:

“Mi idea es que estos estudiantes tienen carencia de la casa, nosotros muchas cosas metemos contenidos y metemos contenidos y debemos acordarnos que somos formadores y que en realidad el contenido se deja pal último cosa que veces se olvida de eso y muchas veces unos piensa uno paso la materia y debemos ver otros tipos de cosas en ellos, cosas que son los objetivos verticales que son los valores, de trabajar en grupo, de respeto por la ciudadanía, todas esas cosas se trabaja muy poco”(Entrevista n°1, párrafo 21)

“En este contexto que estoy ahora, es que hay muchos de ellos son una tabla rasa, no sé si me entienden la frase metafóricamente obvio. Mucho de ellos no tienen idea, aunque siempre tienen alguna idea la cual la rescato con alguna pregunta” (Entrevista n° 1, párrafo 10)

“También trato de usar conceptos que ellos entiendan, pero igual hay muchas de las cosas que no las logran entender, ya que vienen de un contexto socio cultural

muy bajo. Trato de explicar todas las palabras que no puedan entender”.
(Entrevista n°1, párrafo 23)

(MOTIVADO/ DESMOTIVADO) Estos conceptos hacen referencia a la motivación o intereses de los estudiantes en la construcción de aprendizajes, en la búsqueda de nuevos conocimientos y en la participación en clase, fomentada desde el propio docente.

Ejemplos:

“Mi motivación va, a que ellos por su supuesto que tengan conciencia a través de los contenidos más que de la historia, y también que ellos entiendan su realidad y el entorno en donde viven. Mi motivación pasa por su motivación, ayer mostraba globalización y les mostré unos capítulos del monologo del club de la comedia e igual ellos ven televisión, usan celulares y desde ahí uno pescar”. (Entrevista n° 1, párrafo 10)

(PACÍFICO/ VIOLENTO) Estos conceptos están asociados a la manera en que actúa el estudiante, la que influye en las relaciones que se establecen dentro del aula y que de alguna manera va a significar el como el docente ve a sus estudiantes, desde un tema tan controversial como la violencia.

Ejemplos:

“Acá muchos niños la comunicación con los padres es de gritos más que de comunicación verbal (...) hay mucha agresión física que para ellos es normal y ellos te cuentan no, me sacó la cresta, entonces el pensamiento más bien en ese contexto es diferente y es distinto en donde los papás han tenido mayor preparación educativa” (Entrevista n°1, párrafo 25)

(CON CARENCIAS/ SIN CARENCIAS) Estos conceptos hacen referencia a que los estudiantes tienen la capacidad de ser parte en la construcción de nuevos aprendizajes, pero cuya capacidad va a estar influenciada desde la mirada que los

docentes tienen sobre las carencias con la que los estudiantes vienen desde sus casas.

Ejemplos:

“Mi idea es que estos estudiantes tienen carencia de la casa, nosotros muchas cosas metemos contenidos y metemos contenidos y debemos acordarnos que somos formadores y que en realidad el contenido se deja pal último cosa que veces se olvida de eso y muchas veces unos piensa, uno paso la materia y debemos ver otros tipos de cosas en ellos, cosas que son los objetivos verticales que son los valores, de trabajar en grupo, de respeto por la ciudadanía, todas esas cosas se trabaja muy poco.”(Entrevista n° 1, párrafo 21)

Interpretación de la estructura

En esta estructura se hace referencia a dos tipos de estudiantes, por una parte tenemos a un estudiante con capital cultural, que podría ser considerado por el docente como un estudiante ideal ya que contribuye de manera permanente a la realización de la clase y a sus propios aprendizajes. Por otro lado, tenemos a un estudiante sin este capital, que es todo lo contrario, pues él no ayuda a contribución de la clase y se rehúsa o se resiste a aprender lo establecido por la institución escolar. El docente enfrenta diversos cuestionamientos y tensiones sobre su labor en relación a los estudiantes, y de alguna manera se va desconfigurando el tipo de alumno que él imaginaba cuando estaba en la universidad y en los inicios de su profesión. Estas concepciones sobre el estudiante ideal están enraizadas en un discurso sobre “capital cultural” que en nuestro trabajo es importante tensionar, ya que hay un desmerecimiento y un uso abusivo, por parte de la docencia en general, de este concepto. Muchos docentes están convencidos de que hay un capital cultural único, cuyas características son el modelo que la escuela debe transmitir a sus estudiantes, sobre todo a los que no lo poseen, pero ¿Se puede definir un capital cultural único? ¿Es posible tachar a los estudiantes como poseedores o no poseedores de este capital? Es evidente que no existe un capital único que sea la panacea de la enseñanza y que deba ser

reproducido. Todo estudiante posee un capital cultural propio y por ello el docente debe revalorizarlo y potenciarlo desde sus diversas perspectivas.

Por otra parte como nos dice Isabel Mansione (2004) y desde el psicoanálisis, el docente y el alumno debiesen desarrollar una relación desde lo emocional, ya que en las escuelas se dan situaciones en las que encontramos a estudiantes emocionalmente inestables y las cuales influyen en el quehacer cotidiano del docente. Entre ellas encontramos la violencia como un factor importante a considerar a la hora de insertarnos en el aula. Varios de los estudiantes han de venir de lugares en que se naturalizan ciertas prácticas, como el insulto y los golpes, y es frente a estos hechos en que el docente debe trabajar todos los días, no enfatizando en la exclusión del estudiante violento, sino que intervenir para conocer la realidad del estudiante, conocer que le está pasando en su vida personal e intervenir positivamente para el cambio, enfatizando en que independiente del llamado capital cultural, estas situaciones se dan transversalmente.

4.4 Estructura cruzada: Negación o potenciación de los saberes culturales de los estudiantes por parte del docente.

Profesor innovador (+)

	Potenciación del aprendizaje (+) Desarrollo de la creatividad (+)	Potenciación de las habilidades y saberes culturales (+)	
Alumno con capital cultural (+)	Aprendizaje memorístico (-) Reproducción de los saberes aprendidos (-)	Estancamiento (-) Negación de los saberes culturales (-)	Alumno sin capital cultural (-)

Profesor tradicional (+)

Descripción de la estructura cruzada

Esta estructura tiene como objetivo considerar dos estructuras relevantes como son tipo de profesor en el cual podemos encontrar al profesor innovador en oposición al profesor tradicional y tipo de alumnos en la que podemos identificar al alumno con capital cultural y al alumno sin capital cultural.

En la siguiente estructura cruzada es posible visualizar que al presentar a un profesor innovador junto con un alumno con un capital cultural se genera una potenciación del aprendizaje y un desarrollo de la creatividad; Mientras que un

profesor innovador junto con un alumno sin capital cultural se produce una potenciación de las habilidades y saberes culturales del estudiantado. Situación muy distinta es la que ocurre cuando evidenciamos a un profesor tradicional frente a un estudiante con capital cultural en donde se produce un aprendizaje memorístico y una reproducción de los saberes aprendidos; y cuando un profesor tradicional se enfrenta a un alumno sin capital cultural se lleva a cabo un estancamiento y una negación de los saberes culturales de los alumnos.

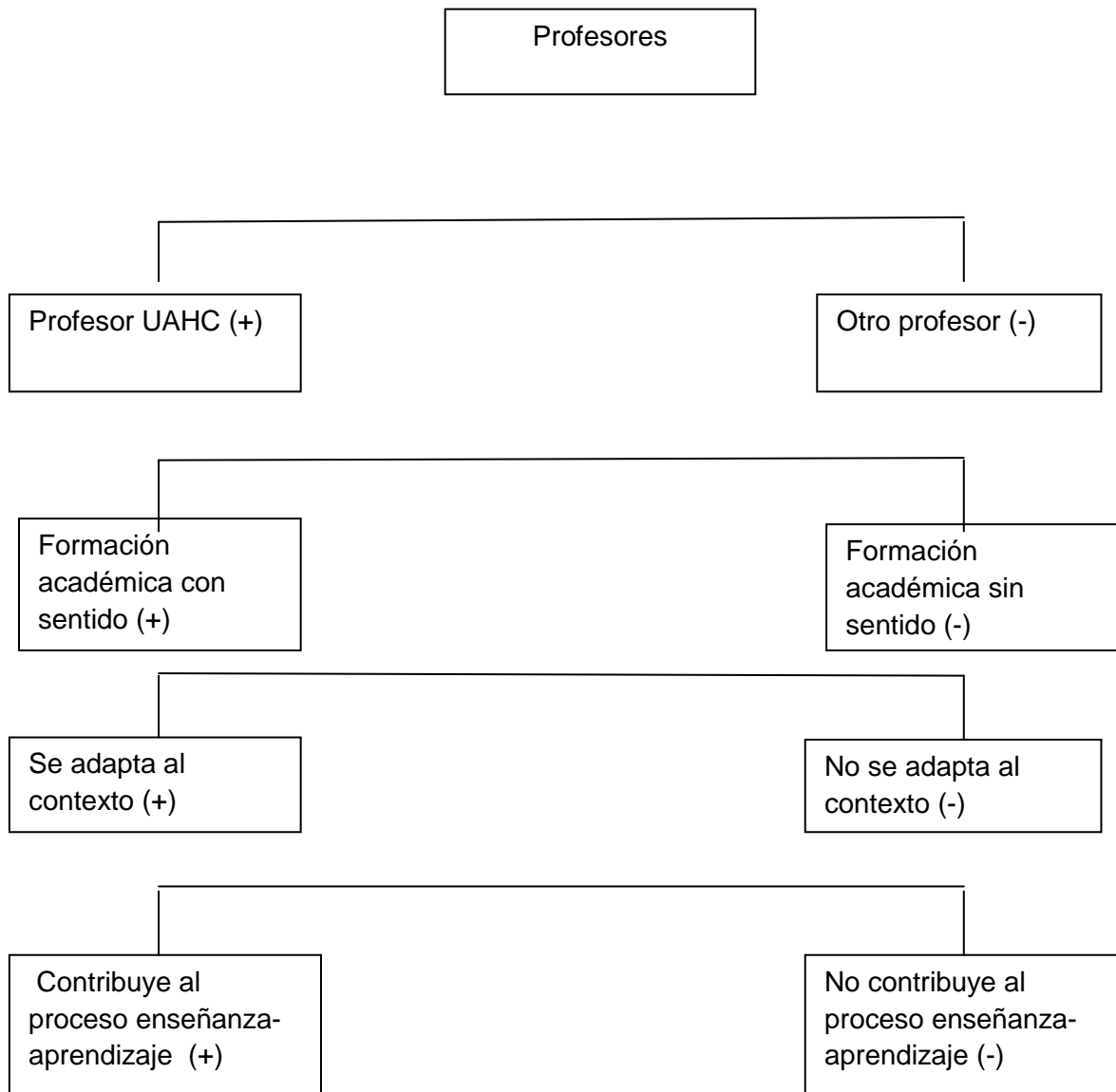
Interpretación de la estructura cruzada

Existen diversos tipos de enfoques pedagógicos en los cuales los profesores se posicionan y que posteriormente dependiendo de esta decisión es posible evidenciar si se determinara o potenciara el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para el profesor innovador no existe una determinada condición del estudiante, ya que este cualquiera sea su contexto y condición, aprenderá, siempre existirá un aprendizaje, ya que el docente potenciará en menor o mayor medida las destrezas y habilidades de los alumnos para que adquieran aprendizajes significativos. No así el profesor tradicional, ya que su metodología de enseñanza provocará un estancamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con condición de vulnerabilidad.

Además existe una diferencia sustancial en los tipos de docentes en cuanto al denominado “capital cultural”, ya que los docentes de corte tradicional van a considerar que el capital de estudiantes vulnerables no tiene significación, al negarle el sentido lo deshecha y por lo tanto el estudiante queda marginado. Esta situación es contraria en el profesor innovador el cual está en condiciones de valorizar el capital desde donde provenga y desde ahí trabajar con los estudiantes.

4.5 La formación académica y su influencia en los docentes.



Descripción de la estructura

En la siguiente disyunción denominada profesores podemos encontrar dos disyunciones, en primer lugar profesores de la UAHC del cual se desprenden conceptos como: formación académica con sentido, se adapta al contexto y contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje esto es visto de manera positiva ya que contribuye a la enseñanza. Por otro lado se encuentran otros profesores del cual se desprenden conceptos como: formación académica sin sentido, no se adapta al contexto y no contribuye al proceso de enseñanza-aprendizaje por lo cual es considerado negativo.

Narraciones

(PROFESOR DE LA UAHC/ OTRO PROFESOR): Esta dualidad pretende establecer una diferencia sustancial entre el profesor que se formó en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano con la formación de otros profesores en otras instituciones. En este contexto el profesor que se formó en la UAHC, es visto de manera positiva ya que su posicionamiento tanto pedagógico como disciplinar se encuentra claramente definido. En contraposición, la formación de profesores en otras instituciones académicas, están orientadas hacia una neutralidad, la negación de un posicionamiento frente a la Historia y a su propio rol como formador.

Ejemplos:

“Respecto a lo teórico, también me siento orgullosa de haber estudiado en la academia, se nota la chapa. El otro día fui a un taller de didáctica que me llevaron por la pega y justo me encontré con alguien de la academia la Kari y otro loco, y una tipa terminó diciendo: a mí me sorprende que ustedes 3 sean de la academia, o sea se nota que son de la Academia porque tienen un discurso súper bien armado, tienen la película súper clara, cachan que hay un posicionamiento. Si eres profe no podí andar a medias” (Entrevista n°2, párrafo 25)

“Sí, yo creo que, bueno, el tema de los profes, y hay algo muy lindo en la universidad y algo que busque en la pega y que afortunadamente encontré que es ser solidario, porque teni que ser solidario no mas poh en la vida. Pero eso es super valorable poh, que de repente teni 100 pesos en el bolsillo igual te pasan para comprarte un pan, nooo es muy lindo, eso te permite la academia y finalmente lo buscai en la pega, lo encontrai o no ese es otro tema”.(Entrevista n°2, párrafo 25)

“Yo estoy haciendo un magister y también es mi idea hacer asesoría en los colegios y de repente investigaciones, pero jamás alejarme de la escuela porque si, ahí de repente tiene la chapa de la academia” (Entrevista n° 2, párrafo 10)

(FORMACIÓN ACADÉMICA CON SENTIDO/ FORMACIÓN ACADÉMICA SIN SENTIDO): Esta conceptualización pretende relevar de manera positiva la formación académica con sentido ya que esto marcará la diferencia a la hora de crear estrategias y métodos de enseñanza que se orienten hacia un aprendizaje significativo. En cambio la formación académica sin sentido no logrará sortear las problemáticas surgidas en el aula de manera efectiva, no tiene un interés particular por promover la enseñanza y el aprendizaje por lo que será considerado negativamente.

Ejemplos:

“Fortalezas yo creo que es la impronta que te da la academia, de sentirse seguro, de tener una opinión crítica pero sin un resentimiento, sino que muy por el contrario en la contribución de hacer las cosas mejores y eso es en el sentido de la formación académica” (Entrevista n°2, párrafo 13)

“Influye de buena manera en mis trabajos como docente y en especial en la disposición como posición ante los contenidos, “el pensamiento crítico” ha logrado en mi formación como docente, poseer criterios e ideas que logran sentido en la realidad que se vive en la actualidad”(Entrevista n°1, párrafo 34)

(SE ADAPTA AL CONTEXTO/ NO SE ADAPTA EL CONTEXTO): Esta conceptualización tiene como objetivo dar a conocer la necesidad de adaptarse al contexto escolar, esto será visto de manera positiva ya que al adaptarse al contexto permitirá conocer las necesidades y desafíos que presenta el sistema escolar por lo cual se establecerán medidas acorde a los requerimientos lo que permitirá mejores resultados tanto a corto como a largo plazo. En cambio no adaptarse al contexto provocara la desvinculación del docente-discente en el proceso de enseñanza aprendizaje por lo cual no se logran los objetivos trazados de manera efectiva.

Ejemplos:

“Una de las características que tiene la academia es que una vez que me acuerdo que fueron a hacer un estudio para la acreditar la universidad es que nosotros teníamos como una habilidad de adaptarnos al contexto al que estamos trabajando y eso es importante” (Entrevista n° 1, párrafo 25)

“En esta ocasión no se concreta la frase “lo barato cuesta caro” pensando en que la Academia a pesar de no ser muy conocida ni menos tener una trayectoria de años como institución, de todas manera ha conseguido posicionarse como un lugar donde forma docentes capacitados para adecuarse y estar trabajando en cualquier contexto, esto posiblemente es muy difícil encontrar en otras instituciones”.(Entrevista n° 1, párrafo 32)

(CONTRIBUYE AL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE/ NO CONTRIBUYE AL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE): Esta conceptualización nos habla de la importancia de contribuir al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que la enseñanza está orientada a otorgarle el rol protagónico al estudiante, para que este cree y construya conocimiento de manera activa y participativa. En cambio al no contribuir al proceso de enseñanza aprendizaje, el rol central será determinado al docente, en este contexto el estudiante será visto como receptor del conocimiento, no como un ser autónomo capaz de descubrir y crear conocimiento.

Ejemplos:

“Yo hablo de un aprendizaje por descubrimiento y apelo a un aprendizaje emancipador obviamente bajo la lógica de Paulo Freire de ahí claro por mis clases se basa en que yo jamás voy hablar una hora y media ante los cabros no se lo mas voy hablar unos 40 minutos si es que es mucho y es ahí en que tendrán que descubrir su propio aprendizaje” (Entrevista n° 2, párrafo 8)

“En el colegio es súper fácil porque tienen como, es como el limbo, porque tú puedes ser un buen profe y esforzarte todo el tiempo y lidiar con las estructuras y no pescarlas que es lo que hago yo, pero también teni otra modalidad que es súper fácil (...) en que el profe puede ir al aula y sentarse o hablar todo el rato, y eso es cómodo si lo veí desde un punto de vista es súper cómodo y dejar de construir y crear conocimiento y bueno hacer lo mismo que hiciste hace cinco años atrás y eso no quiero que me pase y para eso claramente tengo que salir un rato y después volver”.(Entrevista n°2, párrafo 9)

Interpretación de la estructura

Podemos ver claramente en el discurso docente que existe una diferencia sustancial de los profesores que fueron formados en la UAHC y los otros profesores que se formaron en otras instituciones académicas.

Hoy en día se mide el nivel académico en relación al prestigio de determinadas instituciones formadoras de profesores, más que el método de relacionarse con los estudiantes y las estrategias posibles para desarrollar habilidades que potencien el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ende a la hora de escoger una institución formadora tendrá más peso el hecho del prestigio más que la forma de enseñanza. Es por ello que esto marcará una diferencia, ya que socialmente esas conductas están avaladas.

Para escoger una formación respecto a la docencia es necesario que no esté determinada por el reconocimiento de una institución sino mas bien por la formación en sí, o sea que esta formación sea con un sentido determinado, tanto

desde los planteamientos pedagógicos como los planteamientos disciplinares, ya que esto permitirá establecer el rol que jugará el estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto podemos ver que la formación docente en la UAHC, se orienta a otorgarle el rol protagónico al estudiante, en donde el estudiante sea parte integral del proceso. Esto con el objetivo de promover una educación en la cual no aparezcan rasgos de jerarquía o asimetría.

En este contexto la UAHC, tendrá como objetivo fundamental desarrollar una pedagogía crítica en la cual permita a sus estudiantes y posteriores formadores, enseñar en base a la idea de justicia, igualdad, equidad, y cambio social, pero también es importante que establezca claramente el rol que van a jugar los actores involucrados en el proceso. *“En el contexto de esta pedagogía, los estudiantes se convierten en sujetos activos en el acto de aprendizaje.”* (Giroux, 1990: 110). Además, los estudiantes serán considerados seres autónomos capaces de construir su propio conocimiento y crear conocimiento en base a la interacción con otros.

En esta lógica es importante reconocer que una pedagogía sin sentido y sin un planteamiento claro desde la disciplina como de la pedagogía no logrará resultados efectivos y con mayor razón se constituirá un obstáculo para promover el conocimiento y generar aprendizajes significativos.

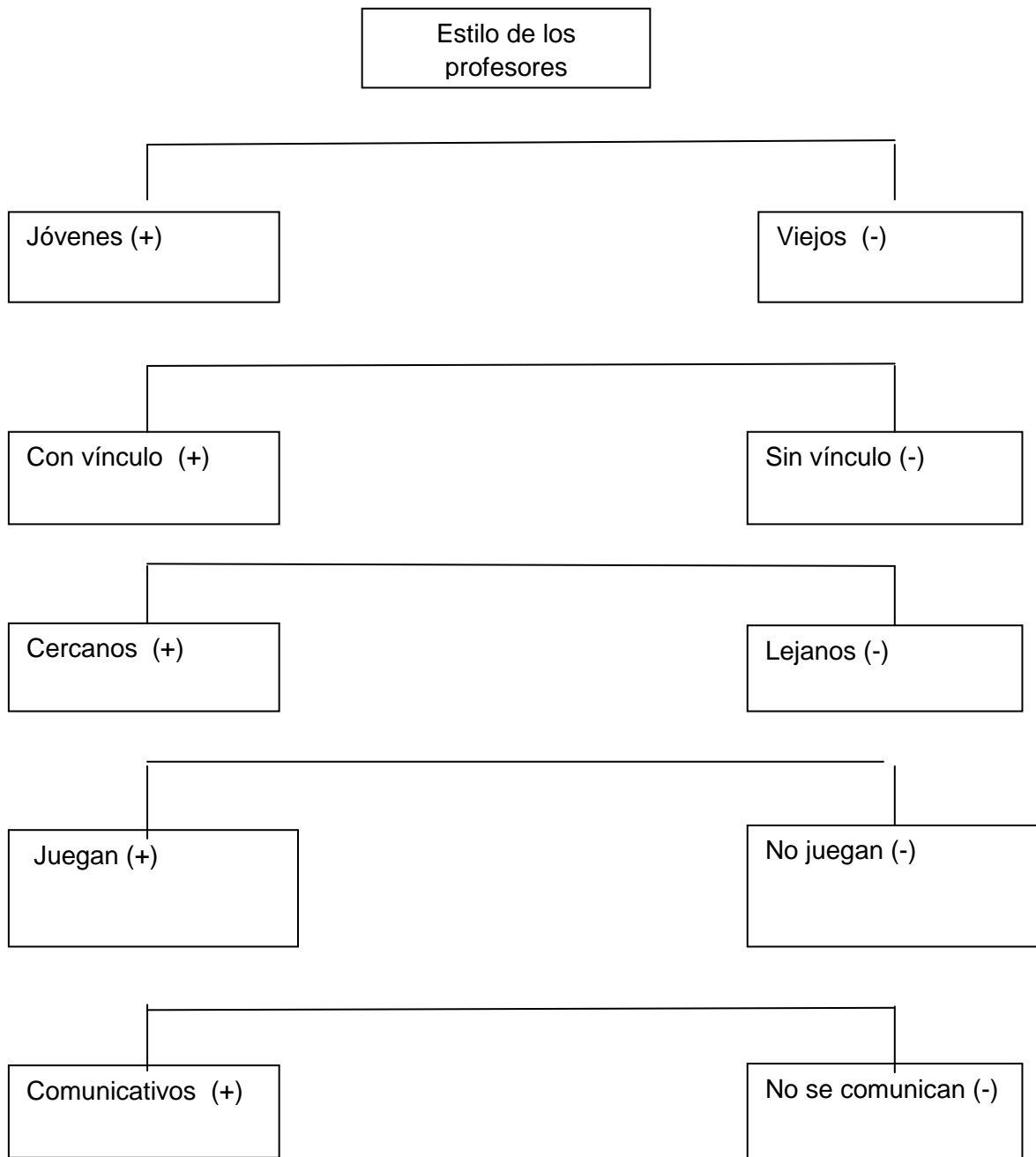
Otro punto esencial a considerar dentro de la formación es la necesidad de adaptarse al contexto en el cual se desenvuelve el docente, ya que al reconocer las condiciones de los estudiantes, al hacerse participe de su vida, y considerar sus necesidades y debilidades, además de potenciar sus fortalezas y habilidades, permitirá generar aprendizajes significativos, tanto para la escuela como para la vida. Permitirá además, tomar decisiones necesarias para el proceso de enseñanza-aprendizaje, de modo que la educación será un pilar fundamental que sustenta la vida del sujeto.

La formación profesional docente al no estar al servicio del contexto del estudiante generará una condición de segregación, en la cual existirá una diferencia entre el

docente-dicente, esto establecerá la lógica imperante del sistema escolar chileno, en donde es el docente quien toma el rol protagónico en el proceso de enseñanza aprendizaje, dejando a tras los aprendizajes previos de los estudiantes, por ende, borrando de todo archivo el contexto del estudiante, invalidando su cultura.

También se hace presente la necesidad, en la formación docente, de aportar al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que esto permitirá mejores resultados no desde los parámetros de mediciones como lo son la PSU, SIMCE, etc., sino mas bien aprendizajes significativos. *“Frente a esta concepción se propone problematizar la realidad y estimular procesos de reflexión y acción que nos comprometan en una acción continua de crítica y transformación de la realidad personal y social” (Martinez,1998:168).* De modo que el dialogo y el trabajo con otros se hace indispensable para reconstruir los pensamientos, para otorgarle significado a los contenidos y reorganizar las ideas para enriquecer las representaciones que los estudiantes tienen del mundo y así puedan desarrollar la reflexión y la crítica.

4.6 Los estilos docentes y la relación con los estudiantes.



Descripción de la estructura

Esta estructura tiene su relevancia en el estilo de los profesores que va a estar dado en dos modos que se contraponen, el joven y el viejo, los que manifiestan una significativa diferencia en cuanto a la relación que estos establecen con sus estudiantes. De esta estructura se desprenden también conceptos relacionados con cada uno de los estilos y que van a complementar el análisis aquí propuesto.

Narraciones

(JÓVENES/ VIEJOS) Estos conceptos hacen referencia constante a la dualidad presente en los estilos de ser profesor, ya que por una parte encontramos lo joven que va a generar ciertas instancias de participación de sus estudiantes y que se aleja o se contrapone a las pautas comunes representadas en el estilo viejo. El estilo viejo no dice relación con la edad, sino que con las prácticas pedagógicas que los docentes llevan a cabo, en este sentido un docente que no se muestre comunicativo, cercano o vinculado a sus estudiantes cumple con las características que se le asignan a dicho estilo.

Ejemplos:

“Nosotros los profesores jóvenes tenemos mucho vinculo y hay veces que nos tutean, pero no necesariamente hay una falta de respeto, jugamos a la pelota con los hombres y con las mujeres tiramos la talla o hablamos de alguna cosa interesante. Eso ayuda harto al respeto en el aula que ellos respeten las normas y son ellos los que más nos valoran”.(Entrevista n°1, párrafo 14)

(CON VÍNCULO/ SIN VÍNCULO) Para muchos docentes en la actualidad el vínculo con sus estudiantes resulta ser uno de los puntos centrales para un proceso significativo de enseñanza y aprendizaje, pero es claro que para otros este punto no tiene mayor inferencia en sus prácticas. El desarrollo del vínculo del docente con sus estudiantes se puede dar a través de diversas formas y en ciertas ocasiones es evidente la ventaja que el estilo joven proporciona al docente para acercarse a sus estudiantes.

Ejemplos:

“Nosotros los profesores jóvenes tenemos mucho vinculo (...) Eso ayuda harto al respeto en el aula que ellos respeten las normas y son ellos los que más nos valoran me comunico muy bien con ellos, soy muy asertivo”. (Entrevista n° 1, párrafo 14)

“Igual he escuchado por parte de ellos, “igual estuvo buena la clase”, el otro día hable con mi mamá sobre las clase y me dijo “mira parece que lo estás haciendo bien, por lo menos no le hablas al aire están escuchando”, generalmente eso pasa con los cursos más grandes, hay harto vinculo con ellos y eso es súper importante” (Entrevista n° 1, párrafo 13)

(CERCANO/ LEJANO) El vínculo es el que lleva a la cercanía, por lo tanto esta disyunción está intrínsecamente relacionada con este tema. El docente que se muestra cercano hace que sus estudiantes sean parte de aprendizajes que pueden trascender el aula, ya que el docente cercano busca potenciar la confianza por parte de sus estudiantes y con esto el sentirse más cerca de ellos en una relación permanente, es decir, se preocupa integralmente de sus estudiantes. Por lo tanto el profesor lejano se muestra indiferente a los temas contingentes del estudiante y procurará cumplir su rol sólo dentro del aula, con lo impide conocer y que sus estudiantes lo conozcan más allá de lo académico, lo que de una u otra manera genera barreras importantes.

Ejemplos:

“Hay una ventaja que es que uno sea joven, uno no se da cuenta de eso pero tienes que usarlo porque hay cosas como profe que bonitos sus aros, que bonito como se viste, ya eso uno tiene que aprovechar y generar empatía con los cabros es un tema de conexión de experiencias, estás más cercana a la realidad de los chiquillos que otra profe” (Entrevista n° 2, párrafo 11)

“Esa dualidad que tiene la escuela de generar una ilusión óptica eso a mí me gusta, de traer los problemas que ocurren en lo cotidiano, de repente frente a

todos los obstáculos estructurales que existen los chiquillos también te alegran (...) y la motivación finalmente depende de ellos, en el fondo los chiquillos de estar ahí de darse cuenta de que voy a tener un montón de cabros que te van a escuchar y tiráis tu rollo y que ellos estén ahí, eso te motiva” (Entrevista n° 2, párrafo 6)

(JUEGAN/ NO JUEGAN) Los docentes que son capaces de jugar abren la posibilidad de formar parte más activa de las actividades de sus estudiantes y con ello humanizar su labor, dar a conocer que también le gusta divertirse y que lo puede hacer en compañía de ellos. Esto ayuda en gran parte a generar vínculo y también a mantener una actitud participativa por parte de los docentes.

Ejemplos:

“Nosotros los profesores jóvenes tenemos mucho vínculo y hay veces que nos tutean, pero no necesariamente hay una falta de respeto, jugamos a la pelota con los hombres y con las mujeres tiramos la talla o hablamos de alguna cosa interesante”.(Entrevista 1, párrafo 14)

“me gusta que ellos se den cuenta que yo no tengo ningún rol de poder en el colegio, a que voy con esto, las chiquillas de cuarto medio ya van a salir entonces están como medias relajadas, entonces les digo ya chiquillas pero veamos películas, pero me dicen profe es que tenemos que ensayar no se poh pal baile del aniversario, ya está bien ensayen, y ellas dicen ya cierren la puerta para que no pillen a la profe por si viene la inspectora, entonces cuando ellos entienden que tu no tení ningún rol de poder en el colegio, o sea que más que el de hacerles clases, en el fondo como el rol de protección y generar lealtades, eso es súper lindo y creo que yo lo he logrado tanto con las chiquillas de cuarto medio que te defienden a muerte”(Entrevista n° 2, párrafo 15)

(COMUNICATIVOS / NO COMUNICATIVOS) El mantener una comunicación fluida y constante con los estudiantes es parte fundamental del proceso de aprendizaje, ya que la falta de este elemento puede generar serios problemas que tienden a confundir el propósito que tiene el docente para enseñar y el lugar que

les otorga a sus estudiantes dentro y fuera del aula. La buena comunicación posibilita la conexión del docente con las realidades actuales de sus estudiantes y a la vez el estudiante descubre que el docente no está tan lejos de esa realidad.

Ejemplos:

“Entonces como lo que intento yo hacer y que es una de mis fortalezas es la buena comunicación ya que utilizo palabras acorde a su realidad, es como comprender más bien el por qué lo hacen y atacando más bien los efectos. Cuando hablo con ellos les digo los efectos, que no son a corto plazo, los peligros en un posible embarazo, etc.” (Entrevista n° 1, párrafo 22)

“no si de acá no sale profe que pasó esto, o profe no se preocupe que nosotros la vamos a evaluar bien, entonces esas lealtades son súper lindas, más lindo aún cuando uno falta y los chiquillos te dicen profe que le pasó” (Entrevista n° 2, párrafo 15)

Interpretación de la estructura

Al realizar la interpretación de esta estructura, encontramos que los estilos docentes son fundamentales a la hora de la labor en aula, y de este mismo modo van a influir ampliamente en la visión que los estudiantes se hacen de los docentes. En la actualidad los docentes se han visto interpelados en su labor y con ello se busca que también sean capaces de ser críticos de la misma, que puedan mirarse en un espejo y reflexionar sobre sus prácticas. Es por ello que los docentes buscan identificarse con un estilo y reconocer hasta que punto llevan ese estilo a la práctica en su trabajo dentro de las aulas.

Frente a estos dos estilos los docentes noveles también están relacionándose con uno u otro, y por ello estamos en posición de sustentar la idea de que muchos de ellos se sienten identificados o mayormente cercanos al modelo joven, ya que los estudios e investigaciones han dado cuenta de que las prácticas pedagógicas de los profesores principiantes se sustentan principalmente en la negación de lo viejo y la promoción del estudiante como un ser activo y protagonista de sus

aprendizajes, basados en técnicas de innovación dentro del aula. Lo anterior no significa que los docentes jóvenes necesariamente se asocien a un estilo joven, ni tampoco los docentes viejos sean viejos en su estilo. Esto dependerá claramente de cómo cada uno de ellos aborde sus prácticas pedagógicas y no del componente etario, ya que es común que los docentes principiantes asocien las prácticas de profesores de edad avanzada con el estilo viejo, con el propósito de establecer las diferencias que tienen ellos como jóvenes etariamente y en el estilo. Los docentes de estilo viejo poseen las características negativas que el docente principiante niega, y en lo que no quiere convertirse. En definitiva los estilos docentes van a estar asociados a reconstrucción permanente de la identidad en los profesores, y por lo tanto, pueden transformarse en el camino desde el estilo joven al viejo, o viceversa, ya que es indudable el peso que ejerce el medio en el que el docente se integra a trabajar. El docente tiene la opción de llevar a cabo un estilo joven y resistir a las pautas establecidas en el contexto, o por el contrario hacerse parte de la institución sin cuestionar, reproduciendo lo que el modelo le pide y sin desarrollar vínculos con los estudiantes, identificándose con un estilo viejo.

4.7 Estructura cruzada: Los estilos docentes frente a los saberes de los estudiantes.

Profesor joven (+)

Alumno con capital cultural (+)	<p>El alumno es cercano al docente (+)</p> <p>El aprendizaje se potencia desde la realidad y la actualidad (+)</p>	<p>Se potencia la comunicación (+)</p> <p>Se crean nuevos vínculos (+)</p>	Alumno sin capital cultural (-)
	<p>Delimitación de la comunicación (-)</p> <p>Vínculos débiles (-)</p>	<p>No hay comunicación (-)</p> <p>No existe vínculo entre el docente y el estudiante (-)</p>	

Profesor Viejo (-)

Descripción de la estructura cruzada

Esta estructura cruzada tiene como objetivo considerar dos estructuras relevantes como son estilo de profesor en el cual podemos encontrar al profesor de estilo joven en oposición al profesor de estilo viejo y tipo de alumnos en el cual podemos identificar al alumno con capital cultural y al alumno sin capital cultural.

De la siguiente estructura cruzada es posible visualizar que un profesor con estilo joven junto a un alumno con un capital cultural se genera una potenciación del aprendizaje y una cercanía con el docente; Mientras que un profesor joven junto

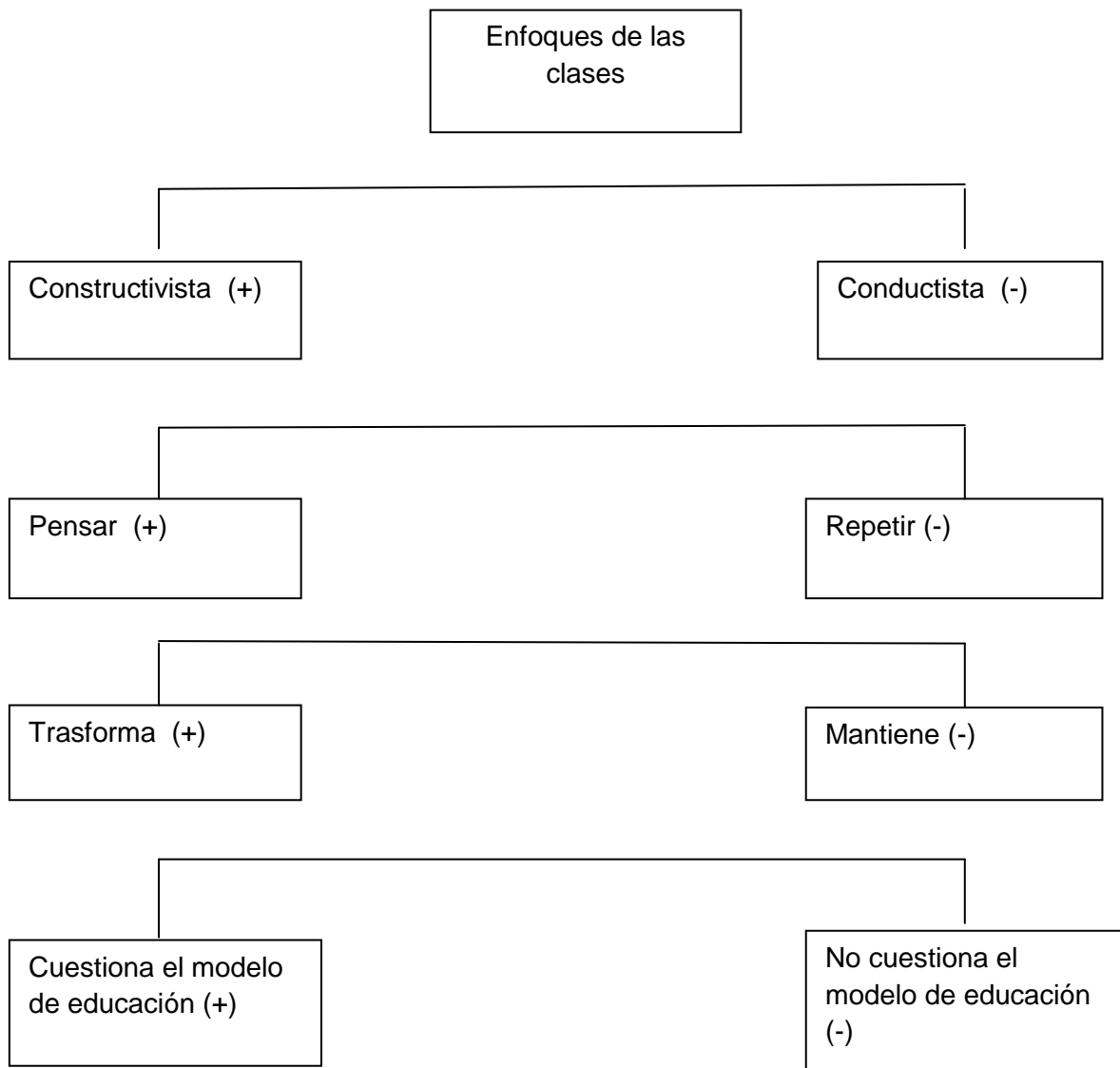
con un alumno sin capital cultural se produce una potenciación de la comunicación y se crean nuevos vínculos. Situación muy distinta es la que ocurre cuando se plantea a un profesor viejo frente a un estudiante con capital cultural en donde se produce una delimitación de la comunicación y un vínculo débil; y cuando un profesor de estilo viejo se enfrenta a un alumno sin capital cultural no se genera un vínculo, ni tampoco una comunicación entre ellos.

Interpretación de la estructura cruzada

En esta estructura cruzada es posible evidenciar cómo los estilos docentes son determinantes en relación a cómo los estudiantes enfrentan el proceso educativo y las relaciones que se establecerán dentro del aula. Un docente que desarrolla un estilo joven va a conseguir un vínculo fuerte con sus estudiantes, independiente de si este posee o no posee el “capital cultural”. Este docente trabaja para desarticular los prejuicios establecidos, tanto dentro como fuera de la escuela, con el propósito de potenciar la comunicación y la cercanía con los estudiantes. El estudiante que en este caso no posee capital cultural verá en el docente con estilo joven la posibilidad de ser escuchado y valorado, ya que se desarrolla un refuerzo positivo en él. Otro punto central del docente con estilo joven, es que permitirá que dentro del aula se reivindiquen los saberes de los estudiantes y por lo tanto da el espacio para capitales culturales múltiples y diversos. Como plantea Pérez Gómez, *“la escuela como un espacio ecológico de cruce de culturas cuya responsabilidad específica, que la distingue de otras instituciones e instancias de socialización (...) es la mediación reflexiva permanente sobre las nuevas generaciones”* (Pérez Gómez, 1998: 17). Entonces la escuela como espacio de cruce de culturas debe insistir en que los docentes propicien estos espacios y no den lugar a la negación de las diferentes pautas culturales. Siguiendo la cita, la escuela y en específico los docentes deben tomar el papel de ser mediadores reflexivos sobre las diversas pautas. Los docentes de estilo joven adhieren a este posicionamiento ya que ven a la escuela como una herramienta que mediante la enseñanza puede posibilitar los cambios sociales desde las nuevas generaciones. En cuanto a los docentes de estilo viejo (no etariamente) van a mantener

relaciones poco estables con los estudiantes, ya que no están interesados en crear vínculos, menos aun con los estudiantes que ellos consideran no poseen capital cultural. La mirada prejuiciosa del docente de estilo viejo es reflejada en la poca comunicación que mantiene con sus estudiantes, ya que no valoriza sus saberes, ni propicia actividades innovadoras para acercarse a ellos.

4.8 Enfoques sobre el trabajo de los docentes en el aula.



Descripción de la estructura

Esta estructura dice relación con los enfoques que utilizan los docentes para sus clases, en la que podemos encontrar dos disyunciones, el enfoque constructivista y el conductista. En el enfoque constructivista se desprenden conceptos como pensar, transformar y cuestionar el modelo de educación, en contraposición se encuentra el enfoque conductista asociado al repetir, mantener y no cuestionar el sistema educativo imperante. En este caso la transformación y crítica al sistema que representa el método constructivista es vista positivamente.

Narraciones

(CONSTRUCTIVISTA/ CONDUCTISTA) Esta conceptualización apunta a los enfoques pedagógicos que sustentan las prácticas pedagógicas de los profesores y que dice relación con las formas en que estos mismos docentes abordan su trabajo dentro del aula identificándose con alguna de estas posturas.

Ejemplos:

“Estábamos relacionados con la onda más constructivista Freire y eso y a los que eran más conductistas los criticábamos” (Entrevista n°1, párrafo 20)

“Yo hablo de un aprendizaje por descubrimiento y apelo a un aprendizaje emancipador obviamente bajo la lógica de Paulo Freire de ahí claro por mis clases se basa en que yo jamás voy hablar una hora y media ante los cabros no se lo mas voy hablar unos 40 minutos si es que es mucho y es ahí en que tendrán que descubrir su propio aprendizaje” (Entrevista n°2, párrafo 8)

(PENSAR/REPETIR) Esta dualidad hace referencia a la concepción del docente sobre el aprendizaje, ya que por un lado hay docentes que bajo cierto enfoque pedagógico buscan hacer pensar a sus estudiantes en relación a lo que están aprendiendo; y por otro lado, hay docentes que bajo la lógica opuesta buscan que sus estudiantes logren la repetición y memorización de ciertos saberes, desarrollándose una reproducción de éstos y no una generación propia de otros.

Ejemplos:

“Con un enfoque totalmente constructivista, ese enfoque te orienta también a eso...al pensar, yo trato siempre sobre todo con los más grandes, bueno con los chicos también que ellos mismos armen sus respuestas de lo que entienden, lo que les explique , lo que vieron. Por ahí va mi trabajo. Más que el repetir algo. Entonces en realidad mi trabajo está enfocado ahí. Siempre trato de hincarle el diente ahí, de no dar las cosas dadas...bueno lo típico, siempre trato de construir yo”.(Entrevista n°1, párrafo 16)

(TRANSFORMA/ MANTIENE) Estos conceptos contrapuestos hacen referencia al aula como espacio que genera oportunidades y reproduce desigualdades e indiferencia a la vez. La negación de ciertos saberes por parte del profesor los que forman parte de la estructura mental del alumnado, es dejado de lado para la reproducción de ciertos saberes propuestos por sistema educativo, sin embargo, el aula es a la vez, un espacio único donde se puede generar el desarrollo de un aprendizaje significativo en los estudiantes y dar la oportunidad de que se habrán a aprender nuevas cosas, situación que no ocurre en el mundo exterior.

Ejemplos:

“ Porque tú puedes ser un buen profe y esforzarte todo el tiempo y lidiar con las estructuras y no pescarlas que es lo que hago yo, pero también teni otra modalidad que es súper fácil (...) en que el profe puede ir al aula y sentarse o hablar todo el rato, y eso es cómodo si lo vei desde un punto de vista es súper cómodo y dejar de construir y crear conocimiento y bueno hacer lo mismo que hiciste hace cinco años atrás y eso no quiero que me pase y para eso claramente tengo que salir un rato y después volver”. (Entrevista 2, párrafo 9)

(CUESTIONA EL MODELO DE EDUCACIÓN/ NO CUESTIONA EL MODELO DE EDUCACIÓN) Esta dualidad dice relación con la crítica abierta al modelo de educación imperante en nuestro país. El docente que evidencia las incongruencias e inconsecuencias del sistema está completamente posibilitado para generar un cambio, ya que la prioridad no va estar en lo que el sistema requiere, si no que en

el trabajo con los estudiantes. En este sentido una de las formas que más se lamenta del sistema, es la evaluación estandarizada, la que por lo tanto para el docente que cuestiona el sistema no va a ser un punto que lo obligue a cambiar sus prácticas pedagógicas, y al contrario, potenciara su labor dentro del aula.

Ejemplos:

“tenemos SIMCE en historia, estamos haciendo ensayos y lamentablemente ustedes saben que el SIMCE y la PSU son totalmente contenidistas, pueden aprender los procesos completamente entender por qué llegaron ellos acá, pero te preguntan cuáles fueron los años, cual fue la ruta, entonces en segundo medio a que vamos estar apuntando, es lamentable pero es así como funciona el sistema” (Entrevista n° 1, párrafo 27)

“Un problema en el que caen los colegio de repente, es que no encuentro la palabra pero es la estupidez de ver a todos los cabros con más problemas y mandarlos al b, porque llegan veinte nuevos y no los mezclan, sino que van todos al b, ¿Por qué? Porque quieren tener un curso bueno, entonces en el b hay artos cabros con déficit atencional, con educación diferenciada y más encima las cuatro horas que tengo con ellos son las ultimas de la jornada” (Entrevista n°2, párrafo 14)

“A ver hay una lucha política que se viene dando hace años en los estudiantes y ustedes fueron parte de eso, cierto, pero que hace el gobierno frente a eso, generar leyes, por ejemplo, la ley de subvención preferencial que posibilita que el psicopedagogo tenga más recursos, que se posicionen en la escuela, finalmente eso hace que el profesor cada vez sea más desvalorado y en ningún caso en este país se puede hablar de una valorización del docente”. (Entrevista n° 2, párrafo 7)

“La psicopedagoga le hace un test clínico y el cabro arroja que es limítrofe, pero no es que sea limítrofe, sino que es porque lo ha pasado como el “hoyo” en su vida, porque se le ha muerto el papá, la mamá o el hermano, quizás actúa como limítrofe y lo que le exige la escuela él no lo ha podido recibir porque ha tenido una experiencia de vida de “mierda” no mas poh, pero el tipo no tiene problemas

mentales, sino que es simplemente su experiencia de vida y ahí cachai el rollo de que la escuela en el fondo es un arma de doble filo primero y lo segundo ese cabro tiene otros aprendizajes que la escuela no exige, que puede ser la resiliencia al dolor de perder a sus viejos cachai, esa es una experiencia importante pero que la escuela no mide , porque lo que le importa al colegio, es que en el fondo entiendas que él es limítrofe y si es limítrofe hay que tratarlo como tal".(Entrevista 2, párrafo 33)

Interpretación de la estructura

La siguiente estructura hace referencia a dos enfoques pedagógicos que sustentan las prácticas en aula de los docentes. Como elementos principales tenemos el enfoque constructivista oponiéndose al enfoque conductista. En la actualidad es posible detectar que muchos docentes han de sustentar sus prácticas pedagógicas en el constructivismo, quienes declaran que los estudiantes han de ser los protagonistas y actores principales en el desarrollo de las clases y, por lo tanto, en la construcción de su conocimiento. En oposición al constructivismo está el enfoque conductista, siendo una práctica que en muchas ocasiones es rechazada discursivamente por los docentes, y que se asocia principalmente a la reproducción de los discursos oficiales de la escuela y el sistema educativo, sin dar posibilidad al estudiante de generar nuevos aprendizajes. En relación al enfoque conductista es muy frecuente que los docentes noveles desarrollen una crítica abierta a dicho modelo, pero no significa necesariamente que no lo practiquen. Existe una pluralidad de enfoques docentes llevados al aula, pero es bastante probable que al observar e investigar las prácticas pedagógicas se encuentre una mixtura de enfoques, y al contrario de lo que se piensa, no docentes casados con uno o con otro enfoque. Aunque generalmente en el discurso buscan posicionarse dentro de ciertos parámetros.

Los docentes que discursivamente se acercan al constructivismo también desarrollan una crítica hacia el sistema educativo actual, siendo este de carácter reproductor y contenidista. También han de concebir el aula como un espacio cuya

importancia radica en la capacidad de generar aprendizajes significativos para los estudiantes y dar la posibilidad de que se aventuren a aprender y a construir otros.

La crítica permanente y el querer transformar las prácticas pedagógicas tradicionales forman parte del pensamiento constructivista de los docentes y han de desarrollar estrategias para llevar a cabo un aprendizaje que trascienda el aula. Por ello busca evitar el monólogo en donde el docente se instala en el centro del aula como un iluminado y repite el contenido como verdades absolutas. En este sentido el docente que es capaz de reconocer las falencias del sistema educativo, es capaz de generar cambios en el aula, como lo son por ejemplo, la evaluación estandarizada. Siguiendo esta misma línea, las evaluaciones y contenidos que estamos acostumbrados a ver forman parte de una pedagogía conductista, en donde los estudiantes sólo debían repetir aquellos conocimientos académicos validados por la dirección ideológica de los gobiernos de turno. Para Santos Gómez (2006), los estudiantes viven una dicotomía entre lo que es la escuela y el mundo exterior, por lo que deben mediar entre las exigencias y aprendizajes de ambos, sin que estos en algún momento se crucen o se complementen. Esta estructura busca analizar como los docentes noveles están significando sus prácticas dentro de los dos enfoques propuestos y en la que estamos en posición de revelar como el enfoque constructivista representa las buenas prácticas docentes dentro del aula, en contraposición al enfoque conductista que va a significar para los docentes noveles un modelo que debe ser desechado.

5 CONCLUSIONES:

Con las siguientes conclusiones buscamos dar respuestas a nuestra problemática enmarcada en la pregunta: ¿Qué sentidos le otorga a su trabajo en aula, un grupo de docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, considerando sus primeros años como profesional en tres liceos de la región metropolitana? Así como también nuestro objetivo general que dice relación con develar los sentidos que le otorgan a su trabajo en aula, un grupo de docentes egresados de la carrera de Pedagogía en Historia de la Universidad Academia de Humanismo cristiano, considerando sus primeros años como profesional en tres liceos de la región metropolitana, que se enmarcan en los sentidos sobre la práctica de docentes principiantes egresados de nuestra casa de estudios. Para esto nos hemos basado en los análisis estructurales paralelos y cruzados.

Hemos desarrollado la conclusión en torno a cuatro temas relevantes que se develaron en las interpretaciones, estos son: El profesor principiante en el aula, el rol docente, el imaginario de los docentes noveles frente al capital cultural y por último el tema que da unidad a nuestra investigación, corresponde a la construcción de sentidos de los docentes noveles.

5.1 EL PROFESOR PRINCIPIANTE EN LAS AULAS: ¿INNOVACIÓN O SOMETIMIENTO A LAS ESTRUCTURAS TRADICIONALES?:

Teniendo en consideración que nuestro trabajo se ha enfocado en la búsqueda de los sentidos sobre la práctica de profesores principiantes, es importante destacar los discursos referentes al trabajo en aula de los docentes y como estos enfocan su labor en relación a los pocos años de experiencia. La tensión presente entre los tipos de profesor, por un lado el innovador y por otro el tradicional, va a significar una construcción discursiva negativa frente a lo que representa el docente tradicional, por lo tanto, se adjudica la innovación como característica en la que reconocen sus actuales prácticas pedagógicas. El profesor principiante niega las estructuras tradicionales de enseñanza y va a considerar que estas van en contra de sus ideales y de la forma en la que se propone ejercer la pedagogía. Por ello busca instancias en las cuales afirmar sus diferencias con lo tradicional y va a

representarse a sí mismo como un docente innovador y con una energía renovante que le permite potenciar y generar mejores relaciones con los estudiantes, y de este modo, mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los docentes principiantes manifiestan su interés por alejar el sentido de la enseñanza y del trabajo en aula de los modelos clásicos y tradicionalistas de pedagogía y buscan instalar un discurso fuertemente crítico, pero no desde la mera crítica, sino que planteando modelos alternativos de trabajo en aula donde se posibilite la transformación de lo negativo y se replanteen las alternativas de enseñanza. De sus construcciones discursivas es posible evidenciar que se sienten comprometidos con el cambio, y a pesar de muchas veces sentir que sus herramientas están aún en construcción, buscan posicionarse como actores activos y partícipes de una renovación.

Los docentes principiantes se identifican con el modelo innovador y con ello también reconstruyen su identidad docente, es decir, el tipo de profesor que quiere ser o la forma en la que aborda el proceso de enseñanza aprendizaje va a estar siendo influenciado por el espejo en el que se observa y los elementos que van a configurar su ser como profesor, en tanto, las relaciones que establece con sus estudiantes. El sentido de su trabajo en aula va de la mano con su propia identidad, considerando que:

“La identidad profesional del docente tiene por tanto elementos referidos a la decisión o motivación personal por la enseñanza la que a su vez puede tener diversos orígenes, y a la forma como esta decisión se afianza en mayor o menor grado a través de la formación inicial como maestro, y a la reformulación o reconstrucción de este sentido que ocurre a lo largo del ejercicio profesional” (Avalos, 2009:51).

Es así como los profesores noveles van construyendo su identidad desde diversos ámbitos que lo guían hacia el tipo de profesor que dice ser y que espera ser.

Por otra parte los docentes principiantes están apelando a la actualización de las prácticas docentes como un eje central dentro del trabajo en aula. Considerando el ritmo acelerado de la escuela hoy en día y la exigencia que se hace a los docentes en la actualidad, el docente que se mantiene atrapado en las estructuras

tradicionales considerándolas fijas e inamovibles, no conseguirá realizar un trabajo satisfactorio con sus estudiantes y además los dejará fuera del proceso de enseñanza y el cumplir se transformará en su máxima. De aquí que el discurso negativo frente a lo tradicional adquiere mayor fuerza y va a ser preponderante en el imaginario de los docentes principiantes. La dualidad contrapuesta que se da en los estilos tradicional e innovador está presente transversalmente en la construcción de sentidos sobre la práctica, ya que van a guiar las formas en las que el docente aborda su trabajo en aula y las consideraciones que tiene sobre el proceso educativo en su totalidad, desde la preparación de las clases, hasta su relación con los estudiantes.

5.2 EL ROL DOCENTE: LOS DILEMAS DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES FRENTE AL PODER EN EL AULA:

Una de las aristas que tomo bastante relevancia dentro de esta investigación fue como los profesores noveles construyen sentidos sobre trabajo en aula situándose desde la importancia del rol docente en las escuelas actuales. En sus discursos fue posible encontrar una tendencia a establecer la diferencia entre el rol docente como figura de autoridad frente al que impone disciplina, entendiendo el concepto de autoridad como la legitimidad del docente frente a sus pares y a sus estudiantes o una suerte de prestigio ganado por el docente dentro de la institución escolar. Los docentes consideran importante ganarse la confianza de los estudiantes a través de métodos de consenso y por lo tanto sienten que la imposición de la disciplina unilateralmente está lejos de representar sus prácticas pedagógicas y por ello manifiestan una crítica abierta.

Los profesores noveles consideran la autoridad dentro de la institución escolar, como una condición necesaria para el aprendizaje, siempre y cuando se establezca mediante una relación de los actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir entre el docente y el estudiante. La autoridad no es una condición innata en el sujeto, en otras palabras se trata de una construcción permanente y que varía según los contextos y épocas

En el nacimiento de los sistemas educativos modernos, la autoridad era designada por la institución escolar, no debía realizarse ningún mérito por parte del docente para el convencimiento de las personas de su rol como autoridad y su ejercicio correspondía a la mantención del orden y la disciplina dentro del aula, para ello desarrollaba ciertos métodos de castigo con el afán de dar cumplimiento a las condiciones establecidas dentro de la escuela. Los discursos de los profesores noveles dan cuenta que estas formas de castigo que se han reproducido en el tiempo son negativas, ya que niegan la posibilidad de participación del estudiante, y lo que es más grave, le generan un rechazo. Es evidente que con el correr del tiempo la institución escolar ha ido cambiando y transformándose, y con ella también el rol docente y los propios sujetos que participan en este micro mundo. La escuela y el nuevo contexto en el cual se asienta presentan nuevos desafíos para los docentes, y el rol de autoridad designado por la institución escolar de antaño cambió para dar pie a la legitimidad docente mediante los múltiples recursos que puedan desarrollarse para motivar, movilizar, cautivar y hasta seducir a los estudiantes.

Los docentes principiantes consideran que hoy en día la autoridad no es sinónimo de imponer disciplina, sino que la autoridad del maestro consiste en legitimarse entre sus pares y estudiantes en tanto cree nuevas formas de relacionarse dentro de la escuela y por sobre todo dentro del aula. Cree espacios democráticos que permita una interacción y una incorporación de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, haciéndolos parte y participe de este proceso significativo que implica el aprender.

En cuanto a los profesores noveles podemos observar el panorama en el cual se deben insertar dentro del sistema educativo, el cual le permite ciertas posibilidades y desafíos a la hora de ganarse un lugar entre los estudiantes. Si bien los profesores noveles de la UAHC, fueron formados dentro de una perspectiva de pedagogía crítica en la cual le otorga un rol central en el proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante, creando formas democráticas de evaluación y de relación en el aula, se enfrenta a desafíos y problemáticas que aún persisten en la

escuela y que son avalados por un nuevo sistema tanto económico, social y político.

5.3 EL CAPITAL CULTURAL DE LOS ESTUDIANTES EN EL IMAGINARIO DE LOS PROFESORES PRINCIPIANTES:

El capital cultural es uno de los conceptos que va a estar presente en las construcciones discursivas de los docentes principiantes y por lo mismo es un tema que no podemos dejar fuera de las conclusiones de esta investigación. La imagen que ha de tener el docente sobre sus estudiantes ha de estar definida por varios elementos (formación académica, preconcepciones, ideales, etc.), los cuales van dando sentido a su trabajo en aula. Los profesores principiantes a través de sus discursos desarrollan la idea de que el capital cultural que poseen los estudiantes es indispensable a la hora de abordar su trabajo en aula y crean una visión única de lo que es capital cultural (abordándolo desde una concepción academicista y enmarcada en parámetros incuestionables) generando con esto un desmerecimiento a la cultura propia del estudiante, dejando de lado sus intereses, concepciones e ideales.

Si bien, los docentes reconocen cierto saber expresado fuera de la institución escolar, que podríamos denominar como saberes culturales, de todas formas no manifiestan discursivamente cuanto de esa cultura de los estudiantes se hace escuchar en la escuela. Demuestran estar convencidos que estos saberes desarrollados fuera de la institución escolar, pueden servir para construir aprendizajes en los estudiantes, pero al negar la cultura y sobreponer ciertas pautas culturales por sobre otras, inevitablemente aparecen ciertas contradicciones, principalmente en el uso y consideración del término capital cultural.

Si consideramos lo expresado por Santos Gómez (2006) quien ve a la escuela como un mundo construido desde una cultura burguesa, donde lo popular es dejado de lado y abandonado en los procesos de aprendizaje, podemos dar cuenta que se hace un llamado a desarrollar un proceso de democratización en donde los estudiantes se conviertan en los ejes centrales de los procesos de

aprendizajes y que sus saberes culturales sean tomados en cuenta y no pasen a un segundo plano. Si lo anterior se efectuara los estudiantes ya no vivirán dos realidades dispares y parceladas. Este es un fenómeno habitual en múltiples escuelas y en donde muchas veces lo que se aprende en ella no tiene sentido para los estudiantes. Es vital que exista un encuentro enriquecedor de estos dos mundos culturales en el que se potencie el aprendizaje y la inclusión de la diversidad en la escuela. Los docentes principiantes dejan ver esta situación, pero de todas formas el peso del discurso que se ha transmitido tradicionalmente está haciendo eco en sus propias ideas generando prejuicios y desmerecimiento de sus estudiantes.

Es importante también develar que para los docentes noveles los estudiantes y sus saberes culturales están presentes en el desarrollo de sus clases, no solo poniendo énfasis en sus conocimientos sino que también reconociendo su contexto. Los estudiantes son entendidos como tal y desde ahí el profesorado inicia todo un proceso de incorporación en donde mezcla elementos del curriculum, desde sus intereses y desde la realidad del estudiantado para lograr procesos de aprendizajes coherente con la realidad de los estudiantes y significativo para éstos.

Comprender el contexto en el cual se desenvuelven los estudiantes forma parte de la labor de nuestros docentes principiantes, ellos han puesto su mirada a como los estudiantes logran comprender el mundo y han de desarrollar variadas estrategias posibles con la idea de poder cumplir con aquella tarea. Para García y Estebanz (1999) la escuela no debe estar ajena a la realidad o contexto que viven los estudiantes y a lo que le ocurre a la sociedad en general. Por lo anterior los docentes que inician su camino en las aulas deben potenciar la cultura de cada estudiante y no negarla. En las consideraciones discursivas de los profesores noveles nos encontramos con el concepto de carencia, en este sentido, los estudiantes carentes son aquellos que no presentan capital cultural, entonces nos cuestionamos, Si reconocen el contexto y creen posible una pedagogía inclusiva en la que se reconozcan los saberes culturales de los estudiantes, ¿por qué

retratan a los estudiantes que no poseen el capital cultural establecido, como carentes? Estamos en posición de considerar que este fuerte arraigo hacía una conceptualización que excluye y que define lo que es culturalmente apropiado y lo que no, se ha transmitido por siglos en las instituciones escolares y aunque los docentes principiantes demuestren resistencia a este discurso tienen una gran tarea por delante.

Es posible considerar que en el contexto escolar varios de los estudiantes han de venir de lugares en que se naturalizan ciertas prácticas, como el insulto y los golpes, y es frente a estos hechos en que el docente debe trabajar todos los días, no enfatizando en la exclusión del estudiante violento, sino que intervenir para conocer la realidad del estudiante, conocer que le está pasando en su vida personal e intervenir positivamente para el cambio, enfatizando en que independiente del llamado capital cultural, estas situaciones se dan transversalmente.

Los profesores principiantes apelan a que la cultura de los estudiantes se convierta en el eje central para el desarrollo de sus clases, siendo éste un conocimiento que se adquiere tanto dentro como fuera de la institución escolar y que forma parte inherente de la realidad del estudiantado. De esta manera están llamados a revalorizarlo y trabajar en derribar los prejuicios y las barreras instaladas en la escuela actual, que muchas veces sin darse cuenta, ellos reproducen.

5.4 POR UNA PEDAGOGÍA SIGNIFICATIVA: EL PROFESOR PRINCIPIANTE ANTE UN HORIZONTE DE SENTIDOS.

Sin lugar a dudas esta investigación sacó a la luz los principales sentidos sobre el trabajo de los profesores principiantes que fueron parte de este estudio. Se trabajaron ejes que dan sustento a sus discursos y se develaron sentidos que marcan trascendencia en la vida de estos jóvenes profesores, quienes en sus

breves años de carrera profesional han confidenciado sus ideales, preferencias, identidades y principalmente como ellos se retratan en el mundo del aula. El horizonte de estos docentes se construye día a día y por lo tanto tienen claro que su trabajo se transforma en el tiempo y así como la escuela, los estudiantes y el mundo cambian, ellos se sienten comprometidos con esos cambios. Es innegable la fuerza y el compromiso de estos docentes por darles sentidos superiores a su trabajo, en temáticas como su formación académica se develó la intensidad de sus discursos y su bagaje estudiantil que los lleva a pensar en una pedagogía que emancipe y que se aleje de las pautas culturales tradicionales. Aunque es posible evidenciar algunas contradicciones, ellos tienen claro que la educación debe transformar y motivar a las nuevas generaciones desde lo cercano, por lo tanto, el vínculo es fundamental para llevar a cabo procesos educativos que para ellos tienen consistencia cuando los actores que son parte del mundo escolar están conscientes de su participación activa dentro de los procesos educativos.

Los docentes noveles buscan alejarse de los sistemas que transforman en burocracia y vigilancia a la escuela, y con las herramientas que van construyendo durante la práctica, van realizando una resistencia constante. En esa resistencia van instalando en lo real sus discursos, afirmados en el pensamiento crítico y en el ideal de cambio. Al renegar de los métodos tradicionales buscan dar lugar a formas innovadoras, ya que estas están más cercanas a sus ideales y a su afán por adaptarse a diversos contextos.

También fue posible evidenciar, sobre todo en las estructuras donde cruzamos los códigos tipo de profesor (Innovador/tradicional) con tipo de alumno (con capital cultural/sin capital cultural), estas muestran lo determinante que puede llegar a ser el estilo del docente frente a los estudiantes, en relación a la fuerte potenciación del aprendizaje que puede desarrollar un docente con estilo joven sobre sus estudiantes cuando respeta y revaloriza su cultura y sus saberes. El docente de estilo joven va a desarticular la idea de capital cultural único, y permite a sus estudiantes salir de su “cultura del silencio” como plantea Freire (1996) explicando que los llamados “ignorantes” son hombres y mujeres cultos a los que

se les ha negado el derecho de expresarse y por ello son sometidos a vivir en el silencio.

Otro punto que articula los discursos que dan sentido al trabajo en aula de los docentes noveles está relacionado con el enfoque que los docentes dan a sus clases, cuya principal característica descansa en el constructivismo, el que incita a la creación y al pensar el mundo para la transformación y el cuestionamiento de los modelos impuestos.

Los discursos docentes dejaron ver la tendencia por un trabajo en aula significativo y con amplios sentidos, en los que fue posible develar como estos docentes están creando nuevas formas de ejercer pedagogía haciendo frente a escenarios que en muchas ocasiones se les presentan hostiles.

5.5 PROYECCIONES:

5.5.1 Para Continuar la investigación:

Este trabajo abre múltiples posibilidades para el estudio de docentes que se inician en su carrera profesional, ya que de una u otra manea establece los principales ejes que tensionan el trabajo en aula y que evidencian las debilidades de los sistemas de formación universitaria para profesores y el poco seguimiento de estos.

Esta investigación también posibilita la realización de trabajos en contextos específicos que abarquen el inicio profesional de docentes de distintas disciplinas, es decir, da un empuje al estudio de cómo están significando sus prácticas los nuevos actores educativos y a su vez las problemáticas que emergen en los difíciles años de inicio, en donde tal como se desarrollo en este investigación, el docente debe enseñar y aprender a enseñar.

5.5.2 Para la Formación inicial de profesores:

Uno de los temas relevantes en esta investigación dice relación con la interpelación que realizan los profesores principiantes a su paso por la universidad y las herramientas que esta le entregó en el proceso de su formación. Según los discursos de estos docentes existen vacíos de los cuales las instituciones formadoras no se estarían haciendo cargo, hacen hincapié el nulo acompañamiento de los profesores noveles, quienes sobre la marcha deben dar respuestas a sus interrogantes y desarrollar estrategias principalmente desde sus colegas, sobre diversas temáticas presentes en su trabajo. Es por ello que nuestro trabajo abre la posibilidad a realizar investigaciones que den cuenta de las experiencias de los docentes noveles y desde ahí crear métodos y estrategias que permitan al docente egresado enfrentarse con mayor seguridad y confianza al mundo laboral. Estos métodos pueden ir desde acompañamiento permanente, grupos de conversación y apoyo con docentes experimentados, centros de recursos pedagógicos, etc. Todo en beneficio de un mejor desarrollo profesional docente desde el inicio.

5.5.3 Para las políticas públicas:

Se hace un llamado transversal a todas las instituciones que emanan del Estado y que están encargadas de la regulación y mejoramiento de los sistemas educativos a poner énfasis en la formación inicial docente y su inserción en las aulas, con el objetivo no sólo de evaluar y tipificar a los docentes, sino que establecer un diálogo constante entre todos los actores involucrados en el mundo escolar, con el fin de generar programas de mejoramiento del trabajo en aula de los docentes y un acompañamiento permanente. En este sentido se observa críticamente el abandono del Estado por la labor docente, ya que tradicionalmente se ha centrado en la crítica más que en la construcción de nuevas políticas que orienten el trabajo pedagógico.

Es por ello que apelamos a que las próximas investigaciones sirvan de base para una interpelación abierta al propio Estado, es decir, que sean un soporte que

permita trascender la institución de formación inicial docente, cuestionando la raíz de esta y otras tantas problemáticas en la educación chilena.

6 BIBLIOGRAFÍA:

Jackson, P. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.

Latorre, M. (2003-2005). *Prácticas pedagógicas y formación de profesores: desafíos pendientes. Aportes para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación chilena*. Proyecto fondecyt postdoctoral. Santiago.

Pérez Gómez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata

Galaz, A. (2011). *El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo?* Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2: 89-107. Universidad Austral de Chile.

Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E., Soto, A. (2009). “Los rodeos de la práctica”. *Representaciones del saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía*. Estudios Pedagógicos XXXV, N° 1: 239-252. UMCE.

Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo*. Santiago: Universidad de Chile.

Marcelo, C., Estebaranz, A. (1999). *Cultura escolar y cultura profesional: Los dilemas del cambio*. Educar, N° 24, pp. 47-69.

Sacristán, J. (1991) *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.

Hargreaves, Andy (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado* España: Morata.

Moral, C. (1998) *Formación para la profesión docente*. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado. Disponible en http://www.xtec.cat/~tperulle/act0696/notesUned/tema_6.html.

Giroux, H. (1997) *Los profesores como intelectuales transformativos*. En “*Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*”. Henry A. Giroux. Editorial Paidós.

Prieto, M. (2004) *La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente*. Instituto de Educación, Universidad Católica de Valparaíso.

Vaillant, D. (2007) *I Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”*.

Modelo Educativo de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Parámetros Fundantes y Elementos Contextuales. (Disponible en <http://www.geoacademia.cl/modeloeducativo.html>)

Ramírez, R. (2008) *La pedagogía crítica: Una manera ética de generar procesos educativos*. FOLIOS, Segunda época, N.28, Segundo semestre de 2008, pp. 108-119.

Cavieres, E. (2010) *Trabajando entre las grietas: El desafío de la pedagogía crítica en Chile*. DOCENCIA Nº 41 AGOSTO 2010.

González, J. (2007) *La Pedagogía crítica de Paulo Freire: Contexto histórico y biográfico*. Anuario pedagógico. Centro Cultural Poveda.

Bernstein, B. (1998) *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Morata, Madrid.

Bolívar, A. (1993) *Cambio educativo y cultura escolar: Resistencia y reconstrucción*. Revista de Investigación educativa n° 2.

Fierro y Contreras, J. (2003) *La práctica docente y sus dimensiones*. Fichas Valoras UC.

Latorre, M. (2009) *Prácticas pedagógicas en la encrucijada: Argumentos, lógicas y razones de los actores educativos*. Revista Pensamiento Educativo, Vols. 44-45.

Marcelo, C. (2008) *Profesores principiantes e inserción a la docencia*. Ediciones Octaedro. Barcelona.

Eirín, García y Montero (2009) *Profesores principiantes e iniciación profesional. Un estudio exploratorio*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado.

Armenta y Jacobo (2010) *La problemática en la formación inicial y el desarrollo profesional de los profesores principiantes*. Congreso Iberoamericano de Educación.

Santos Gómez, M. (2006) *Participación, democracia y educación: cultura escolar y cultura popular*. Revista de Educación, Universidad de Granada.

Avalos, B. (2009) *La inserción profesional de los docentes*. Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 13 n°1.

Carneiro, R. (2004) *Sentidos, currículo y docentes*. Revista Prelac.

Avalos, Cavada, Pardo y Sotomayor (2010) *La profesión docente: Temas y discusiones en la literatura internacional*. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 235-263.

Nervi M. y Nervi H. (2007) *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Editorial Universitaria.

Ríos, T. (2005) *La hermenéutica reflexiva en la investigación educativa*. Santiago, Revista enfoques educativos.

Salgueiro, A. (1998) *Saber docente y práctica cotidiana*. Octaedro Ediciones.

Day, C. (2006) *Pasión por enseñar: La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea.

Mansione, I. (2004) *Las tensiones entre la formación y la práctica docente: La experiencia emocional del docente*. Homo Sapiens Ed.

Messina, G. (2008) *Formación docente: del control al saber pedagógico*. Docencia n° 34.

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

Freire, P. (1971) *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Mc Laren (1995) *La escuela como un performance ritual: Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. Siglo XXI Editores.

Rockwell, E. (1995) *La escuela cotidiana*. Fondo de Cultura económica. USA.

Heraldo, C. y Solar, M. (2009) *Los procesos de cognición como herramienta de conocimiento de la cultura docente*. Theoria, Vol. 18. Universidad de Concepción, Chile.

Shulman, L. (2005) *El saber y entender de la profesión docente*. CEP.

Vilches, R. (2005) *Integración de las TICs a la Cultura Docente*. Revista Enfoques Educativos 7.

7 ANEXOS:

7.1 ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD:

Fecha: 04 de octubre 2013. 12:20 horas.

Entrevista 1:

Intereses:

¿Qué te llevó a estudiar pedagogía en Historia?

1. En realidad era quizás actitudes, ganas desde pequeño dedicarme a algo que siempre me gusto que es la historia, en realidad la lectura, me llamo la atención después enseñar. También en la universidad como que uno empieza, yo creo que ustedes también vivieron lo mismo que nosotros que es estar en práctica desde el primer semestre, obviamente es un proceso, uno observa después a medida que avanza el tiempo interviene. Pero yo creo que desde pequeño de hecho, me acuerdo que típica pregunta que te llegaban hacer cuando estabas en la básica ¿Qué quiere estudiar cuando grande? Yo tenía como primer lugar ser profesor, pero no había definido cual. Obviamente uno puede ser profesor de básica, diferencial, etc. De a poco comencé a ver qué historia igual se me hacia fácil para aprenderlo pero no para enseñarlo y luego ya vi que tenia cualidades o técnicas o métodos que empecé a adquirir en el colegio, ahora en la universidad, pero que también se refuerzan acá.
2. Pero también tenía en mente cuando di la PSU, periodismo, lo tenía muy presente, pero, de hecho postule en una universidad estatal pero quede en Puerto Montt en lista de espero. Después me quede con historia, pero ojo después uno comienza a cuestionar a ustedes también les va a pasar yo creo, esta cosa de demanda es muy poca y hay tanta gente, esas cosas las hablamos con Arturo el practicante.
3. En general por eso es mi decisión, pero no era fija ya que periodismo también era mi opción

¿Cuál podría haber sido tu otra alternativa de carrera?

4. Periodismo, en realidad periodismo...era como más cercano, el tema de hacer preguntas, respuestas. También vi el tema de la personalidad, generalmente en estos colegios si tú no tienes personalidad los cabros te comen, literalmente te comen. En el colegio de chico también empecé a ver que me gustaba, uno siempre aprende, generalmente aprende a ver sus intereses. De ahí que nace también el gusto por el periodismo, como otra opción.

¿Por qué escogiste educación media?

5. Buena pregunta. Nunca me pregunte eso. Te lo voy a poner así mejor. Cuando yo salí de pedagogía en el 2010, el 2011 empecé a trabajar en básica en un colegio que tenía básico y media, que era de Quilicura Novo Mundo.
6. Me di cuenta, es que tenía muchos cursos básicos, cuatro quintos, tres sextos era una cosa impresionante, con 45 niños en cada sala y me di cuenta que básica no era lo mío, lo fuerte. En realidad cuando tu vez tu personalidad, o tu forma de explicar las cosas con método, te das cuenta que básica no es lo tuyo, tu no llegas como cuando llegas a media. Yo sé que hay distintas personalidades que llegan a nivel chico o que tienen herramienta para llegarle. Yo me di cuenta que no tenía esas herramientas o no las tenía desarrolladas desde la experiencia. Porque igual tener que enfrentarte a un curso de 45 niños de un quinto básico, justo en una edad más complicada y siendo un profesor de muy poco tiempo le cuesta mucho.
7. Hay que tener experiencia para tratar con niños, hay que ser muy cuidadosos, es complicado. Yo me di cuenta que en media es distinto, hasta una broma la captan, opte por media por lo mismo, sentí que yo, mi entorno siempre era de mi edad o nunca bajo, nunca estuve con alguien más chico y es por eso que siempre me costaba. Igual trataba de llevar muchas cosas, de videos, de ganármelos de otra forma.

¿Estabas convencido de tener alguna habilidad para ser docente?

8. Yo creo que en la media comencé a convencerme, yo creo que por ahí por tercero medio, ahí comencé a ver que muchos profesores cuando hablaba con ellos o hablaban de mi me decían que tenía alguna capacidad distinta a los demás. Por ejemplo de liderazgo que es lo típico que te dicen, que eres responsable o que puedes comunicarte bien que también es importante. Entonces yo hasta ahí me di cuenta que tenía habilidades pero en la Universidad también te ves, ves hasta donde puedes llegar o ves donde estas mal. Yo siento a veces que hay cosas que aun no aprendo bien, esto de ser muy disciplinado con ellos, me pasa que es algo de la Academia también, que nunca nos enseñan esas cosas, bueno en ninguna universidad yo creo que enseñan eso. Mantenerlos ordenados, el tema de la autoridad, igual nosotros tenemos un choque con eso, ideológico, las lecturas que nos dan, igual tenemos una crítica a eso., Bueno he hablado mucho con Arturo eso, como ahora está haciendo la practica acá, yo le explico que hay momentos en que tiene que marcar normas claras, así y todo también me cuesta. En mi caso no pongo anotaciones negativas, soy quizás el único en todo el colegio que no anoto, porque siento que la anotación es una forma de violencia hacia los cabros, digo cabros porque son todos jóvenes de hecho hay quienes tienen 20 años y están en el colegio todavía o un poco menos. Mi idea no es encararlos mediante la anotación, en todo caso son interpretaciones no son hechos, por ejemplo joven agresivo, rebelde, son interpretaciones, no son hechos concretos, entonces respondiendo a la pregunta, vi que tenía carácter, personalidad que es importante y lo otro fueron herramientas que las aprendí en la universidad, con los profesores que comienzan a guiarte, sobre todos los del taller en que están ustedes, de esa forma me di cuenta.

¿Desde cuándo nace tu gusto por la historia?

9. Yo creo de la básica, en la básica siempre me gusto la historia, escuchar la historia, analizarla, aunque cuando chico no la analizaba tanto, pero si

reflexionaba, si era de preguntar arto, cuestionarme cuando chico.. . Las noticias, ¿Por qué está pasando esto?...porque igual había un interés, hay como una curiosidad. Ahora estoy haciendo un pos título de currículo en la Usach, y con unos profesores hemos hablado que la curiosidad lleva al aprendizaje, como el gato que murió siendo curioso pero murió sabiendo lo que era, entonces la curiosidad te lleva a querer saber lo que pasó, y después en la enseñanza media también me iba bien, pero da la casualidad que nunca tuve un profesor que me marco, ya que siempre se habla de que hay profesores que te marcan, que me gusta la asignatura por él, en este sentido no tengo ninguno.

¿Cuál es la principal motivación que tienes al hacer clases?

10. En este contexto que estoy ahora, es que hay muchos de ellos son una tabla rasa, no sé si me entienden la frase metafóricamente obvio. Mucho de ellos no tienen idea, aunque siempre tienen alguna idea la cual la rescato con alguna pregunta. Siempre trato de ver lo visual, cuando vemos alguna película, ayer vimos machuca y la paraba para explicarle algunas escenas. Con Arturo también actuamos. Mi motivación va por ahí. Como ellos son una tabla rasa, que tienen algunas cosas pero que son súper al lote, que aprenden por la tele, internet, diarios no leen mucho, por la tele. Mi motivación va, a que ellos por su supuesto que tengan conciencia a través de los contenidos más que de la historia, y también que ellos entiendan su realidad y el entorno en donde viven. Mi motivación pasa por su motivación, ayer mostraba globalización y les mostré unos capítulos del monologo del club de la comedia e igual ellos ven televisión, usan celulares y desde ahí uno pescar. Mi motivación pasa por eso, bajo este contexto ellos tienen necesidades más allá de lo material y económico, culturales, disciplinares, intelectuales que son importante, aquí la mayoría de los papás, si es que los tienen porque algunos no tienen viven con los tíos, los papas están muertos, a otros los dejan tirados, la mayoría ha llegado hasta octavo

básico, muy poquitos han llegado a media. Eso es mi motivación, ni más ni menos.

¿Sientes que hay valoración sobre tu labor pedagógica?

11. Sí pero hay más valoración por parte del estudiante que del entorno de pares, mira, igual los pares que son de mi edad son los que valoran más tu trabajo al decirte ó estuvo buena esa clase, o bahkan que los lleves a ese lugar, somos nosotros los que nos hacemos más hinchas de nosotros mismos.
12. Pero la gente, la otra, no, no mucho a lo más te puede decir ó mira lo que hizo, o darte las gracias, no. O que bueno lo vamos a copiar, no, no. Porque este año por ejemplo estoy a cargo del centro de alumnos y he hecho hartas actividades, celebraciones por el 18 de septiembre por ejemplo, hicimos varias actividades, pero los otros, nada de nada, ni siquiera mover las sillas para que se sienten los invitados, entonces mi valoración pasa por los estudiantes más que nada. En Mayo o en Abril creo, se hizo una mini encuesta a nivel escuela, en donde me informo la directora que estaba bien valoradas dos asignaturas, la de Historia y no me acuerdo la otra. Están dentro de las top one o mejor dentro de las top five, dentro de las cinco mejores valoradas por los estudiantes.
13. Igual he escuchado por parte de ellos, “igual estuvo buena la clase”, el otro día hable con mi mamá sobre las clase y me dijo “mira parece que lo estás haciendo bien, por lo menos no le hablas al aire están escuchando”, generalmente eso pasa con los cursos más grandes, hay harto vinculo con ellos y eso es súper importante.
14. Nosotros los profesores jóvenes tenemos mucho vinculo y hay veces que nos tutean, pero no necesariamente hay una falta de respeto, jugamos a la pelota con los hombres y con las mujeres tiramos la talla o hablamos de alguna cosa interesante. Eso ayuda harto al respeto en el aula que ellos respeten las normas y son ellos los que más nos valoran. En el caso de la

directora solo a veces me nombra en los actos o agradece algo, ya que Salí competente en la evaluación docente que hacen los colegios municipales.

15. En realidad lo importante es que ellos te valoren pero siempre son los más grandes, ya que los más chicos son más indiferentes, con ellos hay que hacer otro trabajo, más de cariño.

¿Cuál es el enfoque pedagógico con el que identificas tu práctica?

16. Mmm, enfoque... bueno nosotros, ustedes y yo venimos de una universidad con un enfoque totalmente constructivista, ese enfoque te orienta también a eso... al pensar, yo trato siempre sobre todo con los más grandes, bueno con los chicos también que ellos mismos armen sus respuestas de lo que entienden, lo que les explique, lo que vieron. Por ahí va mi trabajo. Más que el repetir algo. Entonces en realidad mi trabajo está enfocado ahí. Siempre trato de hincarle el diente ahí, de no dar las cosas dadas... bueno lo típico, siempre trato de construir yo.

¿Te visualizas en un futuro desarrollando trabajo en aula?

17. Sí, sí. Igual estoy estudiando estoy realizando un pos título de currículum en la USACH que dura un año y también quiero poder trabajar en UTP o también hacer más cosas, como que tengo tantas ideas que puedo hacer que desde la docencia las puedo hacer pero que no sean tan caras.

18. Mi proyecto es seguir haciendo clase porque me gusta pero también quisiera escalar en algo ya más en UTP u orientación que también me gusta.

¿De aquí a 5 años más que cosa te gustaría estar haciendo en relación a tu trabajo como profesor?

19. Yo me visualizo en cinco años más fuera de Santiago, de hacer docencia, realizar trabajos en UTP o algo similar a orientación en una de esas, director. También con la intención de hacer un magister, etc. Me atrae

también la educación diferencial y hay una demanda bien grande. Pero siempre trabajando en un colegio.

Trabajo en aula:

Te acuerdas de tu primera clase en aula, ¿Cómo fue?

20. Me enfrente primero a básica, después estuve en un curso de media. Me fue bien eso sí, pero básica chueca, primero aprender a controlarlos a controlar este cumpleaños de monos que se armaba siempre, tuve que anotar. Fue el año en que anote mucho, porque te exigían anotar. Después me di cuenta que no servía de nada, ehh y no me fue mal. Pero tuve problemas en lo disciplinar. Eso mal. Porque ustedes saben que eso no te enseñan, no hay ramos que te digan técnicas de control en aula y es también porque la orientación de la academia es súper constructivista y eso...claro que demás hay otras universidades que están en esa parada autoritaria que deben darte ciertas herramientas...a lo más está la Lilian Almeida que es la profesora, me acuerdo mucho de ella, que nos enseñó algunas cosas, algunas tics como les dicen ahora, que eran como tocarles los hombros, darles cariño, pero son pequeñas cosas, pero algo así como teórico, no. Estábamos relacionados con la onda más constructivista Freire y eso y a los que eran más conductistas los criticábamos, o sea yo hablo con Arturo sobre estos temas y le explico que los chicos están tan acostumbrados a lo tradicional, el esperar que escribas en la pizarra y transcribirlo que es muy difícil cortarlo de raíz, al principio no entendía eso, yo le decía a Arturo que siguiera una línea por que tiraba mucho video, uno volá bien hippie entonces yo le decía anda así, mete algo tradicional, con otras cosas, por ahí un videíto, porque hay que ir equilibrando as coas, entonces es distintos,, ehh, pero no me enfrente a una buena clase, lo único más crítico fue lo que comente sobre la autoridad, que me cuesta hasta el momento, no tanto eso sí, trato de, como son más grandes, encarar a un niño de 12 años o a uno de 18 o 20 es distinto, puedo hasta ser más duro con él y te va a entender, con los paraos y eso.

¿Cómo veías a tus estudiantes?

21. Carencia, la imagen de siempre y hasta el momento económica que a veces no la tienen porque algunos eran de clase media alta más o menos, igual tenían de todos y los papas les entregaban todo, acá no po la realidad muy distinta pero con el mismo tipo de pensamiento de los cabros (...) Mi idea es que estos estudiantes tienen carencia de la casa, nosotros muchas cosas metemos contenidos y metemos contenidos y debemos acordarnos que somos formadores y que en realidad el contenido se deja pal último cosa que veces se olvida de eso y muchas veces unos piensa uno paso la materia y debemos ver otros tipos de cosas en ellos, cosas que son los objetivos verticales que son los valores, de trabajar en grupo, de respeto por la ciudadanía, todas esas cosas se trabaja muy poco, lo que yo, mi pensamiento es que ellos debieran trabajar esas cosas que se trabajan poco más que el contenido mismo, esa es como mi idea. Acá igual existe un índice de vulnerabilidad que son niños que tienen menos recursos, general en todo, materialmente en realidad, ochenta y algo, 82 que igual es bastante alto a nivel nacional. Esto te dice que ellos no solo tienen carencia económica sino que carencia en la casa, como te dije delante, el papa llevo a básica poco refuerzo en los contenidos no va hacer, poco refuerzan las otras cosas como conductas, hábitos de estudios (...) nunca analizan y que les cuesta y que reclaman (...) tampoco me ha sido fácil eso. El otro día vimos el despertar de los lápices no sé si han visto esa película que muestra la dictadura en Argentina, de unos jóvenes que se llevan, que están en una marcha estudiantil en 1975 un año ante de la dictadura que fue en el 76, que se los llevan y se los raptan, los torturan; y les hice unas pregunta ¿Qué harías tú en ese momento?, inventen el final porque se me corto el final de la película porque la tengo mala, si esto es una dictadura lo que estaba sucediendo en la película y la comparamos con Chile y si esto puede pasar nuevamente en Chile y si estaban las condiciones o no, que harían ustedes, harían lo mismo que ellos, era que pensarán y ellos me

dijeron a pero profe no quiero pensar, es porque no lo hacen y ni siquiera en matemática lo hacen se supone.

¿Cuáles eran tus debilidades y tus fortalezas?

22. Yo creo que las primeras clases, bueno como te vuelvo a repetir, mi debilidad es el tema disciplinar, ahora con el tiempo he aplicado técnicas de control en el aula, no tan autoritarias sino mas bien democráticas entre comillas. Yo creo que una fortaleza es el tema de hablar, me comunico muy bien con ellos, soy muy asertivos que eso es muy importante por ejemplo me gusta orientación ya que es moralmente asertivo, eso significa que por ejemplo acá hay problemas de drogadicción, mucho consumo de marihuana, yo creo que por lo menos mas de la mitad lo consumen, entonces acá se piensa bajo la mente adulta que eso es malo pero lo que hay que hacer en realidad y lo que hemos discutidos es que para ello no es malo, sino que es algo natural, es como fumarse un cigarro, entonces lo bueno es que tengo una buena comunicación. Entonces como lo que intento yo hacer y que es una de mis fortalezas es la buena comunicación ya que utilizo palabras acorde a su realidad, es como comprender más bien el por qué lo hacen y atacando más bien los efectos. Cuando hablo con ellos les digo los efectos, que no son a corto plazo, los peligros en un posible embarazo, etc.

23. Entonces, dentro de mis fortalezas esta la comunicación y el hecho de explicar las cosas bien, cualquier pregunta ya que hay algunas que surgen no del power que les presento, etc. También trato de usar conceptos que ellos entiendan, pero igual hay muchas de las cosas que no las logran entender, ya que vienen de un contexto socio cultural muy bajo. Trato de explicar todas las palabras que no puedan entender.

¿Si te comparas con tus primeras clases cuanto has avanzado hoy en día en tu trabajo en aula?

24. Si igual he avanzado bastante en el sentido de que, bueno primero en ..ya he tenido más experticia en fabricar o construir recursos, recursos pedagógicos, desde guías, pruebas hasta trabajos, o sea ya tengo como bien, como ya tengo una experiencia de años anteriores, esto es como ya no puedo ocuparlo, esto tengo que cortarlo, entonces igual he tratado de, por ejemplo antes las películas las tiraba todas, ahora hay cosas que no entienden que no quedan clara, entonces por ahí he notado que empiezan a haber cambios, y eso es lo otro he tratado de sacar todos estos instrumentos evaluativos que creo que no sirven, por ejemplo una prueba, se piensa del control del conocimiento, la adquisición de contenidos, pero muchas veces es saber si te están escuchando, es como ver si explicaste bien, más que ver si aprendieron, es por eso que he tratado de hacer otros instrumentos evaluativos muy distintos, desde ferias como lo hicimos con el otro profesor donde tienen que representar los contenidos de la década del 60 por ejemplo se disfrazaron de hippie, otros de nazi, con otros estábamos viendo colonia y se disfrazaron de colonos, a veces hacemos evaluaciones con otras asignaturas con el profesor de lenguaje, el profesor que está ahí, tenemos a veces cosas similares, por ejemplo hace poco hicimos una exposición sobre el proceso histórico del siglo 20 como estaba viendo América latina y él también estaba viendo discurso, el discurso público, entonces yo les hice elegir uno, lo practicaban y era evaluado conmigo y con él, y sirve para ver que aquí hay un equipo unido.

¿Cómo ves a tus alumnos hoy?

25. Como la realidad que tuve antes en primer año era como tenían mayor condición económica, acá tengo niños que deben comer, deben tener poco para comer, el otro no po tenían de todo, a también los papas de los otros niños tenía mejor estudio con capital que influye que nosotros no tengamos que por ejemplo reforzar algunas cosas que deben venir de la casa como

por ejemplo los hábitos, conductuales, de respeto lo típico, saber escuchar (...) acá muchos niños la comunicación con los padres es de gritos más que de comunicación verbal (...) hay mucha agresión física que para ellos es normal y ellos te cuentan no me sacó la cresta, entonces el pensamiento más bien en ese contexto es diferente y es distinto en donde los papás ha tenido mayor preparación educativa, (...) acá no po los papás la mayoría son obreros no calificados, que gana el mínimo, el entorno también es distinto allá viven en condominio, acá no po acá en poblaciones que tu sales y te puedes encontrar con una balacera o alguien consumiendo en la esquina, pero mi pensamiento hacia ellos no tanto, pero me he adaptado creo que una de las características que tiene la academia es que una vez que me acuerdo que fueron hacer un estudio para la acreditar la universidad es que nosotros teníamos como una habilidad de adaptarnos al contexto al que estamos trabajando y eso es importante igual porque varios que pueden ir a un contexto distinto porque tienen plata (...) y se adaptan bien po y eso es bueno, si tú no te adaptas te come el contexto bueno claro pasa por un prejuicio de por medio y yo encuentro también es porque existen pocas herramientas o carácter de enfrentar distintos tipos escenarios o espacios porque son totalmente distintos, no este caso no yo totalmente me he adaptado.

¿Qué componente influye mayormente en tu quehacer pedagógico, el teórico o práctico?

26. Mira, acá lo que prima es lo pedagógico, lo teórico también trato de ponerlo nombro autores no se po en geografía Yi Fu Tuan cuando estaba con el profesor Garrido. Igual trato de meter lo teórico por ejemplo este autor dice tanto, tanto, pero trato de ser muy breve. No, hay que ser así.

¿Qué cosas mejorarías en tu trabajo en aula?

27. Mmm, ya yo creo que bueno también adquirir quizás herramientas, mayor capacidad en lo disciplinar quizás, o sea nunca un cabro me ha hecho así o

me va a pegar, de hecho igual hay cosas que a nosotros nos faltan como lo mismo que dije denante una formación súper constructivista y nosotros igual tenemos un rollo contra eso contra la autoridad, contra el autoritarismo en realidad. Tenemos con el autoritarismo un choque ideológico. Y qué más puede ser, yo creo que también poder un poco en los contenidos bajarlos dejarlos como en segundo plano, porque veces me doy cuenta que estoy siendo muy contenidista, y enfocarme también en lo que hablábamos denante, en las habilidades sociales, que son cosas en las que están muy débiles y a la larga acá como también es un colegio técnico profesional, muchas veces achacan mucho con lo que son definiciones, como en contabilidad, a veces el trabajador se va a destacar por sus habilidades de buen atender que de saber más, también hablábamos en la universidad que estoy estudiando, que no se trabaja mucho eso, entonces un trabajador va a necesitar desarrollar competencias, son los que más tomar porque tu podí ser muy seco en algo, pero si no sabes tratar a alguien, chao no más no sirve, y eso tratar de dejar en otro plano el contenido, pero me pasa, así como para terminar esta idea, es que a nosotros igual nos exigen resultados, tenemos Simce en historia, estamos haciendo ensayos y lamentablemente ustedes saben que el Simce y la PSU son totalmente contenidista, pueden aprender los procesos completamente entender por qué llegaron ellos acá, pero te preguntan cuáles fueron los años, cual fue la ruta, entones en segundo medio a que vamos estar apuntando, es lamentable pero es así como funciona el sistema. Se supone que el próximo año llegan los resultados y hay una evaluación, no te dicen, pero tu estas siendo evaluado, además como nosotros somos profesores a contrato, no sé si salió la ley pero se supone que al tercer contrato en los colegios municipales pasas a indefinido. En realidad es como los futbolistas, pero igual tiene sus ventajas porque te mantiene haciendo clases buenas, te auto exigés, al final también una vez fui a un foro y unos cabros decían que sus profesores de historia eran buenos y eran los que estaban a contrata.

¿Qué te ves haciendo de aquí en 10 años?

28. Lo único que me puede cansar más que la de un cabro es lo extra lo extra curricular no se po en un colegio municipal no se poh lo burocrático, eso. Por ahí puede ser lo que me cansa.

¿A qué referente te gustaría parecerte en 10 años más?

29. Actualmente como referente teórico, igual saco de varia gente, pero no tengo uno solo y generalmente saco cuando trato de buscar cosas como pa' apoyarme no se poh en una evaluación por ejemplo saco ideas pero a veces las ideas tampoco las saco de alguien un par, no sé si me entienden, las saco de otras áreas, área económica, medicina, cosas así. Pero referente así como único teórico, etc., no. Lo que pasa es que las teorías que a nosotros nos pasan, una gran cantidad más bien están descontextualizados en el sentido en que tu a veces no se poh de Freire llevarlo a un contexto como este es imposible. Bueno ahora he estado muy alejado de la teoría por ejemplo he estado leyendo a Madgenzo que habla de derechos humanos, a Salazar con Pinto y algo de Maturana también.

¿Piensas que es importante la edad para que un profesor sea bueno?

30. Yo creo que no, quizás la experiencia es lo que te da experticia en los tiempos por ejemplo, que es algo que me faltó decir delante, por ejemplo cuando tu empiezas a hacer clases por primera vez no te alcanza el tiempo para una actividad, lo típico, o tení que hacer los cierres y bueno lo hacís completos, siempre es como el cierre, creo que esas cosas son importantes, pero para ser muy bueno, no , yo creo que no, creo que la edad igual influye en el cansancio, cansancio mental, físico.

Formación profesional:

¿Cómo llegaste a estudiar a la UAHC?

31. Bueno primero por algo ideológico, claro. Me comí también la frase esa del pensamiento crítico, yo tengo un amigo que vivió el proceso, la conoció en marchas. Yo entre el 2006, o sea cero publicidad, ahora la academia tiene tendones, en la radio, en el metro, en la tele, pero en ese tiempo era nada, pero nada, o sea llegar ahí era por boca a boca, o si te topaste en internet te equivocaste en google, pero esa vez llegue por un amigo, él me dijo oye la academia, además porque me gane el crédito con aval del Estado, la otra era la Arcis, pero la Arcis no está acreditada. Y mi amigo me dijo la academia poh, no y fui a matricularme al tiro, ni siquiera fui a verla como era, nah fui, yo igual quede en el pedagógico, pero nada no me arrepiento siento que no me cree el más capo por estar ahí, pero siento que me encantó y la formación es muy buena.

¿Si tuvieras la oportunidad de volver atrás, escogerías la misma institución para formarte?

32. Si por supuesto, es una institución que te brinda la seguridad de tener profesionales con una formación acorde a lo que necesitamos como docente, además pensando en que es una institución de las más barata que hay en las Ues privadas, en esta ocasión no se concreta la frase “lo barato cuesta caro” pensando en que la Academia a pesar de no ser muy conocida ni menos tener una trayectoria de años como institución, de todas maneras ha conseguido posicionarse como un lugar donde forma docentes capacitados para adecuarse y estar trabajando en cualquier contexto, esto posiblemente es muy difícil encontrar en otras instituciones.

¿Si quisieras realizar estudios superiores, los realizarías en la misma institución (UAHC)?

33. Si, o sea lo he intentado pero no por problemas de tiempo y de dinero aun no hago algún curso de formación continua, pero posiblemente lo haga a futuro.

¿Consideras que la dirección ideológica de la UAHC influye en tu quehacer pedagógico?

34. Si por supuesto, pero esto es algo que influye de buena manera en mis trabajos como docente y en especial en la disposición como posición ante los contenidos, “el pensamiento crítico” ha logrado en mi formación como docente, poseer criterios e ideas que logran sentido en la realidad que se vive en la actualidad, además lo ideológico de la Academia, nunca fue algo ajeno a mis principios, todo lo contrario, es un complemento teórico a mi pensamiento de mis actitudes como ser humano.

¿Crees que es necesario perfeccionarse y actualizarse en pedagogía?

35. Si claramente, la pedagogía necesita que nosotros como formadores debamos tener contacto con estudios, investigaciones y teoría actualizada para que nuestras herramientas puedan lograr efectos en los estudiantes que tenemos como nuestra responsabilidad a educar. La pedagogía como ciencia social, necesita desarrollarse como tal, por ello que realizar estudios o investigaciones que se difundan para que podamos comprender de mejor forma el contexto en el cual nosotros los docentes nos movemos y en donde realizamos clases.

¿La escuela te da las condiciones para especializarte en tu área pedagógica?

36. Si, en la actual escuela me dan las facilidades de tiempo para realizarlo, por no tener la jornada completa (44 hrs) esto posibilita tener tiempo de

participar en un curso de perfeccionamiento o de especialización, como el que estoy curso en este año.

¿Crees que al optar por alguna especialización podrías mejorar tus prácticas pedagógicas?

37. Si por supuesto, me hace repensar y reflexionar en torno a mis practicas, saber si lo estoy haciendo es lo correcto o si faltan componentes para tener mayores resultados, también estar más cerca de las exigencias que se esperan de un docente en la actualidad, y por sobre todo la actualización del conocimiento es muy eficaz para obtener una labor integral en la docencia, pensando que colegios como el que me desempeño necesitan de profesores preparados y actualizados, no solo en conocimientos de contenidos duros, sino que perfeccionar otras áreas que incluso son más necesarias que los contenidos, como por ejemplo el saber trabajar lo actitudinal.

Fecha: 25 de octubre 2013, 11:00 horas.

Entrevista 2:

Intereses:

¿Qué te llevó a estudiar pedagogía en Historia?

1. Bueno ahí remontando a cuarto medio. Yo quería estudiar pedagogía no sabía si era en historia o educación física en ese tiempo era súper buena para el deporte, y entonces conoce la academia en realidad. Fui a un foro social que se hizo en la academia y había una conocida de mi hermana en la academia que salió (...) y ahí me empezó a explicar la malla y todo el tema y finalmente decidí por pedagogía en historia y en la academia y después psu y todo el tema. Pero básicamente me gusta mucho la pedagogía más allá del apellido que tenga y tengo claro que el tema de historia es un agregado y eso también lo vivimos en los primeros talleres de la academia y yo me acuerdo que teníamos taller con básica y diferencial no sé si se acuerdan de eso (...) y eso también te confirma tu convicción de haber estudiado pedagogía más que en historia.

¿Cuál podría haber sido tu otra alternativa de carrera?

2. Como que en verdad no tenía más alternativas, como que quería estudiar en la academia e iba a quedar no más. Nunca lo pensé.

¿Por qué escogiste educación media?

3. Bueno porque básica es complejo en el sentido de que uno supuestamente tiene que tener, manejar una amplia gama de disciplinas, los profes deben tener un popurrí, de un poquito de todo, y de repente uno no tiene cierta pertinencia con ciertas disciplinas y las dejo a un lado. Y además porque tengo prejuicio con respecto a la formación básica en general del país, porque no me parece muy competente. En la academia y en todas las universidades de Chile y lamentablemente en la práctica me he dado cuenta

de que la pedagogía básica es una carrera deficiente a nivel general y eso también te hace pensar en la educación media.

¿Estabas convencido de tener alguna habilidad para ser docente?

4. Bueno de repente en mi colegio desarrollaban harto el tema de la expresión, de no tener miedo pararse adelante y creo que es una habilidad que ya tenía adquirida y en el fondo cuando uno está en la universidad y ve que algunos compañeros están muertos de miedo porque tienen que disertar y uno dice que ya no es un problema para mí. Quizás esa habilidad ya la tenía adquirida, el de la expresión. No te sorprende de repente que hayan compañeros que no la hayan adquirido a los meses o no se pöh al año que entraron a la universidad y de ahí te das cuenta que son habilidades que adquieres en el colegio o no las adquieres no más y en ese sentido yo creo que afortunadamente fui a un buen colegio.

¿Desde cuándo nace tu gusto por la historia?

5. No en el colegio, finalmente el colegio era el ramo que más me gusta, el ramo con el cual tenía más afinidad, me gustaba mucho leer el diario, mucho leer noticias, saber de política y entonces por ahí uno va generando encajes.

¿Cuál es la principal motivación que tienes al hacer clases?

6. Creo que me gusta mucho la escuela en sí, en su totalidad, dicen que es creadora de desigualdades sin duda que lo es, pero también logra la escuela generar una ilusión óptica súper interesante porque (...) en el caso de los niños con problemas de aprendizajes o problemas de discapacidad se insertan en la escuela y se insertan bien, acá hay proyecto de integración, pero cuando salen de la escuela no se logran insertar a la sociedad porque la sociedad no está apta para ellos. Esa dualidad que tiene la escuela de generar una ilusión óptica eso a mí me gusta, de traer los problemas que ocurren en lo cotidiano, de repente frente a todos los

obstáculos estructurales que existen los chiquillos también te alegran (...) y la motivación finalmente depende de ellos, en el fondo los chiquillos de estar ahí de darse cuenta de que vai a tener un montón de cabros que te van a escuchar y tiráis tu rollo y que ellos estén ahí, eso te motiva. Y también que afortunadamente estoy en un colegio que me deja ser libre en muchas cosas y no me siento reprimida en ningún caso y eso me motiva a ir.

¿Sientes que hay valoración sobre tu labor pedagógica?

7. Bueno, cada vez creo que frente a estos nuevos mecanismos eh. A ver hay una lucha política que se viene dando hace años en los estudiantes y ustedes fueron parte de eso, cierto, pero que hace el gobierno frente a eso, generar leyes, por ejemplo, la ley de subvención preferencial que posibilita que el psicopedagogo tenga más recursos, que se posicionen en la escuela, finalmente eso hace que el profesor cada vez sea más desvalorado y en ningún caso en este país se puede hablar de una valorización del docente. Incluso en las mismas instituciones se da y eso lo he hablado con otros profes, a nivel meso que sería el nivel de coordinación académica el jefe de UTP digamos, siendo profe incluso llega a al extremo desvalorizarte a ti y de tratarte como mero técnico y ese es el error fundamental que se nos deja de lado (...) de ser profesionales y se nos remite a meros técnicos, de ejecutar cosas más que de pensarlas y reflexionarlas y eso se ve desde las políticas ministeriales y hasta tus propios colegas que se acomodan a un nivel técnico y es porque la jefa de utp de repente o el director también te dicen que acá no hay mucho que pensar y (...) lograr esos puntajes psu y nosotros debemos lograr esos puntajes, no hay ninguna valoración por cierto.

¿Cuál es el enfoque pedagógico con el que identificas tu práctica?

8. Hay algo que los profes de historia o los pedagogos es que tienen que tener claro, es que no existe la objetividad y de repente uno llega al colegio y

sobre todo en historia es que existe un posicionamiento detrás y uno llega con miedo y finalmente yo siento que estoy en un lugar cómodo y discuto con la profe de historia que no existe la objetividad y en la pedagogía tampoco todos quieren encantar su posicionamiento, pero yo creo en la ausencia del profesor o sea la ausencia del profesor como potenciador o el ausencia del profesor no sé cómo decirlo como protagonista en el aula y es súper difícil lidiar con esto porque uno espera que yo creo obviamente, yo hablo de un aprendizaje por descubrimiento y apelo a un aprendizaje emancipador obviamente bajo la lógica de Paulo Freire de ahí claro por mis clases se basa en que yo jamás voy hablar una hora y media ante los cabros no se lo mas voy hablar unos 40 minutos si es que es mucho y es ahí en que tendrán que descubrir su propio aprendizaje y entonces hay una película que me es súper iluminadora por decirlo así, porque es cuatico por decirlo así, voy a dejar que los cabros ellos crean su aprendizaje pero ellos tienen unas estructuras tradicionales o sea y los cabros dicen profe cuando va hacer clase aunque tú les lleves una guía para que ellos trabajen (...) pero profe cuando va hacer la clase, entonces ellos también tienen esa estructura tradicional de que yo profe les va hablar, de que él va hacer el protagonista aun de la clase (...) y que en verdad que no se puede hacer de un día para otro sino que lo tiene que ir haciendo de a poco, entonces, hay una película que no me acuerdo que sería bueno que la vean, era de un tipo que tenía un posicionamiento en Freinet, entonces era súper interesante porque él no se poh, los chiquillos le decían profe cuanto es uno más uno, entonces nunca daba las respuesta y tenía una paciencia el sujeto porque estaba todo un día diciendo esto con esto o esto con esto y les hablada de la familia cuantos hermanos tienes tu esto con esto y nunca les dijo las respuesta y claro ya en el segundo día los chiquillos descubrían que era dos nunca daba las respuestas, y es lo mismo que me pasa a mí en clase, profe quien es el malo en la guerra eso descúbrelo tú (...) hay hechos objetivos, hay detenidos desaparecidos pero hay uno entra en discusión de si fue régimen o pronunciamiento o no, mas allá la idea es que

los chiquillos que sean críticos y que ellos de repente (...) y en este sentido ellos me dicen profe tenemos prueba de química, ya 15 minutos de clase y estudiamos química, vamos viendo la coyuntura y nadie me va a ver a la sala y es por eso que a lo mejor me gusta la escuela.

¿Te visualizas en un futuro desarrollando trabajo en aula?

9. A mí me gusta el aula pero también siento que hay que alejarse un rato, de hecho ahora renuncie a un par de horas para dedicarme a realizar otras cosas y ahí estoy empezando un poco a alejarme de eso, por qué porque es que no quiero desgastarme porque la pega, a ver en el colegio es súper fácil porque tienen como, es como el limbo, porque tú puedes ser un buen profe y esforzarte todo el tiempo y lidiar con las estructuras y no pescarlas que es lo que hago yo, pero también tengo otra modalidad que es súper fácil (...) en que el profe puede ir al aula y sentarse o hablar todo el rato, y eso es cómodo si lo ve desde un punto de vista es súper cómodo y dejar de construir y crear conocimiento y bueno hacer lo mismo que hiciste hace cinco años atrás y eso no quiero que me pase y para eso claramente tengo que salir un rato y después volver. No pretendo estar, a lo que voy no quiero estar full horario completo toda mi vida en el colegio, no se poh si entro a trabajar como directora bakan, ahora si encontrar, si dentro de esta vida ocurre la panacea en que se entiende en que el profe tiene que estar 20 horas en el aula y las otras 20 construyendo, bakan poh me quedo en el colegio y no salgo más poh es lo que me gusta, pero no es así, así que de a poco me estoy yendo.

¿De aquí a 5 años más que cosa te gustaría estar haciendo en relación a tu trabajo como profesor?

10. Yo estoy haciendo un magister y también es mi idea hacer asesoría en los colegios y de repente investigaciones, pero jamás alejarme de la escuela porque si, ahí de repente tiene la chapa de la academia (...) creo que los mejores profes que tuve en la academia fueron precisamente los que

estuvieron en la u y los que nos hablaban del colegio y que de repente nos contaban anécdotas del colegio, de ahí no se poh, si tuvieron a la Lili Almeyda o a la Toly que también paso un rato por el colegio, entonces escuchar a la Lili de repente de su experiencia del colegio, no se poh de repente contaban que una cabra o un cabro se agarraban a combo, eso es lo más real eso es lo que uno vez y tiene que lidear con esas cosas y por eso me gusta el aula, mi idea en el fondo no alejarme de la escuela porque creo que es un espacio muy lindo y tener esta dualidad de hacer investigaciones y ser profe, ese es mi objetivo, el profe igual tiene dos caminos porque también es válido que un loco que salga se dedique netamente a la investigación, pero a mí me pasaba eso que el contacto (...) que finalmente, bueno los profe también te dicen que te tú vas a ser profe agarraste un buen profe y vas a querer ser como él y es verdad y afortunadamente tuve esos profes y claro las experiencias son las importantes, no condicionantes no quieres decir haya un mal profe porque no estuvo en aula.

Trabajo en aula:

Te acuerdas de tu primera clase en aula, ¿Cómo fue?

11. Te juro que no me acuerdo tengo pésima memoria...ah bueno yo le hago clases a la básica de 5to hasta 4to medio, entonces pucha acordarme de una clase, me acuerdo que llegue con miedo, con "n" miedo de cómo eran los chiquillos, habían cosas que me tranquilizaban que era que la media era de puras mujeres, entonces eso igual te tranquiliza porque de repente los chiquillos son más pesados, igual no es un colegio con tanto riesgo social, como donde hice la práctica por ejemplo en el San Ramón en la cisterna igual era complejo, si tenemos Ley SEP y como tenemos Ley SEP el colegio esta como en un tránsito en que hay familias de clase media esforzadas y súper presentes, pero como también están los niños los llamados prioritarios por el ministerio ahí hay una mezcla compleja de chiquillos súper abandonados. Entonces tenemos de todo. Pero me daba

miedo claro ir al aula con estos cabros, pero me tocó la media afortunadamente y los hombres muy chicos de quinto y sexto entonces que me iban a molestar esos cabros chicos. Y obviamente hay miedo de si te van a pescar o no, que te van a decir pero yo llegue súper pesá, inmediatamente diciéndoles que nos íbamos a llevar bien en la medida en que ellos pusieran de su parte, obviamente hay ciertas claves que se dan en cualquier espacio que es el respeto entonces llegamos inmediatamente con algo que hago todos los años, este año también lo hice porque en el fondo me permite generar inmediatamente una conexión con los cabros es definir las evaluaciones, es decir, las evaluaciones del semestre, entonces yo les digo ya yo tengo estas cuatro, ustedes dan dos más, entonces me dicen profe podríamos hacer esto, entonces inmediatamente quizás mediante las evaluaciones generamos un nexo importante, pero eso en una primera clase como ir conociéndonos quien eres tú, quién soy yo, una cosa media latosa pero que de repente que hay que hacerlo, presentarse ahora tampoco genere ninguna dinámica porque soy re fome en ese sentido, pero hay una ventaja que yo me he dado cuenta, que de repente uno puede ser... quizá yo soy súper mala profe, pero los chiquillos como están acostumbrados a ver a la profe vieja, de repente sólo hay una ventaja que es que uno sea joven, uno no se da cuenta de eso pero tienes que usarlo porque hay cosas como profe que bonitos sus aros, que bonito como se viste, ya eso uno tiene que aprovechar y generar empatía con los cabros es un tema de conexión de experiencias, estás más cercana a la realidad de los chiquillos que otra profe, pero si con arto miedo, no se yo creo que ahora pensándolo más bien que miedo a de los chiquillos, el aula, tenía más miedo de mis colegas, o sea ir probando de a poquito hasta dónde puedo llegar, no se po de repente hay personas súper copuchenta y de repente saber que hago en una riña, eso tipo de cosas me daba mucho miedo porque el colegio, bueno en todas las pegas se presta pa un montón de cahuines, afortunadamente llegue a un buen equipo de trabajo, pero

claro era eso, pero en el aula la verdad es que estaba más relajada que estando en la sala de profes.

¿Cómo veías a tus estudiantes?

12. A bueno a mi me gusto mucho el colegio porque sentí que eran cabros que estaban llenos de ilusiones y es por eso porque a pesar de que quizás hay abandono si hay papás que están detrás de ellos y hay chiquillos que ven en el colegio su lugar para ellos el colegio es bien maternal , por ejemplo hay chiquillas que se van y después vuelven porque se sintieron muy rechazadas en otro colegio, es un colegio que cuando hay lluvia tenemos a todos los cabros chicos en la sala de profesores por que se mojaron y les secamos las patas, entonces eso hace que los chiquillos tengan respeto también, o sea por ponerte un ejemplo hay un profe que deja su bici en el patio y yo preguntaba como la deja ahí, el willy y no le hacen nada, es porque lo quieren obviamente hay un cariño, no ocurren las botellas del tercer piso para el suelo o las cosas que pasaban en el colegio, de repente podi dejar el data ahí y sabi que no le va a pasar nada , a mi no se me ha perdido nada en este colegio , sé que puedo dejar una chaqueta por semanas en una sala y está ahí, entonces eso te da confianza porque esos cabros quizá alguno podría necesitar una chaqueta y sacarla pucha se le haría la vida más fácil, pero no lo hacen, entonces esa lealtad que tienen los chiquillos hacía uno yo la valoro y son ellos no es que seamos nosotros, son ellos los que vienen con eso de la casa, son honestos, respetuosos y valoras eso, es lo que más me gusta, hay una buena materia prima digamos.

¿Cuáles eran tus debilidades y tus fortalezas?

13. Yo creo que debilidades de repente ser siempre...haber las debilidades es como si tu lo pensai es sino teni material, teni que estudiar cosas que hace rato no estai viendo, debilidades teóricas super importantes por ejemplo en Edad Media, Europa, debilidades pedagógicas también, que de repente los

chiquillos tenían reacciones y como actúas de la forma más adecuada, porque ahí te cuestionai hasta que lugar intervengo, por ejemplo tenían problemas familiares, peleas entre ellos, como actuali, todo ese tipo de cosas me generaba dudas porque el año pasado me dieron una jefatura a mitad de camino porque una profe se enfermó, entonces ya ahí venían todas mis dudas y uno va aprendiendo por colegas nomas poh, que hago ¿me meto en el cahuin o no me meto en el cachuin?, y si no viene pucha ¿Llamo a la mamá, o no llamo a la mamá? En ese tipo de cosas creo, de repente más domesticas del colegio pero creo que pesan más allá de lo que tú crees y eso yo creo que la única forma de aprenderlo es en la cancha, como lidiar con un cabro si es que se agarran a combos, que haci se no te gusta echarlos de la sala, ese tipo de cosas a mi me producían dudas, de hecho a mis colegas los tenía chatos preguntándoles, pero de ahí aprendí, esas serían mis debilidades, que más de repente el tema que me cuestiono hasta el día de hoy es el tema de la calificación , a mi me complica mucho el tema de la nota, por eso hago hartas pautas, la idea es que sea lo más objetivo posible, pero de repente soy muy fácil de convencer, cuando me dicen profe pero mire esto ahí y les subo la nota, porque en realidad las escucho arto y ahí pienso les estoy puro regalando la nota entonces igual caigo en eso, y fortalezas yo creo que es la impronta que te da la academia, de sentirse seguro, de tener una opinión crítica pero sin un resentimiento, sino que muy por el contrario en la contribución de hacer las cosas mejores y eso es en el sentido de la formación académica.

¿Si te comparas con tus primeras clases cuanto has avanzado hoy en día en tu trabajo en aula?

14. Yo creo que en lo que he avanzado es que antes yo no podía entrar a un aula sin leer la planificación, estaba súper dependiente de la planificación por que nos hacían tanto planificar que me costaba, me costaba sin tener un dialogo exacto, estructurado, ver con que empezar, siempre el rollo de la motivación y porque también encuentro que la planificación es un espacio

importante de construcción curricular y pedagógica que lamentablemente al profe se le debería dar más tiempo para pensar en ese tipo de cosas, entonces yo no podía entrar sin leer la planificación y ahora no poh, ahora apelo más a la improvisación, o sea a modo de ejemplo hay dos sextos verdad, yo le hago al a y al b y el b tiene un problema en el que caen los colegio de repente, es que no encuentro la palabra pero es la estupidez de ver a todos los cabros con más problemas y mandarlos al b, por que llegan veinte nuevos y no los mezclan, sino que van todos al b, ¿Por qué? Porque quieren tener un curso bueno, entonces en el b hay artos cabros con déficit atencional, con educación diferenciada y más encima las cuatro horas que tengo con ellos son las ultimas de la jornada, de las dos a las tres y media, es horrible y tengo otro sexto, tienen más adaptación, avanzan, no es que avancen más rápido, para nada, sino que yo puedo leer un libro con ellos, puedo hablar de noticias con ellos y ahí uno apela a la improvisación dependiendo del estado de ánimo de los cabros, tengo dos horas con ellos que vienen después de educación física y dos horas con ellos que los veo en la mañana, o sea ahora estoy con ellos cuando llegan de educación física todos hediondos transpirados enteros y hiperactivos poh, entonces ahí les digo ya chiquillos hagamos algo y nos ponemos a jugar de repente y ahí vamos improvisando poh, yo a veces pienso que la práctica me ha enseñado a hacer eso, antes yo creo que no podía improvisar nada, antes todo era porque lo llevaba escrito y si algo resultaba mal era terrible, pero ahora uno puede improvisar más también porque cachai si hiciste la misma clase y te resulto la podí hacer, la modifical, la adaptai, entonces ese ejercicio mental después tu ya lo hiciste una vez y después lo vas a volver a hacer, en la medida en que tú te empoderai más del contenido podis improvisar y lo otro es que hay materiales muy buenos como los libros de Maca Barahona, son re buenos para quinto y sexto, porque aparecen buenas actividades, en este sentido igual eso te ayuda bastante, el material de apoyo que uses, claro hay algunos que ni lo pescan en realidad pero es súper importante, hay que buscar buen material de apoyo.

¿Cómo ves a tus alumnos hoy?

15. Bueno haciendo la diferencia entre los chicos y los grandes, me gusta ver como ellos no es agradecer, si no tienen que agradecerte, si es mi pega, pero generan ciertas lealtades en el sentido de que me gusta que ellos se den cuenta que yo no tengo ningún rol de poder en el colegio, a que voy con esto, las chiquillas de cuarto medio ya van a salir ya entonces están como medias relajadas, entonces les digo ya chiquillas pero veamos películas, pero me dicen profe es que tenemos que ensayar no se poh pal baile del aniversario, ya está bien ensayen, y ellas dicen ya cierren la puerta para que no pillen a la profe por si viene la inspectora, entonces cuando ellos entienden que tu no teni ningún rol de poder en el colegio, o sea que más que el de hacerles clases, en el fondo como el rol de protección y generar lealtades, eso es súper lindo y creo que yo lo he logrado tanto con las chiquillas de cuarto medio que te defienden a muerte, no si de acá no sale profe que paso esto o profe no se preocupe que nosotros la vamos a evaluar bien, entonces esas lealtades son súper lindas, más lindo aún cuando uno falta y los chiquillos te dicen profe que le paso, o cuando uno sube a la sala y claro el inspector juega su rol de espía cierto, de sapo, es terrible pero los chiquillos se entran solos a la sala para que a ti no te reten como profe, que no digan que la profe tiene a todos los cabros fuera de la sala por que se demora en llegar, de repente yo subo y los chiquillos me esperan adentro, entonces esas lealtades son bonitas porque quizá ellos no sepan que significa lealtad no saben de la rae que significa lealtad pero con sus obras la demuestran, eso es como los veo yo ahora, el año pasado no , pero claro esto e generado con ellos.

¿Qué componente influye mayormente en tu quehacer pedagógico, el teórico o práctico?

16. Netamente el práctico, ni me preguntes por lo teórico, de fechas y esas cosas para eso está el internet, tengo pésima memoria que es lo peor que le puede pasar a una profe de historia no tener buena memoria, pero lo

tengo, entonces de repente apelo netamente a lo práctico o sea hay temas en cuarto medio que son los corredores bio oceánicos, la subcontratación, o sea yo lo podría explicar sin problemas con palabras de forma súper coloquial, esta es la subcontratación estos son los corredores bio oceánicos, pero porque yo explicarlos mejor dejar que ellas averigüen que que se trata entonces las chiquillas van a hacer una disertación entonces en ese sentido es más práctico que estar como yo dando la lata, ahora tampoco me hago atao por ejemplo si las chiquillas quieren ver periodo entre guerras, primera guerra mundial y periodo entre guerras entonces ya no voy a hacer la prueba por que la tenía hecha del año pasado, entonces hagan una actividad que se pueda hacer grabada que es como lo explicarían a través de un mapa conceptual pero todo grabado y con música, ya hagamos esto y no hagamos la prueba, hagamos esto. Entonces tampoco tengo el peso de la prueba y de evaluar el contenido aunque de repente teni que evaluar conceptuales igual lo evaluó pero si no hago una prueba y hago un trabajo y me da lo mismo, o sea netamente lo práctico.

¿Qué cosas mejorarías en tu trabajo en aula?

17. Yo creo que me falta material, que no he creado yo, que no tengo, me falta tener guías, creo que eso me falta hacerme de unas, Ahora también yo tome la postura de que yo no trabajo ni un minuto fuera de mi horario de clases, yo ya di un año y entregue todo, el año pasado yo dormía cuatro horas estaba con el magister, tenía que pensar en la motivación que llevar video, que la planificación, te trae problemas físicos no sé, yo ya di ese año de sacrificio y lo di y no lo volveré a dar. Entonces mientras yo no tenga tiempo de crear una guía que me la paguen yo no lo voy a hacer, o sea yo jamás me llevo pega para la casa, yo veo mi planificación yo tomo la prueba y al otro día hago análisis de evaluación, a nosotros nos hacen hacer un análisis con un papel para ver los reprobados los avanzados, eso me piden en el colegio, entonces como yo tengo esa hora lo que hago es que les doy

una actividad y voy y reviso mi prueba en la hora de clases y ahí mismo se las entrego y hacemos el análisis y ocupo las dos horas de clases, entonces claro eso me falta e falta mucho material pero no tengo mucho tiempo y yo como que de repente te da lata y pensai pucha es que los cabros, pero también puedes hacer buenas cosas.

¿Qué te ves haciendo de aquí en 10 años?

18. Espero estar, espero estar en el aula. Espero de repente hacer más cosas, por que el docente tiene un gran poder en el aula, pero como a mi me gusta el curriculum, de repente no se tener como algo más de poder entre comillas en la institución por algo estoy estudiando, hacer algo, tener mayor inferencia.

¿Piensas que es importante la edad para que un profesor sea bueno?

19. sea hay un choque generacional en la escuela, como hay profes que están con la antigua ley y ellos no quieren salir. Pero entonces no hay que ser irrespetuoso porque a veces uno llega siendo profe joven y cree como que se las sabe todas. Ahora yo no se si la edad define que un profe sea bueno o no, no se cual enfoque pedagógico es bueno y cual no, pero por ejemplo aca hay una profe que lleva caleta de años y se lleva a los cabros a su parcela, a todos. A mí me parece súper bueno, una muy buena herramienta para tener cabida con los cabros, ella lo hace contenta, me parece bien. Y uno llega de repente pensando oye aquí te las traigo Peter y no poh, uno no tiene por que criticar a otro por su formación, yo encuentro super valiente pasar tantos años siendo profesor, pasando tantas cosas y asumiendo el rol también. Igual creo que hay un cansancio. Por ejemplo en los colegios emblemáticos como el nacional tienen artos profes jóvenes porque obvio, la mayoría no tiene hijos y se llevan la pega para la casa, tienen más tiempo, entonces obvio que les conviene tener a los jóvenes, no porque sean mejores, sino porque les sirve.

Formación profesional:

¿Cómo pensabas tu que ibas a aprender a ser profesor?

20. Como pensaba yo que iba a ser profe, ¿como las expectativas que tenia onda cuando entre a la universidad? Bueno una de las cosas que me hizo tomar la decisión de entrar a la academia, o sea a mi me la vendieron así, fueron buenos vendedores, es el tema de que desde el comienzo estas en colegio, o sea por ultimo te dicen anda a darte una vuelta por fuera del colegio, ver la infraestructura, etc., y eso me llamo la atención, entonces si tu teni contacto con el aula inmediatamente, podi tomar una decisión si este es tu camino o no. Entonces yo entre con esa idea a la academia que iba a estar en contacto inmediatamente con un colegio, eso me daba confianza.

¿Cómo llegaste a estudiar en la UAHC?

21. Quizás yo tuve la suerte de entender tempranamente que la PSU no era un elemento que iba a determinar mi vida. A pesar que yo estudie en el Poveda, un colegio de Maipú, a pesar de que no me iba mal en el colegio, para nada, pero prefería ir en contra de todo eso, quizás fui critica desde un comienzo, algo innato, o sea fue innato en el sentido que mis papas no son críticos del sistema. No fueron críticos en su momento. Entonces comprendí que la PSU, yo no me iba a amargar en aquellos años como veía a mis compañeros, los veía sufrir, casi llorando porque no sabían que estudiar, o sea yo prefería carretear, tenía 18 años, no podía ser sumisa a un sistema evaluativo, que te iba a decir sí sabe, no, que lata. En ese sentido cuando conocí la academia y ya había ido a foros, me gusto porque la veía chiquita, acogedora, inmediatamente opte por esto, a pesar de que me fue bien en la PSU, opte por la academia.

¿Tenías conocimiento de la dirección ideológica de la UAHC?

22. Eh, mira no tanto la verdad, o sea, como que fue súper importante para mí el tema que a diferencia de otras universidades, aquí entré inmediatamente al aula, en el Peda por lo que tengo entendido te tramitan un rato antes de vincularte con el colegio. Fue súper importante para mí que me dijeran eso. Pero si recuerdo que cuando entre había un poster de Allende, entonces me fue a inscribir mi viejo, el es medio de derecha, entonces ahí le paro el carro al tiro al profe, le dijo porque tenían que tener a Allende es como si yo pusiera uno de Pinochet no corresponde. Ahí dije a ya , ya estoy acá. Bueno yo siempre fui media izquierdosa, pero no sé porque en realidad. Mis papas no tienen una visión política tan marcada, pero bueno ahí me acomode y me gusto. Me gusto, me gusto que de repente fuera pública, es privada cierto, pero con un espíritu publico que puede tener otra universidad y que claramente no tiene la Chile. Eso me gusto y sí, si le compro el rollo de que es sin fines de lucro, eso lo compro perfectamente, eso lo cacha al tiro uno, el primer día.

¿Tenías alguna expectativa sobre como sería tu formación?

23. Tenía algunas expectativas, si tenía, mira si tenía hartas expectativas porque también vi los profes, vi la malla y también me dijeron mira este profe, este es bueno, y también te vai encontrando con decepciones en el camino, de repente deci este ramo no tiene ningún aporte y para que lo está haciendo, y también me encontré en la academia con profe que pa que vamos a decir que el profe es malo, eh había un profe de historia que le decíamos, profe pa donde va la micro en este ramo, iban cinco a veces tres y después no llegaba nadie, entonces el nos dijo: chiquillos yo tampoco se para donde va la micro. Oh no me acuerdo del nombre del ramo, era uno paralelo a ramo de Milton Godoy, era tan bizarro lo que nos enseñaba. Parece que era monarquía española. Tenía que ver con el tránsito entre la colonia y los modelos independentistas.

24. Eso me apesto, eso lo dije públicamente, dije que cuando yo entre los alumnos de los años más viejos nos comentaron que en la academia había profes bacanes, que se fueron porque, esto ya es cahuín, no le pagaban el año completo o algo así y se van yendo. Los chiquillos me dijeron que aquí estuvo la María Angélica Illanes, yo no sé si eso es verdad, pero la raja si hubiese tenido clases con ella, la María José Cott quien hacia el ramo de Grecia y Roma y que además construye textos escolares. La Lily y la Toli, la Lily se fueron y parece que también ahora se fue la Toli. Eso me molesta, que los profes que yo consideraba que eran buenos no estén en la academia y lo pierden. Entonces yo también fui de esa generación que les faltó esos profes, que quizás me gustaría haber tenido. En mi caso tuve a Garrido en Teoría Geográfica que nos hizo transpirar y nos decían que tendríamos taller 7 con él y eso me gustaba pero al final lo hizo Ulises que también es bueno. Finalmente son los ramos de taller los que más te dejan, pero en mi caso alcance a tener profes que quería en taller.

¿Crees que tu paso por la universidad llenó tus expectativas?

25. Sí, yo creo que, bueno, el tema de los profes, y hay algo muy lindo en la universidad y algo que busque en la pega y que afortunadamente encontré que es ser solidario, porque tenía que ser solidario no más pooh en la vida. En la Universidad te da cuenta que cuando entras y tenía compañero que se sacan la cresta y otros que son papas y mamas y están dando la pelea, entonces veí a otros pasteles que no terminan nunca, pucha que la cagan. Pero eso es súper valorable pooh, que de repente tenía 100 pesos en el bolsillo igual te pasan para comprarte un pan, es muy lindo, eso te permite la academia y finalmente lo buscaste en la pega, lo encontraste o no ese es otro tema. Yo lo encontré y mis amigos me dicen que no, pero también porque generas ese espacio que es bonito. Y por otro lado también respecto a lo teórico, también me siento orgullosa de haber estudiado en la academia, se nota la chapa. El otro día fui a un taller de didáctica que me llevaron por la pega y justo me encontré con alguien de la academia la Kari y otro loco, y

una tipa termino diciendo: a mí me sorprende que ustedes 3 sean de la academia, o sea se nota que son de la Academia porque tienen un discurso súper bien armado, tienen la película súper clara, cachan que hay un posicionamiento. Porque si soy profe no podi andar a media, entonces que te digan eso te hace sentir orgullosa de la Academia, que eso es bueno. Ahora de repente me hubiese gustado más exigencia, porque un viejito me dijo una vez en un congreso ya que yo siempre estaba en la entrada, era la goma, y además me ganaba unas lucas, me dijo: es por eso que la derecha no gana en este país, porque nosotros somos indisciplinados. Pero claro y lo peor de todo y lo mala onda que eso es contagioso en la Academia. Claro porque para ti es súper fácil llegar 15 minutos tarde, que 15 minutos, 1 hora, y eso también lo veis en los profes y cuando eso lo veí en los profes ya “cago” todo.

26. Porque eso implica que algunas veces el profe no va a llegar, como nos pasó con el hijo de Leopoldo, lata poh, es una falta de respeto y así tú en la otra clase llegai tarde o simplemente no vai. Lo otro que evidencie es que a muchos cabros a mitad de semestre le elevan solicitud para tomar ramos, entonces que pasa con lo otro no lo aprendieron, no es que sea mala onda con mis compañeros, sino porque soy profe poh, la disciplina tiene que ser igual a la de un medico. Pero igual le elevan solicitud, solo dicen no es que tengo que tomar tal y tal ramo, puedo tomar este con este, es que me falta un ramo y si lo tomo paralelo, y le dicen: si dale no más. Entonces, ese tipo de cosas a mi no me parecen. Y si esos cabros ven que los profes faltan van a faltar siempre poh o que los seminarios comienzan el día del níspero.... Bueno eso creo que le falta a la Academia.

¿Si tuvieras la posibilidad de volver atrás, escogerías la misma institución para formarte?

27. Si de todas maneras, creo que la universidad marca diferencias en cuanto a otras instituciones por todo el tema ideológico y pedagógico.

¿Si quisieras cursar estudios superiores, lo realizaría en la misma institución?

28. Ahí no, bueno es verdad que el curriculum pesa poh, es verdad que ves avisos de trabajos que dicen universidad estatal, entonces ahí de repente tení que limpiar el curriculum, tení que quizás meterte hacer un diplomado en la Chile. Quizás un doctorado lo haría en la Academia que esta Madgenzo, pero sé que no me va a servir ya que no es lo que me interesa, bueno me metí al colegio en donde estoy porque es católico y estoy haciendo el magister en curriculum escolar, en mi caso tengo ese respaldo. La academia tiene buenas cosas. Ese magister pero por curriculum no te conviene hacerlo ahí.

¿Consideras que la dirección ideológica de la UAHC, influye en tu quehacer pedagógico?

29. Si poh, obvio, yo observe practica un rato, fue como un semestre observando practica y lo que me pasaba a mi es que sentía, que bueno uno no observa su formación, pero yo sentía que los cabros están muy sobre ideologizados, o sea que si vamos a observar una clase de contrarreforma, uno tiene que hacerle entender a los chiquillos que significa contrarreforma y recién ahí tirarle el rollo quizás, entonces eso me paso en la mayoría de las practicas que observe, que los cabros iban a tirar su rollo político onda muy panfletario, eso no corresponde, porque a veces uno mal entiende la labor docente, porque tu no vai a venderle la poma a los cabros de una posición ideológica porque no corresponde, porque ahí tu abusai del poder que tienes sobre los cabros y eso no está bien.

30. Entonces hay que tener ojo con eso ya que es súper fácil caer en eso y tirar el rollo, esa sobre ideologización que tiene la academia se debe manejar y cómo, en los ramos de historia, por ejemplo hacer análisis de discurso, como así eso en la escuela si ni siquiera tu sabes hacerlo, ya que no contrastan la bibliografía, los autores.

¿Crees que es necesario perfeccionarse y actualizarse en la pedagogía?

31. Si, obviamente que hay que hacerlo, de repente perfeccionarse cuando estai trabajando, ya que puedes hacer la relación entre la teoría y la práctica, es importante y a la vez difícil. Ya que, te ganas una beca o te la pagas tu, es por eso que no culpo a los profes que no se han perfeccionado, eso es porque no tienen las lucas para hacerlo. Pero para eso igual teni que moverte más ahora que con el código cense te permite eso, y te pasarías de flojo para no hacerlo. En mi caso hice un curso de economía que me lo pago el colegio y a ellos le conviene ya que se ahorran el impuesto. Es que eres tu quien tiene que tener la iniciativa.

¿La escuela te da las condiciones para especializarte en tu área pedagógica?

32. Yo creo que ante de yo especializarme, es la escuela quien me ha especializado a mí, no se poh, ahora se le ocurrió a la jefa de UTP, que me llevaba bien con los más chicos y me dio 2 curso mas que son 5to y 6to. La escuela me ha transformado y me ha determinado, es ahí cuando uno se abandera y se cree el cuento.

¿Hay algún referente teórico que inspire tu quehacer pedagógico?

33. Eh... es que como estoy haciendo el Magister, igual he leído harto, entonces, mmm pucha algún referente teórico de los clásicos ponte tu, Freire, Apple, escudero, etc. Ahora leímos un texto de un loco y que estoy rallando la papa con ese texto. Es de Eduardo de la Vega que habla de la escuela desintegradora, es súper interesante, y es que él hace un estudio en Argentina, el loco dice que justo en las escuelas especiales en Argentina, el se da cuenta que no es que lleguen niños con discapacidad mental, es que llegan niños que han tenido malas experiencias de vida o sea que se le ha muerto el papa o que son pobres, es por ello que no han logrado los aprendizajes que le exige la escuela, el rollo que tira él, es que hemos bajado la categoría de pobreza y la hemos igualado a la

discapacidad. Igual que acá poh, los mismos niños que llegan al colegio con la ley CEP con todos los recursos que le meten a los colegios, y cuando llegan la psicopedagoga le hace un test clínico y el cabro arroja que es limítrofe, pero no es que sea limítrofe, sino que es porque lo ha pasado como el “hoyo” en su vida, porque se le ha muerto el papá, la mamá o el hermano, quizás actúa como limítrofe y lo que le exige la escuela él no lo ha podido recibir porque ha tenido una experiencia de vida de “mierda” no mas poh, pero el tipo no tiene problemas mentales, sino que es simplemente su experiencia de vida y ahí cachai el rollo de que la escuela en el fondo es un arma de doble filo primero y lo segundo ese cabro tiene otros aprendizajes que la escuela no exige, que puede ser la resiliencia al dolor de perder a sus viejos cachai, esa es una experiencia importante pero que la escuela no mide, porque lo que le importa al colegio, es que en el fondo entiendas que él es limítrofe y si es limítrofe hay que tratarlo como tal.

¿Crees que al optar por una especialización podrías mejorar tus prácticas pedagógicas?

34. Eh, creo que la escuela ha enriquecido el magister. El año que estuve sin pega estaba haciendo el magister, pero medio año no mas, pero si estuviera haciendo solamente el magister, sería como volver a estudiar pedagogía. Por eso considero que es la escuela la que hace que el magíster tenga sentido.

¿Crees que es importante que el trabajo en equipo se mantenga en el tiempo?

35. Mira, obviamente uno ve el tema del rollo vigotzkiano, de la importancia de trabajar en equipo, bueno yo creo igual en eso. Pero en mi colegio por ejemplo yo no me meto mucho en las decisiones de los colegas de historia, uno porque no se da el espacio y otro por que son mis jefes. Pero si estoy convencida de que el trabajo en equipo es fundamental. Y si le dieran más

tiempo al profe para trabajar en equipo y menos en realizar las clases, claro que saldría algo mejor, trabajar en la disciplina o un grupo interdisciplinario sería interesante.

Fecha: 15 de noviembre 2013, 13:00 horas.

Entrevista 3:

Intereses:

¿Qué te llevo a estudiar pedagogía en historia?

1. Lo que tenía claro es estudiar pedagogía, estudiar pedagogía en castellano (...) y cuando postule ni siquiera había puesto pedagogía en historia. Después de dos años me di cuenta que quería estudiar pedagogía en lenguaje y cuando llegué a la academia me di cuenta que no había pedagogía en lenguaje y entre a pedagogía en historia. No fue algo que yo haya pensado desde antes.

¿Cuál podría haber sido tu otra alternativa de carrera?

2. Pedagogía en lenguaje.

¿Por qué escogiste educación media?

3. Por que trabajar con los más chicos es más complicado, esa es una variable, y la otra es que trabajar con la media te da la posibilidad o espacios de trabajar en otras áreas como trabajar con adultos cosa que con básica no te permite

¿Estabas convencido de haber tenido alguna habilidad para ser docente?

4. Sí, me gusta mucho como comunicar, conversar, dialogar y mis papas eran profes (...) como que tenía como llegada con los estudiantes.

¿Desde cuándo nace tu gusto por la historia?

5. Se podría decir que el gusto por la historia se desarrollo en la universidad. Siempre me fue bien en historia pero no era consciente del gusto por la historia, si en media me iba bien en historia y en la PSU me fue súper bien

pero fue en la universidad en que se me fue desarrollando el gusto por la historia.

¿Cuál es la principal motivación para hacer clases?

6. La retribución diaria de los chiquillos, esto de trabajar con personas, con estudiantes te retribuye constantemente para bien o para mal de ir mejorando, de ir pensando en tus clases de como que sean mejores.

¿Sientes que hay valoración sobre tu labor pedagógica?

7. Si uno lo mira desde lo más estructural la pedagogía no tiene la valoración que amerita o sea como tema a nivel estatal para abajo, la sociedad no le toma el sentido valórico que tiene la formación de los estudiantes y de ahí viene una serie de cuestiones (...) en los términos de las relaciones con los directorios ¿y acá en el colegio? En mi caso no es como yo quisiera, o sea pequeños detalles de la labor pedagógica, que es supra meditada a labores burocráticas y técnicas más que de lo pedagógico ¿Qué pasa con los niños? Ellos son los que te motivan que te digan cosas o que te dicen que bueno estuvo tu clase eso es motivante.

¿Cuál es el enfoque con el que identificas tu práctica?

8. Mira desde lo teórico uno siempre y desde la formación teórica que tengo uno siempre apela desde la pedagogía crítica (...) desde Paulo Freire y desde las cuatro paredes del aula uno trata de llegar un modelo no tan homogeneizante.

¿Te visualizas en un futuro desarrollando trabajo en aula?

9. Sí, pero no sé si siempre, yo creo que esta carrera te desgasta, un profe debiera estar con las pilas siempre, ojala unos 50 años, pero imagínate el desgaste pero ahí que ver. Si tuviera la posibilidad de hacer otra cosa lo haría pero ahí que ver qué pasa.

¿De aquí en 5 años más que te gustaría estar haciendo en relación a tu trabajo como profesor?

10. Hay que ver qué pasa, pero yo creo que haciendo clase, no se si aquí pero ahí veré que puede que pase el próximo año.

Trabajo en aula:

Te acuerdas de tu primera clase en aula ¿Cómo te fue?

11. Me costaba un poco al principio porque al aplicar un recurso didáctico y al principio no te funcionaba y te achacai un poco pero teni que tirar para arriba y empezar a probar con otras cosas, pero eso siempre te va a pasar no siempre te van a funcionar las cosas. Te enfrentai a la realidad más dura pero eso lo voy regulando.

¿Cómo veías a tus estudiantes?

12. Una imagen idealizada del estudiante, los contenidos no eran tan importante y te das cuenta que los estudiantes forman parte del proceso de enseñanza y que tienen dificultades en la casa y que eso influye en los aprendizajes, así como también te dai cuenta de las motivaciones que tengan los muchachos.

¿Cuáles eran tus debilidades y tus fortalezas?

13. Mis debilidades y las cuales aún se mantienen tienen que ver con lo disciplinar, en la academia se enfocaba mucho con la creación de recursos didácticos y lo cual es una apuesta (...) pero dejo muchos temas de lado pero como así se hizo hincapié en los procesos de ciertos contenidos que son totalmente validos pero no es lo único que deber hacer o enseñar en la sala, también hay que ver el tema de la disciplina sino como controlai a un curso.

¿Si te comparas con tus primeras clases cuanto has avanzado hoy en día en tu trabajo en aula?

14. Si claro en hartos puntos, manejas mejor los tiempos, tampoco te encasillas en la estructura de la clase que es el inicio, desarrollo y cierre de esta, yo creo que hay una etapa antes de estos que debes abordar. Tienes que abordar temas que forman parte de la clase, de hacer frente a situaciones particulares como lo son ciertos conflictos que se dan en el aula o en el patio.

¿Cómo ves a tus alumnos hoy?

15. Hay una imagen distinta de los alumnos y así como también el de los padres. Yo puedo exigir y exigir pero debo pensar si existe o no apoyo desde la casa y si es que los padres los ayudan hacer ciertos trabajos, o si ellos tienen los recursos para poder desarrollar ciertas actividades.

¿Qué componente influye mayormente en tu quehacer pedagógico, el teórico o el práctico?

16. Yo creo que lo práctico, trato de pensar el por qué estoy haciendo esto, de cómo abordar un contenido y de que ámbito y de cómo llevarlo.

¿Qué cosas mejorarías en tu trabajo en aula?

17. Tratar de maximizar los tiempos, tener menos pega administrativa y más tiempo para crear, de buscar recursos didácticos. Acá te dan poco tiempo para planificar y ocupas estos tiempos sobre la marcha como por ejemplo atender apoderados y no como buscar nuevas cosas o de ir pensando en que debes mejorar para que tengas una buena clase (...) los colegios debieran dar más espacios para planificar y no quedarse con la idea de que los profe no hacen nada a esa hora y pensar que esos espacios primordiales para los docentes ya que en ellas pueden reflexionar sobre su práctica. Yo creo que eso falta más tiempo para pensar en las clases.

¿Qué te ves haciendo de aquí en 10 años más en aula?

18.No se si me vea haciendo clase pero si a lo mejor relacionado con lo educativo, pero ahí que ver lo más adelante o a lo mejor me aburro y me dedico a otra cosas. Todo va a depender de cómo se van dando las cosas.

¿Piensas que es importante la edad para que un profesor sea bueno?

19.Si yo creo, es como toda pega, cuando soy joven veni con toda la energía y la idea es que esa energía se canalice con la práctica, como por ejemplo con la evaluación, con los primeros acercamientos con la institución así como también va a depender a la institución a la que llegui, de repente llegai a un colegio en donde se dejan de lado los espacios para crear elementos innovadores pero eso te lo va dando la práctica (...)

¿Cómo pensabas tú que ibas a aprender a ser profesor?

20.Siempre he pensado que se hace desde la práctica, independientemente de la disciplina, pues uno se hace desde la práctica, aun que nosotros vengamos de la academia el cual te manda a la escuela desde el primer año eso es súper bueno pero es la practica la que te hace profesor (...) yo me acuerdo de varios compañeros que estaban en la práctica profesional y conversábamos sobre nuestras cosas que nos iban pasando y siempre nos pasaban cosas muy distintas a las que nos contaban en la universidad o temas que no se abordaban o que los profe nunca nos dijeron y ahí nos dimos cuenta que es el día a día, que es la practica la que te va fortaleciendo o te va madurando para hacer tus clase. Pero también creo que teni que estar convencido de querer hacer cosas sino es así el sistema te come.

Formación profesional:

¿Cómo llegaste a estudiar en la UAHC?

21. Yo me acuerdo que después de la salida del colegio siempre pasábamos por Brasil y es ahí donde hay una sede de la academia, siempre mirábamos como que se fueron dando una serie de variables y es así como llegue. Me acuerdo que leía artículos y ahí me fijaba en la misión y visión de la universidad.

¿Tenías conocimiento de la dirección ideológica de la UAHC?

22. No mucho, solo rumores pero cuando llegue ahí me di cuenta de ello y a mis papas como que no les gusto mucho.

¿Tenías alguna expectativa sobre cómo sería tu formación?

23. No se si expectativas como tal, la verdad es que era más que nada enfrentarse a algo nuevo, entonces te pasai el rollo de cómo serán los profes, si las pruebas serán tan difíciles, o si en realidad el mundo universitario es tan complicado como lo pintan. En todo caso como mi conocimiento de la universidad no era tan amplio no me genere tantas expectativas, más bien iba con ansias de saber cómo sería y como me enfrentaría a ello. Igual no se puede negar que uno tiene sus modelos, además que como mis papas están metidos en este mundo de la escuela, algo te va influenciando y pensando en cómo sería estudiar esta carrera.

¿Crees que tu paso por la universidad llenó tus expectativas?

24. Si claro, pero faltó un poco de lo disciplinar. Faltaron ciertos contenidos que no se enseñaron y que quedaron en el vacío y los cuales debo estudiar por otros lados o también como por ejemplo de cómo abordar ciertas situaciones que suceden dentro del aula y ahí comprendo que en realidad todo se va aprendiendo sobre la marcha, sobre como uno aborda el mundo de la escuela y lo que te toca resolver. Igual lo bakan es que es súper

desafiante, y te das cuenta que te pones a prueba constantemente, aunque tú a veces no te des cuenta. Aparecen cosas que tú jamás te imaginaste y que en ninguna universidad te enseñan.

¿Si tuvieras la posibilidad de volver atrás, escogerías la misma institución para formarte?

25. Si claro, si volvería. (...) siempre estoy tratando de recomendarla igual.

¿Si quisieras realizar cursos estudios superiores, los realizarías en la misma institución?

26. Si me encantaría, pero por temas de recursos económicos y familiares no los he podido hacer. Pero igual trato de ir a invitaciones de seminarios que se están realizando. Desde el colegio como que no me facilitan mucho en la participación a la realización de cursos. No hay mucho apoyo desde el colegio por lo menos desde mi persona.

¿Consideras que la dirección ideológica de la UAH, influye en tu quehacer pedagógico?

27. Si claro que si, sobre todo los de la academia quienes vienen con todo un rollo pedagógico e historiográfico y que es súper bueno. Hay todo un rollo político y social que se va generando en la academia que te da esos espacios para poder reflexionarlos, espacios que a lo mejor en otras instituciones no te los da y que acá en el colegio tampoco sucede.

¿Crees que es necesario perfeccionarse y actualizarse en la pedagogía?

28. Sí, siempre. Lo ideal es mantenerse actualizado. Ir siempre a cursos o charlas que te ayuden a tu formación siempre es bueno (...) si la escuela no te da los espacios para desarrollarte como profe trata tu de generártelos aunque no sean con el desarrollo de clases sino que también generando diálogos y redes de apoyo con otros docentes.

¿La escuela te da las condiciones para especializarte en tu área pedagógica?

29.No me las da. Pero todo depende de la institución a la que trabajes pero por lo menos acá no hay mucho interés por lo menos conmigo no sé si en los demás. Pero a mí nunca me ha mandado a una capacitación y he perdido otras oportunidades por tema de tiempo.

¿Hay algún referente teórico que inspire tu quehacer pedagógico?

30.Nada nuevo, aunque siempre trato de leer y no alejarme de la academia, bueno pero este año no pude vincularme con ella pero años anteriores estaba trabajando con geografía con Marcelo Garrido.

¿Crees que al optar una especialización podrías mejorar tus prácticas pedagógicas?

31.Si claro. Un docente siempre debe estar actualizado, debe ir aprendiendo de nuevas cosas. Debes mantener al día, si la escuela no te da los espacios para hacerlo trata tu de hacerlos, son primordiales los estudios ellos te permiten una mejora de tus practicas.

¿Crees que es importante que el trabajo en equipo se mantenga en el tiempo?

32.Si. Uno no puede trabajar solo por muy erudito que tú seas pero es necesario trabajar en equipo pero no solo con tus colegas sino que también con los de arriba, ellos también forman parte de la institución educativa y por tal también debes trabajar con ellos.