TMAE
20
c.1

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

MAESTRIA EN INVESTIGACION EDUCATIVA

CONSTRUCCIÓN DE LA AUTONOMIA PROFESIONAL DOCENTE

Una mirada al interior de los procesos formativos de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano

Autora: M. Loreto González Lazcano

Director de Tesis: Domingo Bazán Campos

Tesis para optar al Grado de Magíster en Investigación Educativa

SANTIAGO, DICIEMBRE 2003

UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
BIBLIOTECA

AGRADECIMIENTOS

Siempre que una persona emprende una investigación, la sueña, la desarrolla y la finaliza, con todo lo que esto supone, no puede dejar de mirar atrás y desde su propio pensamiento volver a recorrer el camino andado.

Tal vez este sea el recorrido más verdadero, en tanto el recuerdo no puede ser mezquino dejando de reconocer a quienes estuvieron con uno en el difícil camino de lo que significa aprender a investigar. Del mismo modo, el soñar una investigación, supone desear conocer más de algún tema, que por algún motivo se instaló en el pensamiento, en el deseo y en la decisión.

Investigar sobre el tema de la Autonomía del Profesor tiene que ver de algún modo con la vivencia personal y profesional.

Es desde esta vivencia, que surge con mayor fuerza el convencimiento y la certeza de que la autonomía se construye con sentido, cuando contamos con los apoyos de otros y cuando tenemos la oportunidad de vivir con la libertad y el respeto necesarios para que ella se materialice.

Es desde estas reflexiones que hago dos especiales agradecimientos:

A Mirtha Abraham, quien desde su cálida acogida en esta Universidad, me ha entregado su confianza y me ha brindado espacios y oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional.

A Domingo Bazán, quien desde su profunda bondad, como profesor, amigo, compañero de labores y Director de esta Tesis, me ha acompañado e impulsado a continuar aprendiendo y desarrollándome como persona y pedagoga.

INDICE

Presentación.....6

CAPITULO PRIMERO

Planteamiento y Justificación del Problema.....17

1. El Problema y sus Antecedentes

1.1 La Formación Docente. Diagnósticos, Cambios y Resultados.....17

1.2 La Autonomía Profesional como Posibilidad de Transformación.....26

1.3 La Universidad Academia de Humanismo Cristiano.....30

2. Objetivos de la Investigación.....38

3. Aspectos Metodológicos.....39

CAPITULO SEGUNDO

Orientaciones Teóricas del Estudio.....50

1.- Las Representaciones Sociales.....50

2.- Formación Docente y Autonomía Profesional.....63

3.- La Práctica Reflexiva y sus Posibilidades en la Construcción de Autonomía Profesional.....84

CAPITULO TERCERO

Análisis e Interpretación de la Información.....115

1.- Representaciones Sociales de los Docentes en Torno a La Autonomía Profesional.....120

1.1. Ser un Profesional de la Educación.

Significaciones e Implicancias para la Autonomía Profesional. Un Cambio a Nivel de Discurso.....121

1.2. Ser un Profesional de la Educación. *"Una Cuestión de Responsabilidad"*.....130

1.3. La Profesionalización Docente. "*Un Proceso Complejo y Condicionado por Cuestiones de Índole Personal, Institucional y de Posibilidad de Cambio"*.....138

1.4. Los Profesores como Técnicos. Una Representación desde la Emocionalidad.....146

1.5. La Autonomía Profesional. Un Tema Representado desde la Diversidad.....151

1.6. La Autonomía Profesional como Posibilidad de Toma de Decisiones. *"Una Reivindicación Laboral y una Exigencia Educativa"* 157

1.7. La Autonomía Profesional. Una Cuestión de *"Responsabilidad y Compromiso Moral"* desde Diversas Valoraciones.....161

1.8. La Autonomía Profesional y la Práctica Reflexiva. *"Un Proceso que es Individual y Social a la Vez"*.....169

1.9. La Autonomía Profesional y la Convivencia Universitaria. Una Cultura con Rasgos Escolarizantes.....188

1.10. La Autonomía Profesional y la Participación de los Estudiantes en Clase. Un Aspecto Presente en las Aulas.....195

1.11. La Autonomía Profesional y la Práctica Docente en la Academia. Una Comparación con Otras Instituciones.....202

1.12. La Autonomía Profesional y las Concepciones sobre el Conocimiento y Aprendizaje. La

Presencia de una Diversidad de Supuestos Orientadores del Decir y del Actuar.....207

1.13. La Autonomía Profesional y la Incorporación de la Investigación a los Procesos Formativos. *"Un Ideal y una Posibilidad Facilitada desde la Práctica"*.....238

CAPITULO CUARTO

Conclusiones.....273

1. En Relación a las Representaciones Sociales Sostenidas por Docentes de la Carrera.....275

2. En Relación a las Prácticas Pedagógicas y la Promoción de un Profesional Autónomo.....288

Bibliografía.....299

PRESENTACION

El informe que se presenta a continuación, da cuenta de un proceso investigativo que ha asumido como objetivos de estudio la pregunta por las representaciones sociales que un grupo de docentes de la Carrera de Pedagogía Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano sostienen acerca de la Autonomía Profesional, junto con conocer y describir las formas en que las prácticas pedagógicas desarrolladas estarían favoreciendo la formación de profesionales autónomos en un contexto que se ha propuesto innovar en el ámbito de la formación docente.

En el escenario actual, caracterizado por fuertes demandas a la educación y especialmente a la formación docente, resulta altamente importante focalizar la mirada en las propuestas innovadoras de las instituciones encargadas de formar a los futuros pedagogos. Estas demandas tienen que ver, entre otras, con el momento que enfrenta nuestra sociedad y, por tanto, con la urgente necesidad de consolidar nuevos enfoques en torno a la Educación y la Pedagogía.

En el plano de la formación docente existe en la actualidad suficiente certeza respecto de la necesidad de atender a la idea de Autonomía Profesional, tema complejo que ha estado tradicionalmente atravesado por la disputa entre una racionalidad instrumental y otra de corte valórico. En este contexto, la formación de pedagogos adquiere marcada notoriedad, en el sentido de ser ellos quienes actuando autónoma, reflexiva y creativamente serán los encargados de materializar para nuestro futuro los anhelos señalados.

La propuesta curricular de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, generada por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) y el PIIE, aspira a formar un educador creativo, flexible y crítico, aspectos todos estrechamente relacionados con la consideración de la Autonomía Profesional como un imperativo, cuyo valor debe ser construido socialmente al interior de una comunidad académica particular.

Partiendo del supuesto que la Autonomía Profesional ha sido concebida tradicionalmente en el mundo universitario desde una perspectiva técnica y eficientista, por tanto estática e individual, es preciso avanzar en la construcción de conocimiento en torno a la misma, a partir de una mirada desde otra racionalidad, en especial en un contexto académico que se plantea explícitamente la formación de un nuevo educador.

En este sentido, el foco de interés y atención de esta investigación ha sido avanzar en el estudio y comprensión de las formas en que se construye la Autonomía Profesional al interior de los procesos formativos, teniendo como punto de partida las representaciones sociales que poseen de ésta un grupo de docentes, como también a partir de una mirada a las prácticas pedagógicas que son desarrolladas al interior de las aulas, con el propósito de determinar si estas prácticas estarían promoviendo un profesional con las características ya señaladas.

Tratándose de un tema amplio y complejo, ha sido preciso abordar el constructo de la Autonomía Profesional a partir de reconocer algunos temas claves asociados a ella, los que como elementos de referencia y desde la perspectiva teórica asumida, han ido mostrando los límites y alcances que tiene este fenómeno en el ámbito de la formación de pedagogos y, al mismo tiempo, han orientado -con un gran esfuerzo de vigilancia epistemológica- el proceso de indagación, análisis e interpretación de información y conclusiones en torno a la temática en estudio.

A lo largo de todo este estudio, se verán desarrollados los ejes que permiten avanzar en la construcción de saber en torno a la Autonomía Profesional en un contexto particular, buscando dar respuesta a las interrogantes que lo han guiado. En este sentido, los ejes fueron permitiendo construir el objeto de estudio, para llegar a identificar un conjunto de representaciones sociales entorno a la Autonomía Profesional y determinar de qué manera se promueven prácticas pedagógicas hacia una formación de profesionales autónomos. Estos ejes son los siguientes:

- El ser profesional y la Profesionalización Docente, desde las representaciones de los docentes.
- Las diversas concepciones en torno al conocimiento y el aprendizaje y su concreción en el aula.
- Los significados atribuidos a la práctica reflexiva en la formación de profesores.
- Los significados otorgados al tema ético - valórico en la formación de pedagogos.
- Los significados atribuidos al compromiso y responsabilidad en la formación de pedagogos, vistos éstos desde la convivencia universitaria.

En esta lógica, la tesis se presenta organizada en cuatro capítulos, todos ellos atravesados por el tema de la Autonomía Profesional, desde los saberes, creencias, valoraciones y prácticas que alumnos y docentes de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad han vivenciado.

El primer capítulo presenta los antecedentes que permiten ir construyendo el problema a investigar, los objetivos y los aspectos metodológicos del estudio. Los antecedentes son presentados a partir de una revisión en torno al tema de la formación docente en un

contexto social cambiante para abordar desde allí el tema de la formación de pedagogos, en función de los diagnósticos que han orientado la dirección de este proceso y de los desafíos que se pretendían alcanzar en el contexto del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. Finalmente, se sitúa el estudio en la realidad de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y, más específicamente, en la Carrera de Pedagogía de Educación Básica a partir de algunos referentes que permiten contextualizar la propuesta formativa de la misma. Todos estos antecedentes son presentados de manera tal que permiten estructurar las preguntas que orientan el estudio junto con justificar la relevancia del mismo.

La presentación de la perspectiva metodológica asumida, de acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio, los objetivos que se persiguen y los referentes teórico-conceptuales adoptados, se fundamenta desde un enfoque cualitativo, en tanto se busca rescatar y comprender, a partir de las subjetividades, diversas formas de concebir y significar la autonomía profesional de los docentes, junto con describir algunos aspectos de la formación que estarían

favoreciendo en la práctica pedagógica espacios facilitadores para la construcción de la autonomía profesional de los estudiantes. En este apartado quedan además justificadas las técnicas de recopilación de información y los procedimientos de análisis e interpretación de la misma, junto con la identificación de la muestra y los referentes empíricos.

El capítulo segundo está destinado a presentar las orientaciones teóricas del estudio, presentando los referentes teórico-conceptuales en los cuales esta investigación ha encontrado sustento. De esta forma, en un primer momento se desarrolla el tema de las representaciones sociales como modalidad de conocimiento social, enfatizando la importancia que adquiere hoy en día su estudio. A continuación se desarrolla el tema de la formación docente, desde los cambios que ésta ha sufrido hasta constituirse en lo que hoy en día significa e implica para la formación de educadores. En este contexto, se analiza el tema de la Autonomía Profesional, intentando mostrar cómo ha sido abordada y significada a partir de

las diferentes concepciones de formación que prevalecen en la actualidad.

Se destina un espacio importante en esta tesis, al tema de la reflexión a partir del enfoque que hoy se conoce como "práctica reflexiva" o, desde otra mirada, "el profesional reflexivo", tema que es preciso continuar desarrollando por la relevancia que ha ido adquiriendo a través del proceso indagatorio. Importante resulta el planteamiento de la perspectiva de la reflexión pedagógica desde una postura crítica, señalando para ella una serie de implicancias, obstáculos y posibilidades.

Un aspecto novedoso y que da fuerte sustento a este estudio lo constituye el marco general que permite problematizar, tanto el tema de la formación docente, la Autonomía Profesional y la reflexión pedagógica, y que se constituye a partir de las ideas de Jürgen Habermas y la Teoría de los Intereses Constitutivos del Conocimiento.

A partir de los planteamientos del autor, se analizan los diferentes intereses que subyacen a los temas abordados en este estudio, intentando visualizar las posibilidades y obstáculos que supone dejar atrás una formación guiada por una racionalidad tecnocrática, que le ha restado a los educadores la posibilidad de reflexión y autonomía. Este esfuerzo permite avizorar posibilidades diferentes para una formación más acorde con el mundo globalizado y democrático que estamos construyendo.

El capítulo tercero se destina a la presentación de las descripciones analíticas e interpretativas realizadas a partir de los registros de clases, de un cuestionario de opinión aplicado a docentes de la carrera, junto con los análisis que surgen de entrevistas en profundidad realizadas posteriormente a docentes.

Este desarrollo se organiza y estructura a partir de las grandes categorías que fueron levantándose en el transcurso de la investigación, lo que permite ir dando cuenta de algunas premisas o representaciones que sostienen los docentes en relación al tema de

la autonomía profesional, su construcción y posibilidades. Desde una aproximación crítica y problematizadora, se pretende identificar algunos supuestos epistemológicos que estarían a la base del decir y quehacer de los docentes.

La problematización y sus objetivos atraviesa el presente estudio y posibilita un nivel de análisis mayor al ir integrando los ejes de análisis con la información recogida a partir del cuestionario aplicado y las entrevistas en profundidad realizadas. Lo anterior configura la estructuración de un conjunto de conclusiones que, en primer término, responden a las preguntas del estudio, dando cuenta de la o las racionalidades que estarían subyaciendo en los discursos y las prácticas pedagógicas desarrolladas en un contexto que persigue innovar en la formación de profesionales. Este contenido da origen al capítulo cuarto.

El estudio concluye con comentarios y observaciones que vienen a constituir algunas sugerencias que se espera contribuyan con la reflexión y discusión en torno a los procesos de formación que esta y

otras universidades se encuentran desarrollando. Lo que allí se espera es dar cuenta de algunos aspectos que estarían representando obstáculos para alcanzar el logro del gran desafío de formar profesionales autónomos, siempre teniendo en consideración que no ha existido la intención de generalizar los resultados de la misma.

CAPITULO PRIMERO

Planteamiento y justificación del problema

1.- El problema y sus antecedentes.

1.1 La Formación Docente. Diagnósticos, cambios y resultados.

Durante las últimas décadas la formación de docentes -en cuanto tema de interés- ha sufrido una gran evolución en el campo de las ciencias de la educación. El sistema educativo chileno se encuentra en la actualidad viviendo una reforma que ha sido concebida como un proceso gradual, sostenido y continuo de transformaciones tanto en la orientación, contenidos y prácticas de la enseñanza, como en la organización y gestión del sistema escolar.

Se podría señalar que se trata de una propuesta radical que busca construir para Chile no sólo "una mejor educación", sino "otra educación"[1].

Los cambios señalados dicen relación con los esfuerzos realizados por elevar la calidad y la equidad de la educación, con el fin de asegurar un desarrollo de nuestra sociedad con características tales que le permita insertarse con éxito en un mundo globalizado y complejo.

En este proceso de cambio, los docentes, quienes tendrán la tarea de poner en marcha las transformaciones requeridas, pasan a constituirse en piezas claves para el éxito de lo señalado, en términos de ser ellos agentes dinamizadores y articuladores de espacios de diálogo con las distintas fuentes de conocimiento y agencias de socialización. Lo anterior adquiere mayor relevancia ante los diversos diagnósticos sociales que han dado cuenta de los escasos

[1] Núñez , Iván. (1997). "Aspectos Histórico-Comparativos de las Reformas a través del Siglo XX en Chile" En: Varios autores: "La Reforma Educacional y sus demandas en el quehacer didáctico, en el contexto de la modernización Latinoamericana". Doc. Publicares. Universidad Educares.

logros del sistema educacional en la tarea de alcanzar una escuela democrática y democratizadora, posible escenario para obtener algún tipo de criterio moral a partir de formas de argumentación racionales [2].

La escuela, en sus distintos niveles, ha sido acusada de autoritaria, conformista y generadora de sujetos acríticos e intolerantes. Lo anterior quiere decir que se busca hoy más que nunca que en los procesos de formación de docentes se propicien ciertos saberes, actitudes, capacidades y competencias, que permitan a los futuros pedagogos desenvolverse comprometida y participativamente como profesionales autónomos y creativos en un contexto socioeducativo diverso y cambiante.

Los diagnósticos, en lo que a formación de docentes se refiere, han dejado claro que los mejoramientos y transformaciones requeridas, están estrechamente ligadas a la calidad de los procesos de

[2] UNESCO-OREALC (2001). Análisis de Perspectivas de la Educación en Latinoamérica y el Caribe. Santiago: UNESCO.

formación profesional de los mismos. En este sentido, se señalaba que los esquemas formativos no se han adecuado a las nuevas formas de desempeño profesional que hoy exige el cambio social, cultural y educativo, entendido ello en su sentido más profundo y transformador.

Este aspecto viene a relevar, que las principales dificultades en la formación de educadores han radicado principalmente en las instituciones dedicadas a la formación de docentes, en términos de no estar respondiendo adecuadamente a las demandas que hace el sistema.

Un elemento clave, señalado desde los diagnósticos realizados, y que ha jugado en contra de la formación inicial de docentes consiste en la promoción de una cultura escolarizada y tecnocrática, que no ha propiciado en los futuros educadores espacios donde se vayan promoviendo niveles graduales de análisis, comprensión y modificación de la propia realidad del educador, alejándonos ello de

la posibilidad de configurar procesos formativos que se orienten a la promoción de la autonomía profesional docente.

Los diagnósticos daban cuenta de la presencia de contenidos fragmentados, con escasa atención a las necesidades de integración y de aprendizaje activo y reflexivo. Se señalaba además el predominio de formas de enseñanza lectivas, basadas en la exposición y con pocos requerimientos de trabajo práctico que afectan un compromiso más activo de los estudiantes en la gestación de sus conocimientos disciplinarios y pedagógicos[3].

Del mismo modo, ha quedado de manifiesto que los planes de estudio de las instituciones formadoras han propiciado una disociación entre la enseñanza de los contenidos disciplinarios y las metodologías de la enseñanza de los mismos, con resultados negativos para sus egresados.

[3] Los diagnósticos que se presentan han sido principalmente extraídos de: Documento preliminar sobre fortalecimiento de la Profesión Docente. (1996). Ministerio de Educación.

Junto a lo anterior, se ha observado una escasa vinculación del proceso formativo con requerimientos de tipo técnico-pedagógico, valóricos y otros propios del nuevo sistema curricular y programático.

Se sabe de hecho, que experiencias de práctica en el aula ofrecen poca oportunidad para encuentros de reflexión crítica acerca de lo que se va experimentando y que, por lo general, no se ofrecen en las etapas iniciales de la carrera, representando ello una de las áreas problemáticas en la Formación Inicial de Docentes observadas en grados diversos, en muchas de las instituciones de educación superior.

De acuerdo a lo anterior, muchas de estas instituciones se encontraban enfrentadas a un momento importante, como lo era el de realizar transformaciones profundas a las formas tradicionales en que la formación se había impartido, intentando con ello superar las dificultades mencionadas.

Un dato relevante al respecto es el importante volumen de recursos inyectado por el Estado Chileno a 17 instituciones formadoras del país, en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FFID).

En este contexto, y a partir de un diagnóstico que señalaba un conjunto de áreas problemas de la Formación Inicial, la actual Reforma Educativa en este nivel, señala un conjunto de objetivos que son formulados en el Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial y que vinieron a orientar las tareas de las instituciones dedicadas a la formación de docentes.

La implementación del Proyecto FFID, cuya duración fue de cuatro años, se encuentra en su etapa de finalización, instancia que ha dado lugar a una serie de evaluaciones que permiten apreciar avances importantes en algunas áreas, y señalar dificultades y necesidad de

próximas readecuaciones en otras [4].

Cabe destacar que uno de los conceptos centrales que se advierten, tanto en la formulación como en el proceso de cambio desarrollado a través de cuatro años, es el de aprendizaje docente. Considerar todo lo involucrado en el largo proceso de aprender a ser profesor o profesora significó pensar en los elementos que favorecen el desarrollo del sentido de misión y de responsabilidad ética y social del educador, en aquellos que permiten readecuar creencias y adquirir conocimientos para enfrentar el ejercicio docente, y reconceptualizar y precisar los contenidos de formación.

Desde los planteamientos teóricos que han iluminado esta discusión, se han señalado tres elementos centrales del proceso de aprender a ser docente y que se advierten en las ideas y acciones del Programa:

---

[4] Un detallado análisis de lo que ha sido el Proyecto FFID y sus resultados, se puede encontrar en: Avalos, B. Un Proyecto para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile: El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente. http://www.minedu.gob.pe/gestion_pedagogica/dir_forma_docente/comunic_difus/simposio/ponencias/beatrice.doc.

- Su orientación, vinculada a la construcción paulatina de la identidad docente.
- La adquisición de una base de conocimientos y habilidades necesarios para ejercer la docencia.
- El carácter situado, colaborativo y mediado de ese proceso.

En este contexto, muchas universidades han diversificado su oferta curricular, dando mayor tiempo al trabajo en seminarios y talleres, dejando de depender casi exclusivamente de la clase lectiva como medio de enseñanza. Han justificado la introducción de estas formas apelando a principios de aprendizaje participativo, colaborativo y reflexivo por una parte, y a enfoques de integración tanto disciplinarias como en torno a problemas de la realidad educativa. El constructivismo y el aprendizaje orientados a la comprensión son explicitados con mayor o menor grado, como ejes articuladores de estas estructuras curriculares.

Un elemento que resulta iluminador para este estudio es el reconocimiento a los cambios visibles y valorados en la formación práctica. En relación a este punto, el cambio ha significado para la

mayoría de las instituciones casi una revolución, tanto en la conceptualización como en el diseño de las experiencias, aspecto que estimula a indagar sobre las mismas en un contexto particular.

1.2. La Autonomía Profesional como posibilidad de transformación.

A partir de los antecedentes previamente analizados, se hace posible señalar con seguridad que una de las grandes demandas que hoy se le hace a la formación de educadores es formar para la Autonomía Profesional, en el sentido en que al interior del presente proyecto se la asume como un concepto complejo y abordado continuamente desde el discurso pedagógico, sin llegar a una definición y comprensión del mismo y que de cuenta de las reales aspiraciones que esconde desde quienes la construyen día a día.

Se acepta aquí que un profesional autónomo se va gestando como tal a lo largo del proceso de formación, en un contexto de relaciones, valoraciones y significaciones que hacen factible responder activa y adecuadamente al sistema escolar en cambio. Tales relaciones,

valoraciones y significaciones, una suerte de micro-realidad cotidiana que viven, tanto docentes como estudiantes de pedagogía, son las que de alguna u otra forma favorecen u obstaculizan un desarrollo profesional con estas características y que muestra por tanto la necesidad de ser indagado.

En este sentido, la Autonomía Profesional no puede restringirse a algo estático e individual, puramente asociada a las materias recibidas o a la capacidad personal del sujeto para abordar el mundo y la escuela. Por el contrario, una concepción dinámica de la Autonomía Profesional -ligada a la propia identidad profesional del sujeto- requiere para materializarse de ciertos compromisos, significaciones y competencias que propicien, desde la formación inicial y hacia su futuro desarrollo profesional, una cierta historia de construcción social de la misma, definida ésta por la reflexión con actitud crítica, la investigación en torno a la práctica, la toma de

decisiones, la creatividad, la promoción del diálogo y la participación entre otras cualidades[5].

La idea medular aquí es que los futuros educadores -a partir del conocimiento, compromiso y comprensión de la realidad educativa- junto con una serie de otras competencias, puedan constituirse en profesionales que realmente innoven y transformen con sentido las diversas realidades en las que más tarde les corresponderá desempeñarse.

Producto de las ideas señaladas en el contexto de la Reforma Educativa y desde una mirada preferentemente crítica y problematizadora, adquiere importancia el abordaje, indagación y comprensión de la complejidad de los procesos de cambio en la formación de las instituciones formadoras, en términos de indagar en el cómo se esta promoviendo la formación de profesionales autónomos. Se trata de una tarea compleja que implica conocer la

[5] Se toman aquí las ideas trabajadas por José Contreras Domingo en torno a la Autonomía Profesional. Ver: Contreras Domingo, J. (1997) "La Autonomía del Profesorado" Ediciones Morata, Madrid.

organización y composición de las instituciones, revisar las premisas o representaciones a partir de las cuales los mismos docentes construyen e implementan una propuesta innovadora y también de analizar y reflexionar en torno a las características de las relaciones pedagógicas que se establecen en su interior.

Ello es necesario dado que la propia reforma implica niveles de cambio que van más allá de una mera actualización de planes y programas de estudio. Esta es una apuesta más profunda, propiciada por una reforma que también se propone alcanzar ***"una nueva actitud formativa"*** en el cuerpo docente y en las prácticas pedagógicas [6].

[6] La idea de *"una nueva actitud formativa"* tiene un recorrido en cuanto a su desarrollo, al interior de la Universidad Educares, hoy Universidad Andrés Bello. En el contexto del FFID, un grupo de académicos la propone a partir del tipo de modernización que se ha venido instalando en la sociedad chilena y el modo de vida globalizado que caracteriza a la época, señalándola como una exigencia, que plantea la sociedad a la educación, en cuanto a alcanzar una armonización entre lo instrumental y lo valórico. Al respecto vease: Ruz, J. (edit) (1998). "Una nueva estrategia para la formación de profesores". Universidad Educares, Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Santiago.

1.3. La Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Situando este estudio, la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, una de las universidades que se ha adherido voluntariamente a este proceso de cambio liderado por el Estado, en su constante reflexión y revisión de los procesos pedagógicos, propone una nueva estrategia formativa para la Carrera de Pedagogía en Educación Básica, la cual se materializa en una estructura curricular innovadora, que busca por medio de su implementación formar profesionales con las características ya mencionadas.

Esta propuesta se sustenta en la necesidad de reconceptualizar los procesos de formación, lo que a su vez permitiría la generación de nuevas formas de enseñanza y aprendizaje implicando, por tanto, una resignificación del rol que juega el educador en el contexto socioeducativo actual y futuro[7].

[7] La idea de rol planteada quiere ir más allá de aquella categoría de la tradición sociológica que alude a las conductas de los individuos requeridas por las instituciones. En este sentido, y tomando las ideas de Berger y Luckman se resalta y advierte la importancia de la interacción y rescata la acción de los sujetos, en un tiempo histórico y social determinado. Vease: Berger, P. y Luckman, T. H. (1983). " La construcción social de la realidad" . Amorrortu editores. Buenos Aires.

Para esta institución, la Carrera de Pedagogía en Educación Básica plantea elementos innovadores claves para la formación del nuevo profesor tales como:

- La promoción de un aprendizaje autónomo que considera a los estudiantes como sujetos creativos, capaces de resolver problemas y diversas situaciones a las que más tarde se verán enfrentados en sus prácticas profesionales.

- La presencia de una malla curricular con ejes y áreas en intersección que dan cuenta de una visión integrada e integradora del proceso de formación de los alumnos.

- La importancia que se atribuye al alumno en su multidimensionalidad, a la visión y las diversas conceptualizaciones que este sujeto tendrá que manejar en relación al sistema educativo y a la sociedad en general; a la institución escolar y su relación con la comunidad; a los desafíos que se le plantean al profesor en el ejercicio profesional, entre otros.

- La importancia que se le otorga en la malla curricular al desarrollo personal del alumno y alumna, centrado ello en

aspectos valóricos y actitudinales y en el desenvolvimiento de habilidades y capacidades del quehacer docente, con el propósito de que éste asuma una actitud positiva, crítica y transformadora frente a la realidad educacional.

- La posibilidad real de los alumnos de confrontar la experiencia educativa pasada con una visión renovada de la educación, contando para ello con autonomía para relacionarse con padres, apoderados y otros sectores y organizaciones de la comunidad, y así participar activamente en la elaboración de planes y programas de estudio, en la selección y elaboración de materiales didácticos y en la gestión escolar.

- La incorporación de las prácticas desde el inicio de la carrera, otorgándose la posibilidad de realizar observaciones, diagnósticos e investigaciones y diseño de proyectos educativos, con el objeto de que el alumno conozca las problemáticas escolares reales y enfrente desde su propio trabajo docente la diversidad de personalidades, culturas, y condiciones académicas que presentan los niños y niñas y los educadores en la escuela.

- La promoción del manejo de la informática y la computación para el acceso a información relevante a través del

fortalecimiento de una actitud crítica frente al uso de la tecnología en la sociedad.

- Por último, un aspecto novedoso de la propuesta es la articulación entre contenidos disciplinarios y las diversas metodologías de la enseñanza. Ello en torno a asumir una mirada hacia el saber pedagógico como el resultado de la interacción de ambos aspectos los cuales difícilmente pueden concebirse disociados. En este sentido, cada módulo correspondiente a un conocimiento disciplinario que se enseña en la escuela básica contempla, tanto los conocimientos propios de la disciplina, como también su forma de enseñanza a los niños[8].

Todos estos aspectos son los que supuestamente se estarían materializando en unas prácticas pedagógicas con características particulares tales que favorecerían la construcción de saberes pedagógicos en la formación de los estudiantes y que permitirían apostar por la formación de profesionales autónomos y con pensamiento crítico.

[8] UAHC. Carrera de Pedagogía en Educación Básica. Propuesta curricular, 1998.

En este contexto, el paso del discurso a los hechos es el gran desafío que enfrentan las instituciones formadoras de profesores, quienes, acogiéndose al desafío de innovar, desarrollan proyectos orientados a implementar nuevas estrategias formativas destinadas a mejorar la calidad de la formación inicial docente. Este desafío supone, desde lo que plantea Gastón Sepúlveda, reconocer que *"el cambio en la estrategia global de la formación docente supone otros cambios que están más allá de lo que habitualmente se admite"*[9].

Lo que se quiere enfatizar es que ante la posibilidad y el desafío que implica un cambio en la formación de profesores, donde encuentre coherencia el discurso con los hechos, es preciso reconocer, en primer término, la presencia de racionalidades, que en ocasiones se encuentran tensionadas o en conflicto, manifestándose en quiebres epistemológicos que suponen formas diversas de concebir cuestiones tan relevantes como la formación misma, la pedagogía, el

[9] Sepúlveda, G. Citado en: Ruz, J. (edit) . (1998) "Una nueva estrategia para la formación de profesores" Universidad Educares. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Santiago.

conocimiento, la institución, su organización y las relaciones que se establecen en su interior y desde ésta hacia la comunidad[10].

Candioti De De Zan lo plantea en la perspectiva de que *"mientras no se cuestione cuál es la comprensión de conocimientos que está a la base atendiendo a aspectos que no son del ámbito de la ciencia empírica y no se replantee el carácter de la teoría pedagógica o el tipo de racionalidad desde la cual se entiende, el margen de transformación es demasiado estrecho y se tiende, con pequeñas modificaciones, a reiterar viejos modelos"*[11]

Desde esta circunstancia, no se puede desconocer que la concreción de esta tarea supone, desde esta mirada investigativa, indagar en torno a aquellas representaciones sociales que poseen quienes son los encargados de diseñar y poner en marcha la nueva propuesta formativa.

---

[10] Op. Cit.

[11] Candioti De De Zan, M. E. (2001) "La construcción social del conocimiento. Aportes para una comprensión crítica del aprendizaje" Santillana. Buenos Aires.

Lo anterior es avalado en la actualidad por el enorme flujo de información que da cuenta de la importancia que tiene para la transformación de las prácticas, el estudio de las concepciones que portan quienes son los encargados de llevar a cabo el diseño e implementación de las mismas, reconociéndose desde allí una variedad de formas para denominar el conocimiento del profesor[12].

En este sentido, como propuesta que persigue la formación de profesionales autónomos, es preciso realizar un proceso de indagación que aporte conocimiento en torno a cómo ésta se va construyendo y desarrollando a lo largo del proceso formativo, desde las diversas racionalidades en juego, en el sentido de visualizar ciertos aspectos claves que estarían contribuyendo o no a la construcción gradual de la autonomía profesional de los futuros pedagogos en un contexto particular.

---

[12] Al respecto resulta interesante señalar que desde lo que se ha denominado Corriente de Investigación del Pensamiento del Profesor, han aparecido una gran cantidad de autores que se han detenido a estudiar la naturaleza del conocimiento del profesor, bajo el supuesto que para ello es preciso analizar las formas en que este conocimiento se construye y por sobre todo cómo cambia. Bajo la denominación de conocimiento práctico, se quiere reconocer el saber profesional de los profesores y transitar desde el saber de los investigadores externos hacia el saber del docente desde su práctica. Se trata de un conocimiento profesional que Fenstermacher ha denominado Formal. Ver: Fenstermacher, G. (1994) "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching". Review of research in education.

Avanzar en la producción de conocimiento acerca de cómo se contribuye en los procesos de formación inicial a la formación de un profesional autónomo resulta ser un aporte necesario y enriquecedor, que desde los propios actores, iluminará tanto a la misma institución como a otras instituciones que se encuentran empeñadas en el desafío de aportar en nuestro país al mejoramiento de la calidad de la educación. Al mismo tiempo, este estudio representa un aporte en cuanto al desafío de visualizar nuevas miradas a la formación de educadores, que desde su ser y hacer profesional contribuirán en sus prácticas futuras a construir una sociedad mejor.

2.- Objetivos de la investigación.

Sobre la base de los antecedentes previos, y desde una lógica problematizadora y crítica, que reconoce con Habermas que el mundo social puede ser construido y comprendido desde la cooperación de todos los actores participantes para su transformación, es que se plantean los dos grandes propósitos que guían el presente estudio. Esto es:

- ¿Cuáles son las representaciones sociales en torno a la Autonomía Profesional que poseen docentes de la Carrera de Pedagogía Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano?
- ¿De qué manera las prácticas pedagógicas desarrolladas están favoreciendo la formación de un profesional autónomo?

3.- Aspectos Metodológicos.

De acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio, los objetivos y referentes teórico-conceptuales de esta investigación, se adopta un enfoque metodológico cualitativo, de carácter interpretativo, en el entendido que lo que se busca es rescatar y comprender, a partir de las subjetividades, diversas formas de concebir, significar y promover la autonomía profesional por parte de los docentes de la Carrera de Pedagogía de la UAHC, con miras a su construcción y promoción en un proceso formativo que persigue innovar en este aspecto. De acuerdo a Pérez Serrano, se trata de "*captar una realidad compleja mediante la recogida sistemática de datos (...) que haga posible un análisis interpretativo*".[13]

En este sentido, la tarea investigativa asume una racionalidad que no se queda sólo en la contemplación de una propuesta innovadora, sino que profundiza en el cómo de la misma, con todos los significados que

[13] Pérez Serrano, G. (1994) " Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes". La Muralla. Madrid.

le atraviesan, los obstáculos que afronta y las posibilidades de cambio que proyecta.

Esta perspectiva comprensiva implica por tanto, ir descubriendo gradualmente ciertos supuestos teóricos y epistemológicos, derivando constantemente interrogantes e hipótesis de trabajo que permitan problematizar acerca de las posturas, miradas, lecturas y quiebres existentes sobre el quehacer formativo y profesional de los educadores.

Alcanzar esta comprensión, implica describir dichas representaciones y al mismo tiempo caracterizar las prácticas pedagógicas construidas entre docentes y estudiantes en el aula, con el fin de analizar los supuestos epistemológicos que subyacen en ellas, llegando a identificar los intereses que orientan las prácticas pedagógicas, siempre en función de ciertos ejes claves que han sido relacionados con la construcción de la autonomía profesional del docente.

Para el desarrollo de esta investigación y sin inscribirla de manera estricta como etnográfica, se han tomado prestadas técnicas de este enfoque, tanto en lo referente a recolección de información (entrevistas en profundidad y observación), como para los análisis e interpretación de la misma, en tanto levantamiento gradual de categorías sociales y analíticas[14].

En este contexto, el estudio se inició con una primera aproximación al tema de la Autonomía Profesional, a partir de un proceso de recopilación de fuentes documentales que posibilitaron la construcción de los referentes teóricos y metodológicos de la investigación. En este sentido, fue preciso revisar ensayos y documentos teóricos, como también estudios relacionados con formación inicial docente y experiencias innovadoras en instituciones de formación de profesores.

[14] H. Wolcott y D. Hymes, entre otros plantean la diferencia entre "hacer etnografía" y "tomar prestadas algunas técnicas". Sus planteamientos se orientan a mostrar que el propósito fundamental de la investigación etnográfica es: describir e interpretar el comportamiento cultural, señalando la diferencia entre esta "intención etnográfica" más pura y los objetivos de gran parte de la investigación educativa en tanto etnográfica. En:Velasco Maillo, H. Y otros. (Eds) (1993) "Lecturas de antropología para educadores". Editorial Trotta. Madrid.

Esta revisión permitió dar sustento a las categorías que se fueron levantado en el transcurso de la investigación, en lo que se refiere a la Autonomía Profesional y a las prácticas pedagógicas en el contexto de la profesión docente.

A partir de esta tarea, que permitió una aproximación global al tema en estudio, de manera exploratoria se aplicó un **cuestionario de opinión** a 7 docentes de la Carrera de Pedagogía Básica de la Universidad por medio de un muestreo no aleatorio casual. La cantidad de sujetos abordados, así como su origen, correspondieron a opciones que, por un lado satisfacían en ese momento de manera adecuada los requerimientos investigativos de acuerdo a los objetivos de la tesis y por otro, llegaban a constituir un volumen adecuado a la profundidad y alcance que se desea alcanzar desde una mirada cualitativa.

La validación de este instrumento, es decir, el proceso de construcción y otorgamiento de unos mínimos de credibilidad y objetividad, fue realizada a traves de una metodología consistente

en fases sucesivas de creación y análisis crítico, lo cual permitió una posterior evaluación de tres jueces, quienes con sus aportes permitieron cerrar este ciclo de creación análisis para su posterior aplicación. Con todo, el cuestionario utilizado retoma y adapta algunos ítemes provenientes de dos investigaciones previas orientadas hacia temáticas pertinentes al caso[15].

El propósito perseguido por este cuestionario, fue identificar algunos temas claves, que desde la perspectiva de los docentes, se pudiesen relacionar con la Autonomía Profesional y su construcción en los procesos formativos que estos desarrollan.

El diseño y elaboración de este instrumento fue desarrollado a partir de la consideración de aquellos referentes teóricos y epistemológicos que han sido trabajados por autores como Donald Schön, José Contreras Domingo y Miguel Santos Guerra, entre otros, siendo éstos analizados desde una mirada transversal y

[15] Bazán, D. (2000) "La Persona del Profesor". Estudio de las actitudes y opiniones de un grupo de docentes de Calama. Fundación ISECH.
Bazán, D. (1994) "Diagnóstico y Análisis del sistema de orientación de la VI Región". Universidad Educares. Sede Rancagua.

problematizadora posibilitada por la consideración de un conjunto de supuestos epistemológicos en torno a los intereses de conocimiento de Jurgen Habermas. Es desde este espacio donde se pudo problematizar la formación docente, reconociendo diversas racionalidades que entran en juego a la hora de su comprensión. El cuadro resumen que se ofrece a continuación intenta graficar los anteriormente señalado.

PARADIGMA / DIMENSION	TECNOLOGICO POSITIVISTA	COMPRENSIVO INTERPRETATIVO	SOCIOCRITICO TRANSFORMADOR
Interés / finalidad	Técnico: explicar, controlar, predecir, comprobar, generalizar fenómenos	Práctico: comprender e interpretar acciones y significados de los fenómenos.	Crítico: identificar potencial de cambio, emancipar, analizar la realidad.
Naturaleza de la realidad	Objetiva, estática, única, dada, fragmentable.	Dinámica, múltiple, holística e histórica.	
Relación sujeto / objeto	Independiente, neutral, libre de valores, externa.	Interrelación, dependencia, relación influida por factores subjetivos y reflexivos.	Interrelación fuertemente influida por compromiso con el cambio. Reflexión crítica y comprometida.
Relación Teoría / Práctica	Disociadas. La teoría norma a la práctica.	Relacionadas y retroalimentadas mutuamente	Indisociables. La práctica es teoría en acción.
Naturaleza del Conocimiento	Lineal, Traspasable.	Se construye individualmente pero en un contexto social. Posee crisis, rupturas, avances. No es ingenuo.	
Competencia Profesional	Dominio técnico de métodos para alcanzar fines diseñados por otros	Posibilidad de elaborar juicios acerca de cómo actuar de manera racional y moral.	Reflexión y distanciamiento crítico. Revisión de las propias concepciones.
Prácticas Pedagógicas	Visión estática, ahistórica, neutral.	Proceso abierto a la reflexión. Imprevistas y conflictivas.	Intersubjetivas, Construcción colectiva de valores sociales acordados.
Aprendizaje	Proceso de acumulación de conocimientos. No hay reconocimiento de saberes previos.	Proceso de construcción individual mediado por otros significativos. No hay acumulación sino atribución de significados.	
Docente	Técnico, ejecutor de acciones diseñadas por otros. Irreflexivo. Proletarizado.	Reflexivo, investigador de su práctica, compromiso moral y social.	Situado. Conciencia crítica y transformadora. Reconocimiento de naturaleza política de la escuela.

Como se puede apreciar, los temas centrales que permitieron el diseño y elaboración de este cuestionario giraron en torno a temáticas tales como la profesión docente, los significados atribuidos a ser un profesional de la educación, la dimensión reflexiva en la práctica pedagógica, las concepciones en torno al conocimiento y el aprendizaje, entre otros, todo ello permeado por afirmaciones que daban cuenta de las diversas racionalidades que han orientado la formación docente.

Los análisis de las respuesta a este cuestionario, permitieron levantar un conjunto de ejes temáticos, que fueron constituyéndose en focos de atención para un momento posterior, en que se aplicaron **entrevistas en profundidad** a un grupo de 6 docentes de la carrera. El objetivo de éstas, fue justamente, mediante una conversación, profundizar en las temáticas que surgieron como aspectos relevantes en los análisis del cuestionario y también de los análisis de los registros de aula.

La pauta de entrevista siguió un derrotero similar a la del cuestionario, con la diferencia que se diseño a partir de los resultados / datos obtenidos en la aplicación del mismo.

Con respecto a los registros de **observaciones de aula** analizados, es preciso señalar que se trató de datos secundarios, originados en el contexto del Proyecto FONDECIT [16] que dio origen a la presente tesis, por lo que no fueron diseñados ni compilados por la autora. Pese a lo anterior, y de acuerdo al enfoque adoptado por el proyecto señalado, se trata de una pauta de observación de corte etnográfico, quedando como tarea para la investigadora legitimar su coherencia con los objetivos del presente estudio.

En este contexto, se procedió a analizar estos registros de **observación de aula** desde los aportes etnográficos, con el propósito de describir y caracterizar las prácticas pedagógicas tal como se vivenciaban, llegando a levantar categorías sociales y analíticas que, en función de los elementos claves de la Autonomía Profesional, y

otras que surgieran del proceso, permitiesen identificar las formas en que estas prácticas estarían favoreciendo la construcción de Autonomía Profesional por parte de los y las alumnas.

Para efectos de esta investigación, en un comienzo se tomaron como muestras los registros de observaciones de seis sesiones de clases de dos asignaturas: Estudio del Medio Social y el Taller de Prácticas denominado Observación de Experiencias de Aprendizaje, observaciones que fueron realizadas en Mayo del 2001.

Cabe señalar, que este proceso diseñado inicialmente para ser abordado a partir de las dos asignaturas señaladas, se fue centrando mayoritariamente en una de ellas, llegando con ello a configurar un volumen adecuado de información, de acuerdo a la profundidad y alcance que se deseaba obtener. Esto fue así, pues además se alcanzó una cierta saturación , que en ese momento y contexto satisfizo las expectativas de esta investigación. Lo anterior supone y

---

[16] Abraham, M. y otros. (2002) "Construcción de Saberes Pedagógicos en la Formación Docente Inicial" Universidad Academia de Humanismo Cristiano y PIIE. Santiago. (FONDECIT 1990232).

abre una interesante posibilidad de continuar indagando en otros ámbitos de la formación docente.

Con todo, este proceso de análisis interpretativo de la información de aula permitió ir desde ya desarrollando un procedimiento de triangulación, contrastando datos y categorías a partir del trabajo de campo. Este proceso fue adquiriendo niveles graduales de profundidad, en la medida en que se realizó la integración de las diversas fuentes de información e interpretación de los resultados.

CAPITULO SEGUNDO

Orientaciones Teóricas del Estudio.

Para alcanzar una contextualización teórica que enmarque este estudio y a la vez ilumine el proceso de análisis e interpretación de la información, se han desarrollado aquellos temas que resultan aportadores para una mejor comprensión del fenómeno de construcción de Autonomía Profesional, desde la perspectiva asumida. En este sentido, a lo largo de este capítulo se verán desarrollados los siguientes temas: las Representaciones Sociales, Formación Docente y Autonomía Profesional y La Práctica Reflexiva y sus posibilidades en la construcción de Autonomía Profesional.

1. Las Representaciones Sociales.

"yo sé", "yo veo", "yo creo", "yo siento"

Abordar el tema de las representaciones sociales nos sitúa, en primer término, ante la necesidad de (re) conocer los procesos sociales de construcción de la realidad, al tiempo que nos permite

visualizar las posibilidades de construcción y reconstrucción de una realidad con el objetivo de transformarla. De acuerdo a lo anterior, se puede partir diciendo que las representación social es una forma de conocimiento social que precisa ser hoy en día abordada y comprendida desde quienes justamente la construyen.

Respecto al concepto de representación, en general los teóricos plantean una serie de aproximaciones desde distintas perspectivas, dado el carácter polifacético del mismo que no permite abarcarlo en pocas palabras y que exige precisiones complementarias. En tal sentido, se quiere resaltar una de las características que propone D. Jodelet, quien se refiere a la representación social en términos de: *"saber del sentido común"*, y como tal *"...concierne a la manera en que nosotros, sujetos sociales, aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, la información que en él circula, a las personas de nuestro entorno..."*. [17]

---

[17] Jodelet, D. (1984) "La Representación Social. Fenómenos, Concepto y Teoría ". En Moscovici, S. (1984) Psicología Social. Paidos. Barcelona.

Abordar el tema de las representaciones sociales implica, en primer término, realizar unas aproximaciones hacia elementos de su definición y conceptualización: Durkheim realiza un acercamiento al tema con el concepto de representaciones colectivas, Moscovici y Jodelet con las representaciones sociales[18], Berger y Luckman con la realidad cotidiana[19] y Bruner con la psicología popular.

Siendo este un estudio que indaga acerca de las representaciones sociales que sostiene un grupo de docentes, resulta necesario asumir una determinada perspectiva en torno a las mismas. En este sentido, se asume una postura teórica correspondiente a la orientación de la psicología social, decisión que ha estado alentada por el interés en la dimensión social del pensamiento y el énfasis que ha tenido en la evolución de esta disciplina desarrollada fundamentalmente por Moscovici y su seguidores, entre ellos, D, Jodelet y D, Paez[20] .

---

[18] Moscovici, S. (1984) "Psicología social". Editorial Paidós, Barcelona.
[19] Berger y Luckmann. (1968) "La construcción social de la realidad". Amorrortu. Buenos Aires.
[20] Páez, D. y col. (1987). "Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación Social". Fundamentos. Madrid.

El desarrollo del estudio del pensamiento social, según sostiene T. Ibañez, desemboca en *"... dos grandes orientaciones que están compitiendo hoy en día... la teoría de las representaciones sociales por una parte y el casi hegemónico Cognitivismo social..."*.[21]

Del mismo modo, cerca de la psicología social, y como tributarios de la primera de estas orientaciones, figura el interaccionismo simbólico, dedicado al estudio de los procesos mediante los cuales se negocian las significaciones. También la corriente de la sociología del conocimiento que, a través de la obra ejemplar de Berger y Luckman, ha contribuido a iluminar los procesos de la construcción social de la realidad.

No cabe duda que este cruce de enfoques teóricos provenientes de áreas de conocimiento diferentes, despliega la enorme complejidad de esta noción, que D. Jodelet describe como situada en la *"intersección de lo psicológico y de lo social"*[22].

---

[21] Ibañez, T. (1995) "La tensión esencial de la psicología social. Teoría y método en psicología social". Antrophos/Editorial del hombre, Barcelona.

[22] Jodelet, D. (1984) "La Representación Social. Fenómenos, Concepto y Teoría ". En Moscovici, S. (1984) Psicología Social. Paidos. Barcelona.

Como es de prever, la connotación social de este pensamiento no permite una mirada estática de la realidad, planteando por el contrario una visión de la vida cotidiana como un continuo intercambio entre las personas, en términos de cómo éstas conocen, cómo explican y cómo comunican sus vivencias al interior de sus prácticas sociales y donde las creencias se constituyen en un elemento clave en la comunicación de los grupos sociales.

Una mirada funcional de las representaciones sociales permite señalar que éstas clasifican a los objetos sociales, los explican y los evalúan a partir del discurso y de creencias de sentido común, siendo este conocimiento la base de la interacción.

Lo social de una representación refiere entonces, a si este conjunto de creencias y significados son o no compartidos por un grupo social y también si son o no elaboradas por el mismo. Además las representaciones sociales:

- se constituyen en realidad social en tanto conforman y se apoyan en fenómenos que son recurrentes y considerados colectivamente como reales.

- Las representaciones sociales siempre hacen referencia a un objeto, no existen en abstracto.

- Mantienen una relación de simbolización e interpretación con los objetos.

- Hacen visibles y legibles los objetos, por lo que implican elementos linguísticos conductuales o materiales.

- Son una forma de conocimiento práctico, algo así como miniteorías explícitas que organizan y estructuran internamente los contenidos de la realidad, llegando a identificar los objetos.

En este contexto, podemos señalar que toda sociedad posee, como expresión de los objetos, símbolos, signos, que no son otra cosa que la marca, la identidad de los que forman parte de un grupo social. Toda sociedad constituye su propio orden de símbolos, de manera muy diferente a lo que puede llegar a hacer un individuo; sin embargo, esta constitución no es libre, en la medida en que toda la

materia para esta construcción la habrá de extraer de lo que ya está ahí.

Moscovici supera a Durkheim en tanto supera la división entre representación individual y colectiva propuesta por este último. Las representaciones colectivas según Moscovici son más apropiadas para el entendimiento de las sociedades primitivas y las ubica en una categoría de opiniones e imágenes. A partir de estos planteamientos, Moscovici entiende las representaciones como nociones generadas y adquiridas, cubriendo el carácter preestablecido y estático que poseían desde una visión más clásica.

Aquellas representaciones que en un inicio fueron descritas por Durkheim como colectivas, pasan a ser sociales, relevándose el papel de las interacciones y los procesos de intercambio a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones, confiriéndoles su carácter social.

Para Moscovici, las representaciones sociales representan una noción que *"...antes que nada conciernen a la manera en que nosotros, sujetos sociales aprendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro ambiente, las informaciones que en el circulan, identificamos a las personas de nuestro entorno más próximo o lejano*[23]*"*

Páez por su parte, caracteriza las representaciones a nivel de "estilo", es decir, de presentación de sus contenidos de la siguiente manera[24]:

- Una especie de formalismo: esto es, un empleo sistemático de estereotipos lingüísticos (clichés, juicios, etc.). El estilo verbal de la representación se caracteriza por la reiteración, la redundancia, que unifica el conocimiento en términos estereotipados y lo traduce en esquemas comunes.

- Un tipo de causalidad fenoménica simple y mixta. La simple concurrencia de los fenómenos y la atribución de ciertos efectos

---

[23] Moscovici. S. (1984) "Psicología social". Editorial Paidós, Barcelona.

[24] Páez, D. y col. (1987). "Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación Social". Fundamentos. Madrid.

a las de ciertos grupos sociales, les permite afirmar una relación de causalidad. Hay, dice este autor, una fuerte tendencia a inferir relaciones causales entre una acción y un resultado que le sigue inmediatamente.

- Un razonamiento por analogía y con economía de medios. Ello consiste en explicar algo por su parecido con otra cosa concreta, permitiendo generalizar de una categoría de lenguaje antiguo uno nuevo.

Volviendo a Moscovici, éste describe las representaciones sociales como sistemas sociales de valores, ideas y prácticas, con dos funciones: una, establecer un orden que capacite a los individuos a orientarse a sí mismos, con su mundo social, material y dominarlo; otra, hacer posibles la comunicación entre los miembros de una comunidad, proveyéndolos de un código de intercambio social y otro para nombrar y clasificar, sin ambigüedades, los varios aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.

Desde la perspectiva de este autor se plantean cuatro elementos constitutivos de la representación social, los que deben ser tomados como base para el análisis de cualquier información:

1. La información: relacionada con lo que "yo sé".
2. La imagen, relacionada con lo que "yo veo".
3. Las opiniones, relacionadas con lo que "yo creo" y
4. Las actitudes, relacionadas con lo que "yo siento"

Además de estas características, la representación social se define de acuerdo a su contenido, señalando las dimensiones que la constituyen o los elementos que la componen: opiniones, elementos informativos, creencias, imágenes, proposiciones, reacciones o evaluaciones, diversidad que también da cuenta de la complejidad a que se hizo referencia en párrafos anteriores.

No obstante esta heterogeneidad, la representación social aparece con una estructura que según Moscovici se establece en torno a tres

ejes que denomina: " la actitud, la información, y el campo de representación" [25]

- **La actitud** nos expresa el aspecto más afectivo de una representación, por ser esta la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es decir, la reacción emocional que puede ser tenida por una persona o grupo sin necesidad de tener mayor información sobre el hecho a estudiar. De esta forma, las actitudes expresan la orientación general, positiva o negativa frente al objeto que es representado.

- **La información**, tiene que ver con el volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original. Esta dimensión da cuenta de los conocimientos que se poseen sobre el objeto representado. *"La información varía en cantidad y calidad en la media en que las pertenencias grupales y las ubicaciones sociales permiten acceder mucho más fácilmente a la misma..."* [26].

---

[25] Moscovici, S. (1984) "Psicología Social". Editorial Piados. Barcelona.
[26] Moscovici, S. (1984). *Op. cit.*

Además, hay una apropiación diferenciada de las informaciones, incidiendo ambos aspectos en el tipo de representación que se elabora.

- **El campo de representación,** es el orden y la jerarquización de los contenidos de la misma. Esta organización se realiza en torno al *"núcleo figurativo"* y a los *"elementos periféricos"*. El núcleo constituye la parte más sólida y estable de la representación, y adjudica valor y significado a los demás elementos, de modo tal que resulta finalmente configurada la imagen del objeto. Los elementos periféricos cumplen una *"función adaptativa"*, pues es allí donde se pueden producir con mayor facilidad modificaciones, manteniendo la estabilidad del núcleo. Es la relación entre núcleo y elementos periféricos en las representaciones sociales la que nos permite visualizar posibilidades de modificación o transformación de las mismas, permitiendo relativizarlas como entidades estáticas o *"elaboraciones discursivas inamovibles"*, a las que se tiende asociar con frecuencia y las que será preciso de construir.

En síntesis, conocer o establecer unas representaciones sociales implica determinar qué se sabe (información), qué se cree, cómo se interpreta (campo de la representación) y qué se hace o cómo se actúa (actitud) respecto de aquello que es objeto de representación.

En orden a la investigación planteada, la consideración de estos aspectos teóricos ofrece un marco conceptual interesante, que abre perspectivas de análisis en la descripción de las representaciones sociales sobre Autonomía Profesional que sostiene un grupo de docentes, en función de comprender el juego entre el núcleo central y los elementos periféricos de esta representación. En el caso puntual de esta investigación, resultaría particularmente productivo trabajar sobre las continuidades y las discontinuidades, en aquellas temáticas que se han asociado al tema de la Autonomía Profesional docente, intentando determinar nuevos sentidos atribuidos y/o significados construidos en relación a este tema, siempre teniendo en cuenta las diferencias entre grupos sociales pues -según sostienen Wolfgang, y Elejabarrieta- *"... las innovaciones están condicionadas tanto por los esquemas de pensamiento constituidos como por la posición social de las personas y de los grupos ".*[27]

[27] Ver Wagner . W. y Elejebarrieta, F. (1994) "Representaciones sociales, en VV.AA". Psicología Social. McGraw-Hill. Madrid.

2. Formación Docente y Autonomía Profesional

El presente proyecto tiene a la base aquellas concepciones y orientaciones sociopedagógicas que, desde una perspectiva problematizadora y crítico social, reconocen las interrelaciones que se establecen entre los sujetos educativos, la institución, los procesos de formación y la sociedad. Además, se orienta al reconocimiento de la Autonomía Profesional como fenómeno de construcción social, relacionado con aspectos éticos y dialógicos del sujeto en un contexto social particular.

En los hechos, esta es una reflexión destinada a exponer la problemática de la profesionalización docente en cuanto proceso de búsqueda de autonomía, lo que invariablemente -esa es la idea central a argumentar- se conecta con los problemas del conocimiento y la pérdida de sentido (el tema de los valores).

El reconocimiento de las interrelaciones que se establecen entre los sujetos educativos, la institución, los procesos de formación y la

sociedad, implica ir descubriendo gradualmente ciertos supuestos teóricos que subyacen en esta interrelación y desde allí, problematizar las posturas existentes sobre el quehacer formativo y profesional de los educadores, a la luz de concepciones emancipadoras del saber pedagógico.

En este sentido, se plantea que para llegar a comprender los procesos por los cuales se va alcanzando la Autonomía Profesional, es preciso revisar las diversas formas que han prevalecido en torno a la formación docente y la práctica profesional, llegando a visualizar la racionalidad que subyace a sus planteamientos, en el entendido que son éstas las que informan diferentes maneras de visualizar y concretar la Autonomía Profesional.

En esta línea, a partir de tres modelos o tendencias básicas que nos permiten comprender la formación de profesores, esto es, una racionalidad Técnica que persigue la formación de un educador como **"experto técnico"**, una racionalidad Práctica que busca la formación de un educador como **"profesional reflexivo"** y una racionalidad

Crítica, que persigue la formación de un educador como **"intelectual crítico o transformador"** se intenta identificar la concepción de Autonomía Profesional que en cada una de ellas subyace.

Se ha resaltado que el tema de la Autonomía Profesional esconde en la actualidad muchos significados que muestran la urgente necesidad de realizar avances en la construcción de conocimientos relativos a la misma. Este conocimiento es posible, por un lado, desde la teoría -en términos de revisar y reconocer que la Autonomía Profesional, en el contexto de la profesión docente, ha sido planteada desde racionalidades diferentes, implicando cada una de ellas una determinada manera de concebir el conocimiento, la formación, la investigación, "lo profesional"[28], la autonomía docente y lo ético[29].

---

[28] El término profesional en la actualidad representa una de las tantas derivaciones que surgen del concepto "profesión". En la búsqueda de lo profesional en la enseñanza se utilizan en la actualidad diversos términos que pueden resultar ambiguos y por tanto de difícil aplicación a todos los contextos. Más aún si se aplica el concepto a actividades de carácter social donde las características de los individuos y la variedad de actividades específicas laborales adquieren gran importancia, no delimitándose por tanto lo profesional de lo no profesional. Lo anterior, demuestra que el concepto de profesión es producto de un determinado marco social, cultural e ideológico que influye en la práctica laboral, siendo por tanto un significante cuyo concepto, socialmente construido, varía en el marco de sus relaciones con las condiciones socio históricas de su empleo. Vemos, según lo anterior, que se trata de un término y un tema que requiere ser revisado permanentemente.

Por otro lado, desde la necesidad de problematizar, cuestionar e indagar cómo y en qué medida estas diversas racionalidades, expresadas en representaciones sociales acerca de ella, son concretadas en las propuestas formativas de las instituciones formadoras, reflejándose ello en unas prácticas pedagógicas con características particulares a lo largo y hacia el final de su proceso formativo.

Un marco interesante que permite problematizar y dar sentido a las prácticas pedagógicas y curriculares la proporciona la teoría de los intereses constitutivos del conocimiento propuestos por Habermas[30]. Siguiendo las ideas de este autor, se puede plantear que lo que está a la base del actuar humano son intereses, como orientaciones fundamentales hacia la racionalidad. Ello en el sentido que la especie humana posee un interés fundamental por preservar la vida, estando

---

[29] El tema ético, esto es, el de la construcción de valores a partir de la praxis educativa viene a ser una entrada altamente interesante para la comprensión de los procesos de autonomía profesional.

[30] Los planteamientos de Habermas sobre la naturaleza del conocimiento humano y las relaciones entre teoría y práctica no tuvieron su origen en el ámbito de la teoría educativa, sin embrago resultan coherentes y aportadoras cuando se quiere analizar, cuestionar y comprender la naturaleza de las prácticas pedagógicas que se dan en un contexto innovador.

este interés enraizado en una vida organizada mediante el conocimiento y la acción.

Yendo más allá del hecho que existe una relación entre la orientación fundamental de la especie humana hacia la preservación de la vida, y el conocimiento, Habermas afirma que la forma en que opera esta orientación determina lo que se considere conocimiento. Con ello, quiere decir que la racionalidad se manifiesta de formas diferentes en los grupos sociales, siendo la expresión de ésta, aquello que determina lo que los grupos sociales distingan como conocimiento.

Las acciones educativas, de acuerdo a estos planteamientos, pueden ser promovidas y comprendidas a partir de diversas racionalidades. Habermas distingue tres intereses cognitivos básicos, en la perspectiva de que el conocimiento por sí solo no es suficiente para preservar y reproducir la especie. Ello implica, según este autor, que saber y acción no pueden considerarse autosuficientes y desligados para la producción de conocimiento, en especial si consideramos que las prácticas pedagógicas son una construcción social, donde

conocimiento y acción interactúan determinados por un interés cognitivo particular[31].

Distingue el autor un interés técnico orientado al control, un interés práctico orientado a la comprensión y por último, un interés emancipador, a partir del cual Habermas ha realizado su contribución más relevante y original, siendo éste el propio de aquellas ciencias de orientación crítica.

Los procesos de formación, en la dimensión que aquí quieren ser abordados, requieren ser analizados, revisando las principales tendencias que han sido defendidas y fundamentadas tanto epistemológica, teórica y pedagógicamente.

Cada una de estas tendencias supone distintas formas de entender la formación docente y, por tanto, de conceptualizar la autonomía de los profesores.

---

[31] Habermas, J. (1982) "Conocimiento e Interés" Ediciones Taurus. Madrid.

Desde esta perspectiva, se puede plantear que la práctica profesional que ha propiciado tradicionalmente la formación de profesores, ha sido concebida desde una racionalidad técnica o instrumental, basada en la necesidad de sobrevivencia, control y reproducción, tanto de la especie misma como de ciertos valores considerados relevantes para la sociedad.

Esta racionalidad ha implicado la configuración de una formación docente que ha hecho del oficio de enseñar algo dependiente, que ha separado la concepción de la educación -tarea de intelectuales que elaboran el conocimiento pedagógico- de su ejecución, -labor asignada a los educadores como aplicadores de ese conocimiento- todo ello con la consiguiente fragmentación y tecnificación de las tareas.

Coherentemente con lo anterior, el papel del docente se ha visto reducido al de un ejecutor de programas en los que no ha tenido ninguna participación. Su competencia profesional se restringe de esta manera al dominio técnico de unos métodos para alcanzar unos

resultados previstos, sin favorecer con ello la búsqueda de sentido ético que le confiera al profesor un legítimo rol de transformación y desarrollo moral en el ámbito de sus responsabilidades.

Las actuales demandas en la formación y desempeño de los profesores aceptan la existencia de complejos procesos históricos regresivos y antiprofesionalizantes que han terminado configurando un docente típicamente proletarizado[32], desintelectualizado[33], carente de un discurso y una práctica transformadores. Se ha llegado, por esta vía, a levantar la idea de alcanzar niveles crecientes de Autonomía Profesional entre los docentes.

Mirada desde otra perspectiva, la racionalidad técnica imperante ha implicado un proceso de formación que ha establecido una jerarquía entre conocimiento y práctica.

---

[32] La tesis básica de la proletarización de los profesores sostiene que el trabajo docente ha sufrido una sustracción progresiva de una serie de cualidades que les ha llevado a la pérdida de control y sentido sobre el propio quehacer. Al respecto pueden revisarse los trabajos de Martínez Bonafé. Ver: Martínez Bonafé, J. (1998). "Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del Siglo XXI" . Rústica-Colección: Educación-Crítica & debate (coedición con el IICE –Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires).

[33] Esta idea hace referencia a las ideas de Giroux, quien basado en Gramci permite entender el trabajo docente como una tarea intelectual con lo cual se opone a las concepciones puramente instrumentales. Vease: Giroux, H. (1997) "Cruzando límites". Paidós. Barcelona.

La práctica -como aquella dimensión esencial del conocimiento profesional- ha tenido una consideración de segundo orden, quedando la autonomía del pedagogo reducida a un atributo o cualidad personal dependiente de directrices técnicas, que fijadas desde afuera, imposibilitan toda propuesta creativa y transformadora ante las situaciones emergentes, particulares y contextualizadas que caracterizan toda práctica educativa.

La consideración de la práctica pedagógica profesional como la aplicación de ciertos procedimientos y técnicas para conseguir determinados fines, deja de esta forma reducida la autonomía del profesor a una acción sobre los objetos para obtener de ellos unos resultados deseados.

Hay aquí un concepto de autonomía ligado a status o atributo, donde para nada se visualiza para el educador la posibilidad de orientar su acción según unos valores que den sentido a su labor y le permitan

respuestas creativas frente a situaciones de incertidumbre propias de toda práctica educativa.

Un proceso de formación innovador, de acuerdo a estos planteamientos, requiere dar pasos importantes en función de dejar atrás una racionalidad que ha restado la posibilidad de otorgar a los pedagogos espacios de participación, creatividad, reflexión e innovación en su quehacer pedagógico. Avanzar hacia una nueva comprensión de la formación docente orientada hacia la Autonomía Profesional, requiere de la promoción de acciones educativas orientadas por intereses distintos.

Situados en una racionalidad de carácter práctico-hermenéutico, la formación se orienta a la comprensión, basada ésta en la necesidad fundamental de los seres humanos de vivir en el mundo formando parte de él, comprendiéndolo e interactuando con el mismo, con todas las implicancias morales que ello implica.

Siguiendo a Habermas, un saber y una acción orientados por un interés práctico ya no pueden estar determinados por el éxito de un conjunto de operaciones que surgen como consecuencia de ese saber ni por unos valores universales indiscutibles. Por el contrario, quedan determinados por la medida en que los significados representados e interpretados por las personas, propician o no la elaboración de juicios respecto a cómo actuar de manera racional y moral.

Se trata, por tanto, de un actuar subjetivo, aspecto que nos sitúa en el ámbito de la interacción, que desde una racionalidad comunicativa nos conecta con el diálogo, la deliberación, la reflexión y el consenso, aspectos que no han tenido espacio en la perspectiva técnica e instrumental que ha imperado en la formación y que por tanto se busca alcanzar.

El logro de lo anterior supone focalizar nuestra mirada en la utilización de un tipo de lenguaje que no se reduzca a los límites impuestos por la manipulación técnica.

Se hace necesario entonces comprender a los seres humanos capaces de lenguaje y acción en constante interpretación recíproca y en función del entendimiento mutuo en las situaciones prácticas de la vida[34].

La consideración actual de que la práctica educativa y pedagógica posee por naturaleza características que tienen que ver con lo imprevisto, lo emergente, con la incertidumbre y el conflicto, nos revela la necesidad de transitar en los procesos de formación hacia acciones que estén orientadas por intereses prácticos, en el sentido de favorecer y propiciar destrezas, actitudes, capacidades, competencias, que están estrechamente ligadas con la reflexión, el diálogo y los juicios autónomos en un contexto social particular[35].

---

[34] Habermas, J. (1987) "Teoría de la Acción Comunicativa" Ediciones Taurus. Madrid.

[35] Existe en la actualidad una rica y variada discusión sobre el concepto de competencia y su incorporación en el proceso de formación de docentes. Las concepciones de competencias van desde una descripción de funciones y tareas que resultan coherentes al ejercicio eficiente del oficio pedagógico, hasta un conjunto de concepciones más profundas que se ponen en juego al realizar cualquier acción pedagógica. Más recientemente, las competencias se relacionan nítidamente con las concepciones epistemológicas de los profesores, ya que estas -en el sentido amplio- se refieren al conjunto de ideas y formas de actuar que tienen los profesores que guardan relación con el conocimiento escolar y con su proceso de construcción y facilitación, ya sean ideas a un nivel más epistemológico-filosófico, psicológico, didáctico-curricular, metodológico, experiencial, etc. De esta manera, el término competencias se utiliza en el sentido de la *capacidad de hacer con saber y con conciencia sobre las consecuencias de ese hacer*.

El encuentro con la base reflexiva del quehacer pedagógico desde la formación inicial, permite la recuperación de aquellas competencias, que desde una racionalidad instrumental, quedaban subordinadas al conocimiento científico o excluidas de su análisis y consideración. Una formación que se orienta por un interés práctico, supone un profesional reflexivo[36], que investiga en el contexto de su práctica[37].

La práctica pedagógica, desde esta perspectiva se constituye en un proceso abierto a la reflexión sobre cuáles deben ser los fines y su significado concreto en situaciones que son complejas y conflictivas, dotando con ello de un especial valor al conocimiento en su dimensión práctica.

[36] La perspectiva del profesional reflexivo ha sido fuertemente desarrollada y defendida por Donald Schön quien trata de argumentar la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas a partir de las disposiciones técnicas, tema que será abordado más adelante. Del mismo modo es válido recordar que este enfoque ha sido atacado desde posturas críticas que lo han definido como ambiguo, reduccionista y estrecho en el sentido de promover una implicación individual de los profesionales en prácticas reflexivas desconociendo el componente institucional de toda práctica educativa. Vease: Schön, D. (1992) "La formación de profesionales reflexivos" Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ediciones Paidós. Barcelona.

[37] La idea del profesional que investiga, desarrollada por L. Stenhouse se origina a partir de la crítica que el autor hace al modelo de objetivos en el curriculum, en el sentido que la capacidad de juicio profesional del pedagogo se ve reducida al igual que sus aspiraciones educativas. En: Stenhouse. L. (1987) . "La Investigación como base de la enseñanza. Edic. Morata. Madrid.

De esta manera, la reflexión viene a ser el modo de conexión entre el conocimiento y la acción en contextos particulares.

La autonomía del profesorado es concebida en esta perspectiva como una responsabilidad moral propia, que intenta armonizar, la independencia de juicio con la responsabilidad y el compromiso frente a la sociedad. En otras palabras, se promueve el conocimiento de los estudiantes pero también la acción correcta en contextos particulares.

Estas ideas permiten plantear que la práctica reflexiva, así como va quedando descrita, difícilmente puede venir decidida por alguna instancia ajena a los profesores implicados en la situación.

La idea de autonomía implícita en estas afirmaciones tampoco debe ser entendida como aquel espacio profesional en el que nadie se debe inmiscuir, hacerlo así ha implicado una concepción rígida y estática de la profesión.

Esta concepción rígida y estática de la profesión -y por tanto de la Autonomía Profesional- orientada desde una racionalidad práctica en los procesos de formación, ha venido determinada por el desconocimiento del componente ideológico institucional presente y propio de toda práctica educativa. Dicho en otros términos, no se ha propiciado una actitud de distanciamiento crítico y reflexivo en torno a ciertas necesidades, intereses y valores sociales consensuados.

Transitar hacia procesos de formación críticos y reflexivos que incorporen a su quehacer la dimensión institucional e ideológica, que determina al fin de cuentas toda práctica educativa, implica situarnos en una racionalidad diferente que conlleva acciones orientadas por un interés distinto y que promueve por tanto una Autonomía Profesional concebida desde otra perspectiva.

A partir de las ideas propuestas por Habermas, un interés emancipador es aquel interés fundamental que se expresa como

aquella *"independencia de todo lo que está afuera del individuo"*, encontrándose allí la idea de *"autonomía con responsabilidad"*[38].

Es preciso reconocer que en esta perspectiva, la autonomía como emancipación, aunque en último término son individuales, se concretan a partir de la naturaleza interactiva de la sociedad humana.

[38] Habermas, J. Citado en: Grundy, S. (1991) "Producto o Praxis del Currículum". Ediciones Morata, Madrid.

Pensada desde la pedagogía crítica, la emancipación implica transformación de las prácticas pedagógicas y donde el desafío formativo refiere a contribuir al replanteamiento de nuestra propia realidad, dialogando con argumentos racionales sobre nuestros problemas, cuestionando nuestras propias comprensiones e instalando procesos de cambio que vayan más allá de lo instrumental y lleguen al orden ético y al orden de lo posible.

Dicho de otro modo, la Autonomía Profesional en la perspectiva que se asume obedece a un proceso colectivo, de construcción social permanente, que si bien está orientada por principios y valores individuales, sólo es posible en un contexto de relaciones que implica una construcción colectiva, dialogada y consensuada de aquellos valores sociales acordados. Al decir de Habermas, una acción comunicativa libre de distorsiones, exige aceptar la pluralidad, la diversidad y la tolerancia como única forma de acercarse a una comprensión compartida[39].

[39] Habermas, J. (1987) "Teoría de la Acción Comunicativa" Ediciones Taurus. Madrid.

A modo de síntesis y mirado desde la concepción de conocimiento que se tiene y en función del peso de la racionalidad axiológica, es posible distinguir:

- un modelo de Autonomía Profesional marcadamente eficientista (donde los valores no aparecen como problema pues son universales e indiscutibles, es decir, se trata de una visión de raíz positivista);

- una concepción más hermenéutica (donde los valores tienen más peso, pero se trataría de valores ahistóricos, valores que son tales a partir de la conciencia de las personas);

- hasta llegar a una concepción de la autonomía desde referentes crítico sociales (donde los valores se construyen consensuadamente y se ligan con la tarea de emancipación de las conciencias).

Esta lectura de lo que es la Autonomía Profesional permite señalar que en ella entraría en juego una determinada concepción de la ética, basada principalmente en las ideas de J. Rawls (más liberal) y K.O.

UNIVERSIDAD
ACADEMIA
HUMANISMO CRISTIANO
BIBLIOTECA

Apel y J. Habermas (en una versión más emancipadora), esta última es la denominada ética comunicativa o dialogal.

De acuerdo a estos planteamientos, el desafío queda representado por la armonización en los procesos formativos de estas distintas racionalidades, en el entendido que, ni un interés técnico, ni un interés práctico por sí solos facilitan la construcción de la Autonomía Profesional. Hay tras estas racionalidades una concepción de pseudoautonomía de la cual es preciso liberarse. Se busca así, una autonomía construida en un proceso colectivo que supone la configuración discursiva de una voluntad común, dirigida a la transformación de ciertas condiciones institucionales y sociales referidas a la enseñanza.

En el contexto de las ideas expuestas y siguiendo a Contreras Domingo, se puede señalar que la construcción de la Autonomía Profesional docente, tiene que ver con el despliegue circular de ciertos principios tales como el compromiso social, la obligación moral

y la competencia profesional, los cuales se van entrelazando, llegando a constituir una identidad profesional[40].

De acuerdo a este autor, la Autonomía Profesional docente, desde una concepción dinámica, quedaría resumida por seis momentos que implican:

1. El paso de la independencia de juicio.....
2. ...a la constitución de la identidad en el contexto de las relaciones.
3. Consiguiendo mantener una distancia crítica que implica,
4. ...la toma de conciencia de la parcialidad de nuestra comprensión de los demás.
5. Una comprensión de quien somos pero también una cualidad de la relación con otros que implica a su vez..
6. un proceso de discusión y contraste con otros.

En este sentido, y mirando los procesos de formación de profesores, el curriculum de la formación inicial que se plantea como desafío la formación de profesores sustentada en los nuevos enfoques de la renovación educativa, precisaría favorecer, por parte de todos sus

[40] Contreras , D. J. (1997) "La Autonomía del Profesorado" Ediciones Morata, Madrid.

actores, una desestructuración y resignificación de aquellos aspectos considerados claves para el logro de la Autonomía Profesional, llegando a constituir de manera reflexiva el saber pedagógico y la construcción de nuevos saberes en torno a la misma, todo ello al interior de una comunidad académica particular.

3. La Práctica Reflexiva y sus posibilidades en la construcción de Autonomía Profesional.

La mirada realizada a las principales tendencias en la formación docente van despejando el camino para una comprensión más acabada de las posibilidades de Autonomía Profesional por parte de los pedagogos y al mismo tiempo dejan ver el lugar relevante que ocuparía la reflexión en las prácticas pedagógicas dada la particularidad de las mismas. Tal como se ha analizado, una racionalidad práctica y crítica a la base de la formación, recupera para los docentes una capacidad que desde la racionalidad técnica no tenía espacio ni posibilidad alguna.

Las ideas que siguen buscan acercar la reflexión pedagógica o una práctica reflexiva a la idea posibilitadora de Autonomía Profesional, en el entendido que estaríamos frente a una práctica que permitiría, dada su naturaleza, promover la construcción de ciertos aspectos relacionados estrechamente con la autonomía del profesorado y recuperar para los profesores una competencia que mirada desde

una perspectiva tradicional, estuvo relegada a un plano más que secundario.

Para comenzar se puede señalar que la reflexión al parecer es una característica definitoria de la acción humana. Todo ser humano rutinariamente se pone en contacto con ciertos fundamentos de aquello que hace. Controlamos nuestras acciones basados en niveles variados de reflexión. Se podría decir que manejamos el tiempo y el espacio a partir de la reflexividad. De esta manera, nos vamos constituyendo con nuestra tradición y la vamos día a día reinventando.

En la actualidad, la reflexión se ha convertido en un concepto múltiple, que remite tanto a un pensar rutinario como también a una moda intelectual. En el discurso aparece como algo coherente y correcto, pero como sabemos, las palabras carecen de sentido si en nuestro quehacer no actuamos en consecuencia.

En este sentido, una lectura más profunda del tema, muestra la relevancia que adquiere hoy en día, llegando a constituirse en un principio orientador de la vida social moderna, consistente en el someter a examen constante nuestras prácticas sociales, llegando con ello a transformarlas, siempre a la luz de la nueva información sobre las mismas.

Situándonos en el plano educativo, desde un tiempo a esta parte la reflexión acompaña a una buena parte de los discursos que se relacionan con él. Práctica reflexiva, profesional reflexivo, investigación reflexiva, enseñanza reflexiva son ideas que se vienen acuñando como un lema al interior del movimiento de reforma educacional que muchos países viven en la actualidad y también desde tiempos remotos en el desarrollo de la investigación.

Un estudio documental y la búsqueda de información bibliográfica extraídos de la base de datos ERIC[41], demuestra que la práctica

41 ERIC constituye una base de datos bibliográfica en CD especializada en educación y ciencias afines. La componen CIJE (Cuttent Index to Journal Education) que recupera bibliografía en más de 700 títulos de revistas. y RIE (Resources in Education) que incluye investigaciones y literatura proveniente de organismos gubernamentales y privados.

reflexiva se ha constituido en una de las tendencias que en la actualidad estarían imperando en el ámbito de la formación docente a nivel mundial, tanto en su dimensión inicial como continua. La búsqueda de información permite señalar que en la actualidad existen varios programas de formación que han tomado como sustento y fundamentación las ideas de Mentoring, consistente en la colaboración de un pedagogo experimentado que acompaña más que supervisa la práctica del estudiante de pedagogía, reflexionando conjuntamente sobre la experiencia de la sala de clases[42].

Otra tendencia está representada por la **Reflexión / práctica reflexiva (reflective teaching, theory and practice relationship)** que defiende la idea de hacer de la reflexión una práctica permanente contribuyendo así a la construcción de los aprendizajes. La formación de los educadores bajo esta premisa se concibe como un proceso continuo de experienciar la práctica educativa y las

---

42 El entusiasmo por la idea de mentoring no se ha correspondido con la claridad acerca de sus propósitos. La investigación sobre la enseñanza del estudiante ha destacado la influencia conservadora de los mentores señalando que éstos pueden llegar a promover aquellas normas convencionales y las prácticas tradicionales. Feiman-Nemser, Parker y Zeichner, K. (1993). "Are mentor teachers teacher education?" En : McIntyre, H. Hagger y M. Wilkin (eds) Mentoring Perspectives on school-based teacher education. London: Kogan Page.

situaciones de aprendizaje, reflexionando acerca de éstas bajo la guía de un experto; esta mediación permitiría el desarrollo de insights propios sobre el proceso de enseñanza a través de la interacción de la reflexión personal y las nociones teóricas presentadas por el docente.

Una tercera tendencia que sobresale, se relaciona con la idea de una formación de pedagogos basada en la práctica escolar **(school based teacher education),** cuyo propósito es introducir tempranamente al estudiante a diversas instancias de práctica, donde los estudiantes permanecen algunos días en la escuela y otros en la universidad, siendo este último, el lugar donde son recogidas las dudas y los planteamientos teóricos, y la escuela el espacio para ir aplicando los nuevos aprendizajes. Todo lo anterior con un fuerte énfasis en la reflexión.

En función de estas ideas se hace necesario desarrollar un marco que facilite la comprensión de los diferentes significados que se le asocian a la reflexividad, intentando identificar las razones o

motivos del surgimiento de lo que ha llegado a configurar un movimiento al interior de la reforma de la enseñanza, del aprendizaje y de la investigación educativa, como también en la formación de profesores.

Las consideraciones anteriores pueden llevar a pensar que la reflexión es algo que hacemos casi inconscientemente, si bien por otro lado asoma como un tema complejo con matices o dimensiones que hoy, en el ámbito educativo parece necesario rescatar para un análisis más acabado, aún más si lo que se quiere es abordarla en la perspectiva de una actividad que se realiza en la práctica formativa de futuros educadores.

En primer término es preciso reconocer que la importancia que adquiere este tema en la actualidad se debe a los avances en la investigación educativa, la cual ha dado pasos importantes en cuanto a establecer una diferencia entre lo que se puede denominar

investigación "sobre educación" e "investigación en educación"[43].

A partir de aquí se puede mencionar que en la actualidad son variados los autores que no hacen otra cosa que relevar los interesantes planteamientos que hiciera John Dewey con respecto a la importancia de la reflexión, señalando desde allí las implicancias de ésta para la práctica docente.

J. Dewey aborda el tema de la reflexión a partir del reconocimiento de la naturaleza de la experiencia. Señala que sólo se puede comprender la verdadera naturaleza de la experiencia, si se observa que ésta incluye un elemento activo y otro pasivo, combinados de manera peculiar. En su dimensión activa, la experiencia consiste en un "ensayar" permanentemente, quedando lo pasivo como el sufrir o padecer las consecuencias de este ensayo.

---

43 La distinción aludida, según Jacques Ardoino tiene que ver con diferenciar aquella investigación realizada por aquellas ciencias interesadas en el campo de las prácticas educativas, las cuales en su quehacer indagativo "operan "cortes", "tomas" para construir unos "hechos"", de aquella investigación que asume que son las "prácticas educativas" aprehendidas en toda su complejidad las que se constituyen en el material o los datos a ser investigados. Al respecto ver: Ardoino, J.: " Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad". En: Ducoing, P. Y Rodríguez, A. (Comp). (1988) "Formación de profesionales de la educación". México. Seminario Internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación. UNAM – UNESCO – ANUIES.

En este sentido, la actividad por sí sola no constituye experiencia. Dewey señala que *"la experiencia como ensayo supone cambio, pero el cambio es una transición sin sentido a menos que esté conscientemente conexionada con la ola de retorno de las consecuencias que fluyen de ella".*[44] La íntima unión entre la actividad y el sufrir sus consecuencias sería entonces la que abre la posibilidad de alcanzar el reconocimiento del sentido.

Siguiendo a este autor, se podría señalar que el pensamiento o la reflexión consiste en el discernimiento de la relación que existe entre aquello que intentamos hacer y lo que ocurre como consecuencia.

De acuerdo a ello ya se puede visualizar que existen dos tipos de experiencias que se oponen según la proporción de reflexión que éstas impliquen. Por un lado, a veces ensayamos algo y cuando fracasa hacemos algo distinto hasta hallar la solución. Lo más probable es que se adopte ese método como regla para futuros

---

44 Dewey, J. (1973). "Democracia y educación" . Losada, Buenos Aires.

acontecimientos. Hay aquí una suerte de reconocer una actuación con una determinada consecuencia pero no una comprensión acerca del por qué ni del cómo se produce esa relación.

Por otro lado, hay experiencias en las que nuestra observación va más allá, logrando identificar aquello que se encuentra "en el medio" y que permite una ligazón entre la causa y el efecto o la actividad y la consecuencia. De acuerdo a estos planteamientos, ya se puede advertir que existirían experiencias reflexivas por excelencia para diferenciarlas de aquellas que no se caracterizan por la presencia de la reflexión y que tienen como sello distintivo la rutina o como señala Dewey la conducta caprichosa.

El proceso reflexivo entonces, al igual que cualquier proceso de investigación, tiene como punto de partida algo que ocurre y que como tal se encuentra incompleto o sin realizar. Su sentido no está en otra cosa que en aquello que va a ser y en cómo va a resultar. Decimos entonces que el reflexionar siempre ocurre con alguna

referencia a situaciones que están sucediendo y son por tanto incompletas.

La práctica pedagógica y docente, tal como se configura en la actualidad, posee todas las condiciones para ser reflexionada en tanto es una práctica con características de incertidumbre, duda y problemática. Esta idea permite ir agregando a la reflexión otras características que tienen grandes implicancias para la práctica docente y para el desarrollo profesional de los mismos. La reflexividad se va constituyendo así en un proceso de indagación, de observación e investigación permanente que remite al acto de "inquirir".[45]

Una experiencia reflexiva de acuerdo a Dewey se caracteriza por que en ella:

1. Hay perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta, cuyo carácter pleno no

[45] Resulta interesante la distinción que Dewey plantea con respecto al adquirir y el inquirir. Adquirir es siempre secundario e instrumental al acto de inquirir.

está aún determinado y por sobre todo, se trata de una situación en la que intervienen las subjetividades.

2. Se da una anticipación por conjetura, una tentativa de interpretación de los elementos dados, atribuyéndoles una tendencia a producir ciertas consecuencias.

3. Hay una revisión cuidadosa (examen, inspección, exploración, análisis) de toda consideración asequible que definirá y aclarará el problema que se tiene entre manos.

4. Hay una elaboración consiguiente de la hipótesis presentada para hacerla más precisa y más consistente, porque comprende un campo más amplio de hechos.

5. Y por último, apoyándose en la hipótesis, proyectada como un plan de acción que se aplica al estado actual de cosas: haciendo algo directamente para producir el resultado anticipado, y comprobando así la hipótesis.

La pretensión, extensión y precisión de las etapas tercera y cuarta son las que permiten acceder a una experiencia reflexiva, haciéndola diferente de una experiencia realizada en los planos del ensayo y error.

Por último, resulta interesante rescatar para un análisis posterior en relación a las implicancias pedagógicas de la reflexividad, la idea planteada por Dewey en torno a que el estímulo para reflexionar se encuentra cuando deseamos determinar la significación y el sentido de algún acto, ya se encuentre éste realizado o por realizar.

De allí podemos determinar que estas ideas son aplicables a la práctica pedagógica e investigativa de manera muy pertinente.

Reflexión, experiencia y práctica como se ve, son aspectos interconectados e interdependientes, siendo la primera de ellas la que posibilita finalmente la posibilidad de cambio. La práctica pedagógica, en este contexto, se entiende como aquellas acciones que presentando ciertas regularidades y operando recurrentemente sobre un dominio de la realidad, mantienen ese elemento tan fundamental como lo es la particularidad.

Para entrar en un análisis más profundo del proceso reflexivo en las prácticas pedagógicas, cabe hacer una diferencia en torno a ciertas

ideas que pudiesen llevar a confusiones en relación al proceso de reflexión tal como aquí quiere ser abordado.

Toda persona se va desarrollando en el plano cognitivo a partir del conjunto de representaciones del mundo que su experiencia le va permitiendo aprehender. La reflexión orientada desde un interés particular, es la que permite y articula una determinada estructura de esas representaciones, siendo el punto de partida para la abstracción y el cambio. De esta manera, el proceso reflexivo se constituye en la plataforma para la generación de ideas nuevas, categorías, hipótesis y aproximaciones que permiten el pensar y el comprender un hecho.

La articulación de diversas operaciones mentales con la realidad es la que posibilita la construcción de nuevas interpretaciones respecto de ella. Lo que hay detrás de estas ideas es un acercamiento a la reflexión como actividad mental del ser humano.

Los planteamientos señalados se enmarcan en las ideas de D. Schön, quien a partir de los postulados de Dewey ha originado la tan difundida idea del profesional reflexivo o práctico - reflexivo. Este autor, a través de esta denominación intenta dar cuenta de la forma en que los profesionales se enfrentan a aquellas situaciones que no quedan resueltas a partir de disposiciones técnicas. En otros términos, Schön rescata para el análisis de las profesiones, una nueva epistemología para la práctica, que pone de relieve el tema del conocimiento profesional en lo que de competencia y arte estas tienen, encontrando su fundamento en la "reflexión en la acción". A partir del reconocimiento de una racionalidad técnica abundante en la formación de profesionales y que considera la competencia profesional como la aplicación del conocimiento privilegiado a los problemas instrumentales de la práctica, donde no hay espacio para la reflexión en la acción, el autor aporta información relevante que surge del reconocimiento en torno a que la preparación de profesionales que desarrollan una actividad práctica debe centrarse

en potenciar sus capacidades reflexivas[46].

En este contexto, Schön se detiene y profundiza en el tema de la reflexión en la acción, como posibilidad de aprendizaje y resolución de situaciones complejas e impredecibles que surgen en la práctica diaria.

La enseñanza se caracteriza por actuar sobre situaciones inciertas, singulares y llenas de conflictos de valor, que convierten al profesor en un investigador en el contexto de la práctica, que no puede ya depender de técnicas establecidas sino que construye una manera nueva de plantear el problema, atendiendo a sus peculiaridades, decidiendo desde aquí qué es lo que la situación amerita realizar para ser resuelta.

Schön plantea que la forma en que se realizan las actividades espontáneas permite distinguir entre lo que él denomina "conocimiento en la acción" y "reflexión en la acción". La práctica

[46] Schön. D. (1998) "El profesional reflexivo" Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Ediciones Paidós. Barcelona.

diaria plantea este autor, se sustenta en un conocimiento tácito, implícito, sobre el que no ejercemos controles específicos. Con ello quiere decir que existe una gran cantidad de acciones que las personas realizan espontáneamente, sin detenerse a pensar en ellas antes de hacerlas. Se trataría de comprensiones y competencias que se han interiorizado de tal manera que resulta difícil poder describir el conocimiento que revelan implícitamente tales acciones. En este tipo de situaciones, el conocimiento no precede a la acción, sino que está en la acción.

Nada nos hace sospechar que existe un conjunto de reglas preestablecidas, que si las ponemos en funcionamiento tras un proceso de decisión nos muestren la forma de hacer algo. En tal sentido, el conocimiento no se aplica a la acción sino que está implícita en ella.

Por otro lado, también resulta normal que en ocasiones algo sorpresivo nos saca de la situación habitual y pensamos sobre lo que hacemos o incluso pensamos mientras estamos haciendo algo. Es esta

última situación la que Schön denomina "reflexión en la acción", en el sentido que supone una reflexión sobre las maneras en que entendemos la o las acciones que realizamos. En este contexto, la acción surge para ser analizada en relación a la situación en la que nos encontramos y desde allí, si es necesario reconducirla.

Esta reflexión en la acción asume ciertas características particulares en la práctica profesional que tienen que ver con que el profesor se enfrenta a menudo a situaciones que poseen ciertos elementos de repetición. Frente a estas situaciones, el profesor desarrolla un repertorio de expectativas, imágenes, ideas y técnicas que le sirven de base para tomar sus decisiones. Es esta situación la que alimenta su conocimiento en la práctica. De esta forma, en la medida en que la práctica es estable, su conocimiento en la práctica se va tornando cada vez más tácito y espontáneo.

Lo anterior cambia cuando se considera que la práctica es un lugar donde se manifiesta la diferencia, donde surge la duda, donde cada situación requiere de una actuación propia y situada, donde cada día

aparecen nuevos y diferentes conflictos. Ante estas situaciones, el profesional se encuentra ante la necesidad de entender y solucionar cada nuevo caso en relación a su propia singularidad, siendo allí donde su conocimiento profesional acumulado resulta insuficiente para solucionarlo. Es en este espacio, donde el docente necesita de la reflexión, de confrontar su conocimiento práctico con la situación para la cual su repertorio no le proporciona la respuesta adecuada. De esta manera aunque siempre el profesional pueda reflexionar sobre su conocimiento implícito en la práctica, habiendo acabado ésta, y tome decisiones acerca de lo que una situación le ha deportado o no, también hay ocasiones en las que puede estar reflexionando sobre su práctica mientras se encuentra en medio de ella.

El autor que se analiza plantea que es aquí donde mejor se evidencia la puesta en marcha de una serie de recursos, que no quedan explicados por el dominio de repertorios técnicos o de ciertas reglas para la toma de decisiones. Por el contrario, es allí donde se visualiza la capacidad de crear nuevas visiones, entender los problemas de

maneras que no resultaban previstas en su conocimiento de casos anteriores.

Es este proceso reflexivo, el que según este autor convierte al profesional en un investigador en el contexto de la práctica. Ya no depende de teorías y técnicas establecidas, pudiendo ser capaz de construir una nueva forma de plantearse los problemas, atendiendo a sus peculiaridades y, desde una acción moral, decidir qué es lo mejor para resolverlo.

En esta perspectiva y siguiendo a Schön, la práctica se constituye como un proceso que se abre no sólo a la resolución de problemas según algunos fines definidos, sino a la reflexión sobre cuáles deben ser esos fines, repensando el propio rol profesional. Este proceso permite ampliar la mirada ante los problemas, llegando a establecer una conversación reflexiva con la situación y necesariamente con el contexto social en que ésta se inserta.

Cabe señalar que el enfoque planteado por D. Schön no ha estado libre de críticas y limitaciones. Liston y Zeichner señalan que las ideas de Schön acerca del profesional reflexivo se realizan a partir del supuesto que los profesionales se implican en procesos de reflexión individual y que tienen como propósito cambiar sólo aquello que está en sus manos cambiar y de manera inmediata. La consideración reduccionista de estas ideas lleva a estos autores a señalar que *"una práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y a una definición de rol que valore la reflexión y la acción colectivas orientadas a alterar no sólo las interacciones dentro del aula y la escuela, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias"*[47].

La crítica de estos autores se dirige a la falta de especificidad de Schön, en cuanto a no llegar a determinar cómo es que se constituye un proceso de reflexión en la acción que conjuga creencias, valores,

[47] Liston, D. P. y Zeichner , K.M. (1993) "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización". Ediciones Morata. Madrid.

lenguajes, roles, etc. Con ello, según estos autores, Schön no estaría dando respuesta a la necesidad de transformación de la realidad socioescolar.

Esta postura también ha sido criticada, en el sentido de que si bien constituye una orientación para la práctica docente, no llega a expresar aquellos elementos que permitan avizorar una transición a dicha orientación.

El enfoque de la reflexión crítica pareciera cubrir este vacío. Se trataría según Smith[48], de constituir desde temprano, procesos cooperativos con el profesorado para facilitar la reflexión crítica; reflexión que estaría orientada a analizar y cuestionar las estructuras institucionales donde permanecen y trabajan. De esta forma, el proceso reflexivo adquiere una orientación, un interés que implica definirse ante los problemas y actuar en consecuencia. Señala este autor la necesidad de que los educadores "intelectualicen" su trabajo en el sentido de cuestionar críticamente

[48] Smith, J. Citado en: Contreras, Domingo, J. (1997). "La autonomía del profesorado" Morata. Madrid.

sus concepciones de sociedad, de escuela, de enseñanza, lo cual implica asumir una responsabilidad como constructores y utilizadores de conocimiento teórico, pero también un compromiso con la transformación del pensamiento y de la práctica dominantes[49].

Henry Giroux ha sido quien ha desarrollado con mayor profundidad la idea de los profesores como intelectuales. A partir de las ideas de Gramci, Giroux entiende que los profesores han de problematizar los presupuestos en los que se sustentan sus discursos y valores que legitiman las prácticas socioescolares, con el propósito de construir una enseñanza dirigida a la formación de ciudadanos críticos y activos. La idea del intelectual transformador va más allá, en el sentido que éstos deben abrir la práctica educativa a otros grupos y prácticas sociales. De acuerdo a este autor: *"actuar como intelectuales transformadores significa ayudar a los estudiantes a adquirir un conocimiento crítico sobre las estructuras sociales básicas, tales como la economía, el Estado, el mundo del trabajo y la cultura de masas, de modo que estas instituciones puedan abrirse a*

[49] Smith, J. (1997). Op. Cit.

una potencial transformación. Una transformación, en este caso, dirigida a la progresiva humanización del orden social'[50].

En esta misma lógica se ha planteado más recientemente este autor, al señalar la idea de los profesores como intelectuales públicos. Ante la pregunta acerca de cuáles son en definitiva los fines a cuyo servicio debe estar la escuela, el autor cuestiona la idea de autoridad y concibe al profesor como un intelectual preocupado y comprometido con los problemas políticos de su comunidad. Esta perspectiva supone para el autor una reconceptualización de la pedagogía como forma política cultural y la escuela como lugar de educación crítica, *"con el fin de crear una esfera pública de ciudadanos capaces de ejercer el poder sobre sus propias vidas y, sobre todo, respecto a las condiciones de adquisición de conocimientos'*[51].

En esta misma línea se plantea Osorio, quien a partir de la importancia que adquiere hoy el concepto de educación ambiental,

[50] Giroux. H. (1993) "La escuela y la lucha por la ciudadanía". Siglo XXI. México.

como componente emergente y clave para una educación que se diga crítica y global, propone una reflexión en torno a la necesidad de reconceptualizar la política educativa y el saber pedagógico, llegando a señalar la necesidad de elaborar no *"una pedagogía"*, sino *diversas "pedagogías" públicas para los distintos espacios sociales: comunidades, escuelas, política, movimientos sociales, etc*"[52].

Desde esta orientación es que S. Kemmis sostiene que reflexionar críticamente supone colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar postura ante sus problemas[53].

Desde estas posturas quedan instaladas algunas implicancias para el profesor en cuanto a tener mucha claridad acerca de los referentes políticos y morales bajo los cuales constituye su autoridad al

---

[51] Giroux, H. (2002) "Los profesores como intelectuales públicos". En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Escuela de Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Año 1, Nro. 1. Stgo.

[52] Osorio, J. (2002) "Pedagogías Ciudadanas: Mapas actuales de sus propios e hibridos aprendizajes de la com(per)plejidad. Una contribución al debate sobre liderazgo y educación. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Escuela de Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Año 1, Nro. 1. Stgo.

[53] Kemmis, S. (1999). "La investigación - acción y la política de la reflexión". En: Gómez, P. y otros. Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica. Akal.

como componente emergente y clave para una educación que se diga crítica y global, propone una reflexión en torno a la necesidad de reconceptualizar la política educativa y el saber pedagógico, llegando a señalar la necesidad de elaborar no *"una pedagogía"*, sino *diversas "pedagogías" públicas para los distintos espacios sociales: comunidades, escuelas, política, movimientos sociales, etc"*[52].

Desde esta orientación es que S. Kemmis sostiene que reflexionar críticamente supone colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar en una actividad social y tomar postura ante sus problemas[53].

Desde estas posturas quedan instaladas algunas implicancias para el profesor en cuanto a tener mucha claridad acerca de los referentes políticos y morales bajo los cuales constituye su autoridad al

---

[51] Giroux, H. (2002) "Los profesores como intelectuales públicos". En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Escuela de Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Año 1, Nro. 1. Stgo.

[52] Osorio, J. (2002) "Pedagogías Ciudadanas: Mapas actuales de sus propios e hibridos aprendizajes de la com(per)plejidad. Una contribución al debate sobre liderazgo y educación. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Escuela de Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Año 1, Nro. 1. Stgo.

[53] Kemmis, S. (1999). "La investigación - acción y la política de la reflexión". En: Gómez, P. y otros. Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica. Akal.

enseñar, aspecto que requiere, desde su que hacer, de un dedicado y responsable proceso de reflexión crítica.

Una forma de operativizar estas ideas la señala Smith, quien plantea que un proceso de reflexión crítica ha de constituirse en 4 momentos reflexivos que se definen como[54]:

a) **Descripción de las prácticas** y donde la pregunta orientadora es ¿cuáles son y cómo son mis prácticas?
b) **Información** donde la pregunta que guía es ¿qué teorías se expresan en mis prácticas?
c) **Confrontación** donde la tarea consiste en contestar a la pregunta: ¿cuáles son las causas? y,
d) **Reconstrucción** donde la pregunta es ¿cómo podría cambiar?

Tal como ha quedado explicitado, este potencial reflexivo que se reconoce en todo ser humano, se pone en marcha en un contexto condicionado por cuestiones de índole político, social, cultural y económicas particulares, de manera tal que los conocimientos, creencias y representaciones que posee un sujeto en particular, son

[54] Smith, J. Citado en: Contreras, Domingo, J. (1997). "La autonomía del profesorado" Morata. Madrid.

el resultado del contexto socio cultural en el que este se desenvuelve y que es por tanto muy difícil desligarse de ellas.

Estas ideas nos sitúan ante una perspectiva diferente con respecto a la reflexión en el ámbito de la formación de docentes, en el entendido que se le estaría reconociendo y agregando un carácter colectivo que supone para su desarrollo la existencia de una comunidad al interior de la cual se pueda materializar.

Es esta visión de la reflexión la que interesa relevar, ya que es a través de una acción comunicativa libre de distorsiones, como una comunidad puede llegar a realizar transformaciones que apunten al mejoramiento de la calidad de vida en su interior[55].

La crítica, como condición del proceso reflexivo implica para su desarrollo poner en conflicto visiones diferentes acerca de un acontecimiento, hecho, situación o idea. Este quehacer supone, como es de imaginar, un alejamiento, una toma de distancia, una

[55] Habermas, J. (1987) "Teoría de la Acción Comunicativa" Ediciones Taurus. Madrid.

objetivación y puesta entre paréntesis de las propias creencias, prejuicios, etc.

Reconociendo que la experiencia que poseemos como alumnos y docentes es la base sobre la cual se van construyendo nuestras reflexiones, es preciso señalar que la misma reflexión se va enriqueciendo cuando integramos a las mismas ciertos referentes teórico-conceptuales que permiten, con una actitud crítica y abierta, ir reelaborando nuestro saber, siempre en base a una constante confrontación teoría-práctica.

De esta forma, y a modo de dar luces acerca de esta práctica, podemos señalar diversas formas que han sido identificadas por K. Zeichner como variedades de una práctica reflexiva, de modo tal que podamos avanzar más allá de la idea de que una práctica reflexiva es cualquier proceso que suponga pensar con dedicación: [56]

1. **Versión Académica**: Esta variedad hace referencia a un énfasis en la reflexión sobre las asignaturas y cómo éstas se

representan y traducen en el conocimiento disciplinar en diversas materias con el objeto de promover la comprensión de los estudiantes.

2. **Versión de Eficiencia Social:** Refiere a una práctica que enfatiza la reflexión que se hace en torno a la aplicación de ciertas estrategias particulares de enseñanza y que vienen dadas por conocimiento producido por investigaciones externas a las prácticas.

3. **Versión Evolutiva:** prioriza una enseñanza centrada en el pensamiento, intereses y pautas de desarrollo evolutivo de los estudiantes incorporando también la evolución del docente, como persona y profesional.

4. **Versión de Reconstrucción Social:** se trata de una práctica que acentúa la reflexión acerca de los contextos institucional, social y político en que se enmarcan las mismas, junto con la valoración que se hace de las actuaciones en el aula en relación a su capacidad de promover los principios de igualdad, justicia y condiciones humanas, tanto en la enseñanza como en la sociedad.

---

[56] Zeichner, K. En: Contreras, Domingo. J. (1997) "La Autonomía del Profesorado". Ediciones Morata, Madrid.

5. **Versión Genérica:** se trata de una práctica que defiende una reflexión en general, sin especificar propósitos y contenidos de la misma.

Esta amplia y variada gama de prácticas, presente en muchas experiencias que se dicen reflexivas, son justamente las que han ido dejando vacío de significado a la noción de práctica reflexiva y que es por tanto la que precisa ser construida con sentido.

En esta perspectiva, podemos señalar junto con autores como Schön y Stenhouse ciertas cualidades que la dotarían de singularidad y que a la vez iluminan los procesos formativos concebidos con esta orientación:

- Un profesional reflexivo elabora comprensiones específicas acerca de los problemas que se presentan en su actuación pedagógica.

- La actuación de un profesional reflexivo incluye una reflexión compartida acerca del sentido y valor educativo de las situaciones en las que toma parte, una reflexión acerca de las finalidades de las mismas, la realización de acciones

educativas coherentes con esas finalidades y valoraciones y por último, una valoración argumentada de estos procesos y por sobre todo de sus consecuencias.

- Lo anteriormente señalado conduce al desarrollo de ciertas cualidades profesionales que suponen que este educador es capaz de construir un conocimiento profesional específico, que le permite desenvolverse de manera adecuada y autónoma en situaciones conflictivas e inciertas, propias y características del ejercicio docente.

- Por último y no menos importante, este profesional supone una capacidad reflexiva con un fuerte sentido ético (deliberación moral) sobre la enseñanza, lo cual se refleja en la búsqueda constante de prácticas concretas y coherentes con las pretensiones educativas según cada caso en particular.

La reflexión a la que aquí hemos venido haciendo referencia, puede ir quedando definida como un diálogo de saberes, que se produce entre aquellos saberes internalizados por nuestra experiencia y aquellos que tienen que ver con ciertas categorías teóricas y analíticas de la realidad. Ambos saberes son elaborados y reflexionados, siempre en

función de una búsqueda de sentido que permita proyectar nuestra acción a futuro en un contexto social particular.

Con lo último, se agrega un elemento primordial a la reflexión pedagógica, cual es el fuerte compromiso ético y social con que requiere abordarse una práctica reflexiva que tenga como propósito alcanzar transformaciones con sentido en la realidad socioescolar.

En síntesis, se puede afirmar que, desde un enfoque crítico, orientado desde una racionalidad emancipadora de los actores sociales y, entendiendo con ello a los docentes y futuros profesionales en formación, la reflexión crítica, como posibilidad de práctica que facilita procesos reflexivos con las características analizadas, se constituye en una posibilidad, aunque ambiciosa, de pensar en la construcción de profesionales autónomos, que desde su formación y a futuro, se desempeñen profesionalmente, con un fuerte compromiso ético y social en la transformación de la realidad socioescolar.

CAPITULO TERCERO

Análisis e Interpretación de la Información.

El despliegue de un proceso de recopilación de información, que buscaba identificar representaciones sociales de los docentes en torno a la Autonomía profesional e identificar las formas en que las prácticas pedagógicas favorecen la construcción de un profesional autónomo, supuso, en su momento final, el contar con un caudal de información extenso y rico, que mostraba el gran desafío de dotar de un sentido integrador a aquello que representaba la expresión, el pensamiento, las opiniones, juicios y expectativas, como aquellos elementos que al decir de Jodelet " *circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes, como un sistema de interpretación que rige nuestra relación con el mundo y con los otros*"[57] y que al mismo tiempo configuran el contenido y la estructura de aquellas representaciones sociales que se han querido investigar.

[57] Jodelet, D. (1984) "La Representación Social. Fenómenos, Concepto y Teoría ". En Moscovici, S. (1984) Psicología Social. Paidos. Barcelona.

En este sentido, penetrar en los sentidos que los investigados otorgan a los acontecimientos y a las acciones del mundo social supuso para quien investiga, una dura tarea de vigilancia epistemológica, en el sentido de no caer con facilidad en la atribución de sentidos desde modelos de categorías propio del investigador.

Pese a lo anterior, la tarea interpretativa y comprensiva no supuso desconocer el valor de la teoría, ni descartar conceptos y categorías previas, presentes en toda investigación; se trató de flexibilizarla de tal modo, que no se constituyera en obstáculo para las comprensiones que sostenían los sujetos y las prácticas investigadas.

Para dar inicio a la presentación de los análisis realizados y tomando en cuenta que se quería abordar un estudio que se pregunta por las representaciones sociales de los actores en torno a un tema específico, resulta necesario un proceso reflexivo en torno a la perspectiva desde la cual se pretende responder dicha pregunta.

En este sentido, se ha asumido que el tema de las representaciones sociales se muestra altamente complejo, toda vez que cada día surgen nuevos enfoques y matices en torno al tema, obligando ello a extender estas miradas y luego coherentemente con el objeto de estudio, asumir aquella que parezca más adecuada.

Así, las representaciones sociales en torno a la Autonomía Profesional, como una forma de conocimiento social, como una forma de interpretar y pensar nuestra realidad cotidiana como docentes, y que desde el enfoque asumido, busca superar una visión conductista y estática del sujeto y de la realidad, suponía visualizar las representaciones sociales desde una mirada dinámica de la realidad, en el entendido de concebir la cotidianeidad como un continuo intercambio entre las personas, en términos de cómo éstas están conociendo, explicando, haciendo y comunicando en un momento particular de su historia, sus vivencias al interior de sus prácticas sociales.

En esta perspectiva, a partir de los análisis realizados, se perseguía indagar por representaciones sociales, llegando a un grado incipiente de exploración en cuanto a su contenido y estructura, a partir de identificar la actitud, el campo de representación / interpretación y la información en torno a la Autonomía Profesional, a partir de los temas asociados con ésta última.

En este sentido, se organiza esta presentación, exponiendo los análisis y las interpretaciones que dan cuenta de los objetivos del estudio, abordándose primero la descripción de las diversas representaciones en torno a la Autonomía Profesional, desde las categorías construidas, para luego informar, desde los registros analizados, las formas en que las prácticas pedagógicas estarían promoviendo o no la formación de un profesional autónomo.

Cabe hacer notar que en ocasiones, las representaciones sociales descubiertas, se han visto reafirmadas o, por el contrario, cuestionadas por los análisis de los registros de clases, aspecto que se ha posibilitado a partir de las triangulaciones realizadas. En estas

ocasiones, ambos objetivos se integran, dando cuenta de manera más global de ciertas concordancias y/o contradicciones entre los discursos y las prácticas estudiadas, aspecto que aunque no estaba contemplado como interés de este estudio, nos informa de manera más fidedigna de la realidad estudiada.

En este sentido, los hallazgos del estudio, en términos de datos obtenidos a partir de las técnicas empleadas, se exponen detalladamente en Anexos. Lo que sigue, en consecuencia, corresponde más bien a la exposición de la información obtenida con un nivel creciente de interpretación a partir de lo que los objetivos y los ejes de análisis construidos hacen posible. Se trata, por lo tanto, de una suerte de "envoltura interpretativa" que se va desplegando a partir de la triangulación de los hallazgos.

1. Representaciones Sociales de los docentes en torno a la Autonomía Profesional.

La Autonomía Profesional es un tema representado por los docentes desde una gran variedad de perspectivas. Como se ha planteado, la exploración en torno al tema supuso en primer término indagar en torno a aspectos asociados a ella.

Desde esta mirada es que a continuación se presentan los análisis que fueron originándose a partir de la información recogida y que pretenden dar cuenta del conjunto de significaciones que portan los docentes y que de alguna manera se ven reflejados en las prácticas pedagógicas observadas.

1.1. Ser un profesional de la educación:

"Un cambio a nivel de discurso"

Como una forma de acercarse a la idea de autonomía profesional se dio comienzo a la entrevista en profundidad a través de una conversación acerca de los cambios que ha sufrido durante el último tiempo el rol profesional docente. Lo que se buscaba era un acercamiento al tema, desde las percepciones de los propios docentes para identificar en este discurso algunos aspectos que informaran maneras particulares de significar este rol y con ello la Autonomía Profesional.

La totalidad de los docentes entrevistados muestran acuerdo en señalar la presencia de cambios en el rol profesional, encontrándose entre ellos ciertos matices y valoraciones que podrían informar de diversas representaciones en torno al tema que se quiere indagar.

En general, ante el tema surge por parte de ellos la necesidad de responder desde el deber ser y en este sentido la mayoría señala que el cambio es una necesidad con carácter de urgente. La tendencia mayoritaria a responder desde el deber ser sugiere de alguna forma el fuerte peso que ejercen en la práctica pedagógica los discursos oficiales, con el carácter normativo que muchas veces estos tienen, ya sea de forma explícita o implícita.

Ante la solicitud de poner entre paréntesis este deber ser y mirar desde su posición y experiencia lo que es, los docentes en su totalidad reconocen cambios en el rol profesional docente, pero a la hora de fundamentar estas ideas se observan posturas y expresiones desde diferentes lugares de habla.

Una gran mayoría de los docentes señalan en principio, que desde su propia experiencia los cambios se pueden percibir primero que nada y con facilidad en el discurso de los profesores. Desde aquí, un docente señala que es imposible decir taxativamente que no ha habido cambios, sin embargo enfatiza: *"yo creo que una cosa que se*

ha incorporado relativamente fuerte, es un discurso de crítica a lo que llaman la pedagogía tradicional y las prácticas tradicionales de enseñanza; yo creo (que el cambio) *se ha dado más en el discurso, por lo que se ha incorporado al discurso parte del nuevo discurso de la reforma"*

En relación al cambio en el discurso, otro docente expresa:" *ha habido cambios en cuanto a la consideración de funcionario técnico hacia un profesional que toma decisiones: pero sigue estando a nivel de discurso. Un buen discurso"*

Lo que se aprecia en estas ideas es una suerte de desconsuelo o desesperanza, que llevaría a pensar que para estos docentes las posibilidades reales de cambio tienen que ver con otros aspectos, que no son explicitados al momento de la entrevista.

Igualmente a partir de este reconocimiento, otros docentes plantean sus ideas frente al tema desde otra distinción, que implica reconocer la presencia de cambios en el hacer y en una medida bastante

inferior, cambios en las concepciones. Para varios docentes los cambios en el hacer pasan por la incorporación de nuevas técnicas, estrategias y metodologías que de acuerdo a un docente: *"estarían conviviendo pero no integrándose"*.

Pese a ello, frente a esta circunstancia varios docentes expresan la preocupación que les provoca este hecho, en tanto habría una confusión al respecto en cuanto a sostener que la posibilidad de transformación no puede estar sujeta a incorporar a las prácticas lo que varios denominan *"la receta"*.

Desde otra perspectiva, otro docente plantea con convencimiento su postura, llamando la atención sobre lo difícil y complejo que pueden llegar a ser los cambios, cuando éstos no son realizados a partir de la revisión y resignificación de las propias concepciones: *"se trata de un proceso más duro y que es confundido por los profesores"*

Se rescata la visión de otro docente, quien al plantear sus ideas señala la dificultad de los cambios en las prácticas expresando que:

"sólo se ha dado en cuanto a ser más críticos en cuestiones reivindicativas"

Sólo un docente entrega su percepción en torno al tema, planteando en principio, la ausencia de cambios. *"los cambios en el rol profesional no son tales, se ha mantenido el rol de transmisor....."*. Este mismo docente realiza posteriormente un análisis de esta situación, añadiendo desde una perspectiva más amplia que si ha habido cambios importantes, que implicarían un situarse más allá de la escuela y un reconocimiento a que *"los grandes cambios sociales acontecidos han implicado cambios en la figura del profesor, en cantidad y calidad"*. Reconoce desde allí, cambios en el triángulo pedagógico y una mirada frente a la educación como fuente de desarrollo que ha de responder a estos cambios a mayor nivel.

Llama la atención, que casi la totalidad de los docentes entrevistados plantea sus respuestas desde una perspectiva externa, ubicándose afuera, no involucrando su propio rol ni dando a conocer cambios en sus propias prácticas.

La excepción la constituyen dos docentes, quienes manifiestan su opinión frente a los cambios en el rol profesional, señalando expresamente que el cambio que ella percibe *"en su práctica"*, tiene que ver con *"mayores niveles de autonomía profesional como manifestación y posibilidad de cambio"*. Llama la atención la dualidad que para esta docente representa esta posibilidad, en tanto la reconoce desde una perspectiva social, *"algo así como una construcción conjunta que es necesaria y factible"* y también individual, como aquella cualidad que le permite *"al interior del aula, tomar sus propias decisiones"*

Desde una mirada diferente se plantea la otra docente, que aprecia que sí han existido cambios en cuanto a *"tener mayor autonomía profesional"*. La docente significa esta situación a partir de su reconocimiento en torno a que: *"hay mayores posibilidades de discutir colectivamente diversas perspectivas....."* y también orienta su interpretación hacia un nivel más micro, como lo es la autonomía al

interior de la sala de clases, *"cuando uno toma decisiones con los alumnos"*

En síntesis, se puede señalar que desde la perspectiva de la mayoría de los docentes entrevistados, los cambios en el rol profesional son tales básicamente a nivel de discurso manifiesto, siendo para ellos un tema altamente complejo el cambio a nivel del hacer, de las prácticas y aún más en aquella dimensión que implica cambios en las concepciones, siendo aquí donde la mayoría de los entrevistados sitúan la posibilidad de cambios reales en las prácticas pedagógicas.

De acuerdo a los planteamientos anteriores, se podría concluir que al menos desde el discurso, los docentes perciben cambios en el rol profesional. Sin embargo al profundizar en sus planteamientos nos encontramos frente a visiones en torno a este tema que dan cuenta de posturas que se encuentran tensionadas por orientaciones que aún tienen un fuerte componente técnico, donde lo impuesto desde fuera resulta fuertemente determinante. Del mismo modo, es posible observar otras visiones que se acercarían a una orientación

epistemológica de carácter más práctico y emancipador y que de alguna manera estaría integrando aquella dimensión del rol que se impone, con otras dimensiones que expresan aquello que es deseado y asumido realmente en las prácticas.

Desde esta postura, es posible identificar que en las representaciones en torno al cambio en el rol docente de una gran mayoría de los profesionales, el tema de la Autonomía Profesional no aparece explicitado, pudiendo ello significar que este tema aún no forma parte del ideario de estos profesionales.

Resulta si interesante rescatar aquellas representaciones en torno a los cambios en el rol, que son fundamentados desde el reconocimiento a mayores niveles de Autonomía Profesional, posturas que son fundamentadas desde intereses transformadores ligados a la posibilidad de cambio, como también a la posibilidad de reflexionar de manera colectiva los temas pedagógicos. Habría aquí una representación social frente a la Autonomía Profesional ligada a una racionalidad crítica y transformadora, de acuerdo a los

planteamientos realizados por Habermas y que han constituido el marco problematizador de este estudio.

1.2. Ser un profesional de la educación:

"Una cuestión de responsabilidad".

Para la mayoría de los entrevistados ser un profesional hoy en día significa ser una persona que se responsabiliza por lo que hace, estando básicamente esta responsabilidad ligada al dominio actualizado de los conocimientos en torno al área o disciplina que se enseña y a la toma de decisiones en relación a la enseñanza que se realiza. Frente a este punto, resaltan posturas que implicarían formas diferentes de acercarse al entendimiento de esta responsabilidad.

Por un lado, se observa una mirada que rescata este conocimiento y dominio en función de aspectos tales como: *"hacerse responsable de la tarea que uno hace y esto implica conocer y dominar la disciplina. Implica conocer su estructura interna, explicarse por qué esta disciplina está en el currículo y por qué tiene preferencia en relación a otras; sus aportes al desarrollo de la persona, su carácter instrumental. Implica además dominio de ciertas definiciones acerca*

del aprendizaje que se quiere lograr con los alumnos. Conocer distintas formas de abordar el aprendizaje y la enseñanza también y por sobre todo, estar conciente de cual es la suya. En mi caso un aprendizaje que traspasa la responsabilidad al alumno. Aprendizaje autónomo, que el alumno entienda lo que está viviendo. En relación a la enseñanza, como profesor decidir sobre lo que uno hace en cuanto a contenido, metodología, estrategias y concepciones que uno privilegia"

Estamos frente a un planteamiento que permitiría señalar una intención de armonizar una racionalidad más instrumental con otra de orden valórico, que tiene a la base, aunque no se explicita, un proceso reflexivo, crítico y metacognitivo en torno al hacer y al saber del profesional.

Desde otro ángulo, se manifiesta en algunos docentes una postura diferente a la anterior que implicaría, en principio, una mirada frente a lo que significa ser profesional más ligada a una concepción transmisiva y adaptativa en torno al conocimiento, pero que podría

estar indicando una postura de transición hacia un enfoque de tipo más constructivista. Lo anterior se ve graficado cuando un docente caracteriza al profesional de la educación bajo la noción de responsabilidad, en cuanto a ser *"aquella persona que ha adquirido un cierto cúmulo de conocimiento con el fin de ponerlo al servicio de determinado desarrollo social"*

El rasgo de transición se manifiesta cuando el mismo docente complementa sus ideas anteriores y, desde una postura más práctica y comprensiva plantea que ser profesional también tiene que ver con: *"tener claridad frente a la situación actual de la sociedad, claridad frente a los problemas fundamentales para poder resolverlos"* llegando a señalar que las posibilidades de cambio social radicarían en *"ciertas competencias o habilidades como la flexibilidad y la capacidad de adaptación a nuevas situaciones para actuar con fundamento y no por tincada"*

Desde otro ángulo, un acercamiento al ser profesional desde una perspectiva situada más allá de la sala de clases, es la que manifiesta

otro docente, quien relaciona de manera estrecha el ser profesional con una responsabilidad que tiene que ver con *"la necesidad de reflexionar e investigar las propias prácticas, haciendo una lectura más allá de la sala de clases, llegando a la comunidad"*

Llaman la atención las afirmaciones de un docente, quien a pesar de plantearse de manera muy coherente con las posiciones anteriores, llegando incluso a establecer una diferencia no fundamentada, entre ser profesor y ser pedagogo, finaliza haciendo una ligazón entre ser profesional con *"esto que algunos llaman vocación"*. Lo anterior, podría explicarse por las tensiones, que según se ha planteado, se hacen presente en los discursos y en el pensamiento de los docentes, dando ello cuenta de ciertos nudos epistemológicos.

Otra postura frente a la responsabilidad, que da cuenta de una orientación transmisiva y reproductora como tema estrechamente asociado al ser un buen profesional la sostiene un docente que señala *"responsabilidad en cuanto a ser portador de la cultura consagrada, de los conocimientos legitimados y yo tengo una posesión amplia del*

conocimiento.....no solo conceptual..., lo valórico, lo actitudinal, etc. Por lo tanto el profesor es ese personaje que está destinado a reproducir, renovar, transmitir ese acerbo cultural" Llama la atención cómo este docente inicia sus planteamientos involucrándose personalmente, identificándose con una posesión amplia del conocimiento. Sin embargo finaliza sus ideas refiriéndose a un profesor en tercera persona, un profesor considerado en ese momento por él como *"ese personaje que está destinado a...".*

Si bien no existe información que permita confirmarlo, su última frase bien podría significar que este docente no se identifica plenamente con esta idea de ver al profesor como un técnico, cuya responsabilidad es hacer lo que otros le dicen que tiene que hacer. Se podría decir que este docente considera que son otros los que hacen eso y no él.

Sólo un docente se manifiesta frente a lo que significa ser un profesional desde una dimensión que involucra motivación, apertura, tolerancia y por sobre todo un énfasis en cuestiones de tipo

actitudinales que se manifiestan en la convivencia con otros. Estas últimas tienen que ver, de acuerdo a este docente con: *"tener ganas de hacer cosas, de que tus alumnos aprendan, estando siempre abierto a aprender y por sobre todo a trabajar con otros y escuchar a los otros".*

Este último aspecto muestra cierta contradicción con las respuestas al cuestionario aplicado, donde la totalidad de los docentes señalan estar totalmente de acuerdo con que ser un buen profesional es aquel que se esfuerza por compartir experiencias valóricas y de sentido pedagógico con sus colegas.

En síntesis, nos encontramos frente a nociones e interpretaciones que configuran representaciones en torno a ser un profesional docente ligadas básicamente a la dimensión de responsabilidad como núcleo figurativo, determinando éste una diversidad de matices que indicarían posturas diversas frente al rol docente y a prácticas pedagógicas orientadas por intereses en conflicto a partir de racionalidades tensionadas.

En este sentido, se podría señalar la coexistencia de representaciones en torno al ser profesional ligadas a una responsabilidad, en ciertos casos frente al dominio y manejo de cierto conocimiento por sobre todo metodológico y disciplinario y otras, a una responsabilidad frente al quehacer y donde no aparece enfatizada de manera nítida y mayoritaria un acercamiento al ser profesional desde una perspectiva más colectiva, contextualizada y condicionada por factores ideológicos e institucionales.

Cabe señalar que la Autonomía Profesional no forma parte explícita de estos discursos, sin embargo, de acuerdo a lo señalado por Contreras Domingo, nos encontraríamos frente a ciertos supuestos que implicarían una concepción de Autonomía Profesional orientada mayoritariamente por una racionalidad práctica, que implica una responsabilidad moral propia e individual del docente, donde la autonomía del profesor es tal al interior de la sala de clases y la

enseñanza es guiada por unos valores que son personalmente asumidos[58].

[58] Contreras , D. J. (1997) "La Autonomía del Profesorado" Ediciones Morata, Madrid.

1.3. La Profesionalización Docente:

> *"Un proceso complejo y condicionado por cuestiones de índole personal, institucional y de posibilidad de cambio"*

El tema de la profesionalización docente es acogido por la totalidad de los docentes como un camino para la renovación. Desde aquí es definido e interpretado de diversas formas por los docentes entrevistados, dejando ver estas definiciones diversas posturas y donde la Autonomía Profesional no ocupa, al menos explícitamente, un lugar relevante.

Al respecto es posible encontrar posturas en torno a la profesionalización docente que dan cuenta de un conflicto de racionalidades, en términos de hallarnos frente a concepciones de corte técnico, otras de orden práctico y enfoques más emancipadores y por tanto transformadores, tanto del sujeto como de la sociedad.

Para todos los entrevistados se trataría de un proceso necesario pero complejo, de una exigencia que involucra cuestiones de índole personal, institucional y de alguna manera ligada a la posibilidad de cambio.

Nos encontramos por ejemplo con definiciones tales como, *"la posibilidad de transitar desde un estado a otro", "un cambio de actitud que debe ser acompañado de preparación en el ámbito del conocimiento, las habilidades que son necesarias", "una toma de conciencia en torno a lo que uno hace y cómo lo hace", "un dominio de lo que es el conocimiento que debe ser transmitido, de la evolución de estos, de sentirse protagonista social en el sentido de ayudar a otros a involucrarse en este mundo de conocimiento acumulado y sabiendo cómo operar con él"*

Una mirada en torno a la profesionalización que involucraría al docente de manera más individual y que la relaciona con la posibilidad de autonomía es expresada en las ideas de un docente, que sostiene que la profesionalización *"básicamente tiene que ver con la*

posibilidad de vivir espacios de revisión de lo que se hace. En la medida en que reviso lo que hago tomo conciencia de que no tengo autonomía y que por tanto puedo cambiar".

Del mismo modo y desde una perspectiva más transformadora /emancipadora en torno a la profesionalización docente, que involucra al sujeto y también al medio, se expresa un docente cuando señala que: "*la profesionalización docente es una necesidad que implica niveles de reflexión en torno a mi quehacer, lo cual pasa por la posibilidad de verme situado en un contexto social, con otros, y además con la posibilidad de contar con tiempos y espacios para esta toma de conciencia y por tanto para el cambio*"

En estos dos últimos planteamientos, resulta interesante la aparición del tema del cambio como posibilidad que está determinada por una toma de conciencia en torno al quehacer pedagógico. En un primer caso, desde la perspectiva individual y en el otro desde la posibilidad de estar conviviendo con otros, con todo lo que esto supone.

La presencia implícita de la Autonomía Profesional en los decires de los docentes podría estar indicando que este tema aún no es abordado y analizado desde una óptica más personal por parte de los profesores sino más bien fuertemente determinada, como directriz externa y por tanto dada, como discurso prescriptivo / normativo, que orienta el quehacer pedagógico.

Lo anterior es coherente con las afirmaciones que hacen los docentes frente a la posibilidad de profesionalizar la labor docente, aspecto que es argumentado y condicionado desde diversas perspectivas. En este sentido, hay visiones que reconocen como obstaculizadores de la profesionalización docente : *"los límites o debilidades que tiene la formación docente, inicial y continua, en cuanto a lo abigorrado de los planes de estudio, la complejidad de los contenidos y la rutinización de la enseñanza"* .

Desde una perspectiva que incorpora una dimensión más colectiva de la profesionalización se plantea otro profesor, quien se refiere a los

obstáculos para ella por la *"ausencia de proyecto común y tiempos y capacidad para llevarlo a cabo".*

Otro docente da cuenta de esta dificultad cuando responsabiliza a *"la cultura escolar"* o el peso de la *"tradición escolar"*, con todas las *"resistencia al cambio"* que ella supone . *"Es difícil, porque tiene que ver nuestra tradición pedagógica, cómo se hacen las cosas. Yo creo que es un obstáculo no menor y que tiene que ver con lo que dice Shiefelbein y Gastón Sepúlveda, con lo que uno observa muchas veces en las escuelas, con lo que se conversa con los profesores. Hay ahí una cosa de ignorancia de los profesores más antiguos que dicen: bueno, pero por qué ahora tengo que cambiar todo, y que la reforma y todo eso, y resulta que lo que yo he hecho siempre me ha resultado. Entonces hay ahí un núcleo duro de cambio. Si, es verdad le ha dado resultado, pero hoy día se requieren otras habilidades....otras miradas, otras competencias..... Es decir, no basta la memoria, tienen que saber resolver problemas, y usted con el método que ha empleado lo que enseña es a desarrollar la memoria y no a resolver el problema. O sea, ¿cómo tu entras en eso?"*

Las condiciones propias de la cultura institucional es otro aspecto que es explicitado como obstaculizador de la profesionalización docente: *"creo que estamos en un sistema muy perverso, esta cosa de que los profes tengan dos patrones yo creo que es una cosa tremendamente desgastante para el sistema, para los profesores, por que finalmente los profesores lo dicen además: ¿por qué tengo que hacerle caso al ministerio de educación si a mi el que me paga es el municipio?.*

Otro aspecto que igualmente es resaltado por este docente como freno a la profesionalización es *"la ausencia en este país de un sistema de evaluación de desempeño".* El docente alude a una distorsión en los sistemas de supervisión," *que lo que hacen es calificar, yo creo que es diferente calificación de evaluación, por que claro, ellos son calificados en unas listas según unas notas, listas de 1 a 3 según su evaluación, que se yo..., se está trabajando en eso en el Colegio de Profesores"*

Llama la atención el hecho que sólo un docente manifiesta como obstaculizador de la profesionalización docente al profesor, poniendo en él una gran cuota de responsabilidad: *"yo creo que tiene que ver justamente con el pensar, bueno, creo que una cosa es que uno mire la realidad críticamente, es decir, poder mirar tu propia práctica en forma crítica y poder evaluar qué estás propiciando en tus alumnos, si están realmente aprendiendo. Pienso que esa es una primera cosa que es muy complicada. Y en segundo lugar, yo creo que justamente esto que estamos conversando, lo que te acabo de decir, como mirarlo como una cuestión de teoría, y que es de otros, que no es mío, por que lo mío es trabajar todos los días y lo que yo necesito entonces es metodología, etc. Es decir, yo creo que ese discurso es muy complicado y es una traba muy fuerte, los profesores siguen pensando que la metodología y la estrategia es la base y la clave para ser buenos profesores y que por tanto si les entregan buenas metodologías y estrategias o si las aprende, de alguna manera con eso ya vamos a hacer milagros, pero no se da cuenta de qué alumnos está formando, qué está formando y qué está enseñando, qué están aprendiendo sus alumnos".*

Como se puede apreciar, la mayoría de los docentes abordan la temática de la profesionalización como una posibilidad y una necesidad, sin embargo, en este momento no relacionan de manera espontánea ni explícita esta posibilidad con un proceso gradual de construcción de Autonomía Profesional desde una racionalidad más comunicativa o intersubjetiva. Se podría visualizar un acercamiento a esta perspectiva en los planteamientos de este último docente.

1.4. Los profesores como técnicos. Una representación desde la emocionalidad.

"...puchas que pena que sea robot!"

Los análisis anteriores permiten sostener que para los docentes el tema de la profesionalización consiste en un proceso altamente complejo y dinámico, que implica un transitar de un estado a otro y que supone visualizar al profesor desde otra perspectiva.

En este sentido, como una forma de acercarse al tema de la Autonomía Profesional desde otra dimensión e ir descubriendo posturas, opiniones, valoraciones y creencias, en el contexto de la entrevista en profundidad, se solicitó a los docentes que se manifestaran desde la emoción, expresando su sentir frente a la idea de *"los profesores como técnicos"*.

Esta situación da lugar a un espacio, que a partir de lo emocional-afectivo, despliega un conjunto de valoraciones y expresiones por parte de los docentes en torno a lo que significa ser un profesional

de la educación y que estaría configurando una visión de la profesión docente, desde el deseo, el anhelo y las posibilidades de ser reconocidos de manera diferente a la de técnicos o funcionarios.

Los planteamientos realizados desde la emocionalidad permitirían suponer un distanciamiento implícito de la idea de Autonomía Profesional como experto técnico, como una reivindicación laboral y exigencia educativa, para ubicarse en una concepción de Autonomía Profesional como proceso dinámico y de construcción en un contexto dado a partir de las relaciones.

En este sentido, la experiencia permite identificar un conjunto de valoraciones que poseen los docentes en torno a la idea del profesor como técnico, las cuales son expresadas a partir de una diversidad de sentimientos tales como pena, horror, irritación, angustia y gravedad, que a la vez permiten ir descubriendo e identificando a un docente que se distancia de la mirada técnica y se acerca a un profesional creativo y reflexivo, desde el propio decir de ellos.

En este sentido, para un docente "*la creatividad*" sería un aspecto estrechamente vinculado a la idea de un profesional de la educación que no es considerado un técnico. Este docente se expresa señalando en principio: *"me provoca un sentimiento de gravedad, en el sentido que los problemas de hoy son tan serios que si no desatamos todas las fuerzas creativas posibles estamos fritos y este tipo de consideraciones justamente apuntan a lo contrario: a ahogar la creatividad"*

Del mismo modo otro docente expresa "*la pena*" que le provoca la afirmación resaltando la *"capacidad reflexivd*" como característica fundamental de los profesores. Esta situación es ejemplificada a partir de la realización de una analogía entre el profesional que piensa y un robot: *"desde la emocionalidad sabes que cuando me hablan del técnico, siento pena en primer lugar por que me imagino un robot y el robot se me imagina no persona. No piensa, no razona, repite cosas que le han dicho, como lo han programado, entonces eso me provoca, no rabia, sino mucha pena....¡puchas que pena que sea robot!"*

En esta misma línea un docente enfatiza la capacidad pensante de los profesores cuando expresa frente a la idea señalada: *"a mi me llega como que los profesores tienen que hacer lo que otros piensan y lo que otros deciden que tienen que hacer; realmente me causa irritación cuando otro, definiendo eso, intenta instalar, digamos todo un sistema para que funciones como un técnico, yo creo que es justamente lo que se hace"*.

En este contexto, otro docente manifiesta el *"horror"* que le provoca la aseveración señalando : *"me carga lo que hay detrás de eso en esta cultura escolar"*

Lo que se puede advertir de los planteamientos anteriores es que todos los docentes se plantean de manera negativa frente a la posibilidad de concebir al profesor como un técnico, resaltando en su gran mayoría la posibilidad de un profesional de la educación como aquel que tiene la posibilidad de pensar y decidir creativamente lo que tiene que hacer.

Estas aseveraciones encuentran coherencia con las opiniones expresadas a través del cuestionario aplicado, situación donde todos los encuestados se expresan con total acuerdo frente a la idea de que un buen profesional es aquel que reflexiona sobre el sentido y consecuencias de los cambios socioeducativos que proyecta.

Del mismo modo, en el contexto del cuestionario aplicado, la reflexión es expresada como la idea más cercana a la noción de Autonomía Profesional y donde la eficiencia y el dominio técnico de métodos pedagógicos son señalados como los factores más lejanos a la posibilidad de autonomía del profesor.

A pesar de la riqueza de todas las expresiones vertidas, es posible señalar que no es explicitada una dimensión social, colectiva y emancipadora de la profesión docente, quedándose básicamente en una idea, que podría significar de acuerdo a lo señalado por Contreras Domingo, que se transita desde una perspectiva técnica hacia una mirada práctica frente a la Autonomía Profesional,

determinada por cuestiones de índole individual y de responsabilidad moral propia.

1.5. La Autonomía Profesional.

Un tema representado desde la diversidad.

Los temas que fueron abordados con anterioridad, perseguían alcanzar un acercamiento al tema de fondo de esta investigación. Ello, producto de que como fenómeno y proceso, no aparecía de manera espontánea en los discursos de los docentes. La situación expuesta supuso alcanzar este acercamiento a partir de la aplicación de un cuestionario de opinión, el cual fue diseñado abordando algunos temas que han sido asociados con la Autonomía Profesional, para desde allí profundizar en ellos a través de la entrevista en profundidad.

La aplicación del cuestionario entregó información interesante, en términos de dar una mirada más cuantitativa frente a las opiniones vertidas en el mismo, mostrando la necesidad de indagar más

profundamente en ellas. Los hallazgos del cuestionario, en términos de datos obtenidos a partir del mismo, se exponen detalladamente en Anexos.

En este sentido, y a modo de ejemplo, se presentan algunos datos que de alguna manera han orientado e iluminado este proceso investigativo:

- Sólo un docente de los 7 que contestaron el cuestionario, plantean como un aspecto totalmente logrado el hecho de que los docentes posean autonomía para gestionar sus prácticas pedagógicas. Cuatro de ellos lo señalan como un aspecto no logrado.
- Seis docentes dicen estar muy de acuerdo con la idea de que un buen profesor es aquel que reflexiona sobre el sentido y consecuencias de los actos educativos que proyecta.
- La totalidad de los docentes señalan estar muy de acuerdo con que el buen profesor es aquel que mantiene una actitud crítica y abierta ante los contenidos que enseña.
- La totalidad de los docentes señalan estar en desacuerdo con la idea en torno a que el buen profesor es aquel que piensa que sólo hay una forma de concebir la ciencia.

- De un conjunto de ideas señaladas, la reflexión crítica, el trabajo en equipo, la responsabilidad y la libertad de conciencia son seleccionadas como las ideas más cercanas a la Autonomía Profesional.
- La totalidad de los docentes se muestran totalmente identificados con la idea de participar en equipos de trabajo en función de una propuesta innovadora.
- La totalidad de los docentes se identifican totalmente con la idea de que la Autonomía Profesional es una construcción permanente en un contexto de relaciones y que se construye desde la formación inicial.
- Cinco de los siete docentes se muestran totalmente identificados con la idea en torno a que la Autonomía Profesional se logra en la medida en que el docente se identifique como "sujeto colectivo" transformador de la vida, la escuela y la sociedad.
- Cinco docentes señalan que la Autonomía Profesional se logra en la medida en que ellos tomen conciencia de ciertos valores dominantes y los cuestionen.
- Cinco docentes señalan que el logro de la Autonomía Profesional tiene que ver con la posibilidad que los docentes develen intereses a los que sirven sus prácticas actuales.

Teniendo a la base estos datos, la entrevista buscó profundizar en algunos temas que los docentes asociaban a la posibilidad de Autonomía Profesional, rescatándose desde allí los elementos que podrían configurar una posible estructura de las representaciones en torno a ella.

En este sentido, la Autonomía Profesional, como tema complejo y plurisignificativo esconde diferentes pretensiones y significados que estaría informando, desde los docentes, una diversidad de representaciones en torno a la misma.

Un elemento a tener en cuenta en esta indagación fue la idea de que como fenómeno complejo, la Autonomía Profesional puede ser descrita y justificada desde la diversidad de significaciones que entran en juego en el mundo social. En este sentido, los análisis dejan ver en torno a ella diversos acercamientos que van desde visualizaciones como capacidad o atributo personal que se posee, ligada a una actuación profesional en solitario, hasta miradas que la visualizan como proceso dinámico y de construcción permanente, que

nos habla, tanto de la forma en que se actúa profesionalmente como también de los modos deseables de relación.

A partir de esta diversidad, se va configurando una idea de Autonomía Profesional que se acerca a un modelo de relación social diferente y opuesto a cuestiones de jerarquía e imposiciones propias de una racionalidad técnica, que permitirían visualizarla desde un interés práctico como vía a la transformación.

A la hora de abordar el tema de la Autonomía Profesional en profundidad y ante la posibilidad de aventurar una definición en torno a la misma, es posible señalar que los docentes poseen representaciones, desde la dimensión de información, que relacionan este tema con aspectos tales como:

"un proceso",
"una construcción gradual y paulatina",
"un tema complejo",
"la toma de decisiones",
"el *compromiso"*,
"la responsabilidad",

"la reflexión crítica del quehacer" ,

"un desarrollo personal y social",

"una posibilidad de cambio",

"un sentido ético" y

"una actitud" como las más relevantes.

Todos estos términos, configuran en el grupo diversas formas de representación en torno a la autonomía del profesor, permitiendo a su vez acercamientos al tema y a la práctica pedagógica desde diversas racionalidades.

1.6. La Autonomía Profesional como Posibilidad de Toma de Decisiones. Una Reivindicación Laboral y Exigencia Educativa.

¿ y quién le dice al profesor lo que tiene que hacer en la sala de clases? .

El análisis más profundo de la información recabada permite señalar que para la mayoría de los docentes la Autonomía Profesional representa un proceso complejo, lento y paulatino que se va construyendo tanto individual como socialmente. A pesar de que la idea en torno a una construcción es aceptada sin mayores cuestionamientos, es posible encontrar teorizaciones e implicaciones que adquieren diferentes matices y encarnan determinados intereses y supuestos frente al tema.

Una dimensión que resalta de manera más explícita y ligada con la Autonomía Profesional por parte de los docentes es la posibilidad de toma de decisiones propia; sin embargo, esta posibilidad es representada de diversa formas, pudiendo ello reflejar diversas racionalidades en juego.

En este sentido, encontramos docentes que visualizan la toma de decisiones, como tema estrechamente ligado a la autonomía desde una racionalidad técnica, cuando argumentan la posibilidad de autonomía centrada en lo que podría ser un atributo o cualidad de la persona, a partir de la siguiente pregunta: *¿ y quién le dice al profesor lo que tiene que hacer en la sala de clases?* .

Desde un interés diferente, que de cierta forma escondida da cuenta de un cuestionamiento a una racionalidad técnica como forma de ver al profesor, otro docente define la Autonomía Profesional cuando expresa que se trata de *"el deseo y la posibilidad de actuar de acuerdo a objetivos que uno considera fundamentales, a diferencia de actuar respecto a objetivos que otras personas deciden. No es lo mismo".*

Si bien observamos una apelación a un profesor que no es un técnico, resalta aquí una mirada en torno a la Autonomía Profesional de orden práctico, en tanto desconoce el componente colectivo, de consensos,

que los autores asignan a este fenómeno como posibilidad transformadora.

Desde otra perspectiva, la toma de decisiones es concebida como un proceso más complejo, amplio y contextualizado. Lo anterior queda de manifiesto cuando un docente define la Autonomía Profesional como posibilidad de toma de decisiones, pero estando ésta referida a un proceso realizado en base a *"una evaluación de las condiciones existentes que implica búsqueda, conocimiento y comprensión de los elementos que te permiten tomar este tipo de decisiones"*, siempre teniendo a la base que ello se da en un contexto en que *"te relacionas con otro, con sus aportes, para tu propia autonomía"*.

Hay en estos planteamientos un acercamiento al tema que supone, de acuerdo a Contreras Domingo, la posibilidad de distanciamiento y que implicaría la búsqueda de cierto equilibrio entre la independencia de juicio y la responsabilidad social. En otros términos, estaríamos frente a una apelación al juicio deliberativo que se sustenta en la comprensión de las circunstancias, las consecuencias de los procesos

que se ponen en marcha, junto con la posibilidad de defender unas convicciones profesionales, pudiendo éstas ser modificadas o reinterpretadas a partir del distanciamiento realizado.

1.7 La Autonomía Profesional.

***"Una responsabilidad y un compromiso moral"* desde diversas valoraciones**

En la mayoría de los planteamientos expresados por los docentes en la entrevista en profundidad en torno a la Autonomía Profesional, no se manifiesta de manera explícita el tema del sentido ético como factor relevante, apareciendo más bien como un aspecto secundario, donde destacan otros de índole más procesual, de tipo académico y/o administrativo.

La situación anterior podría llevar a suponer la presencia de una escasa apelación crítica en torno al tema de los valores y a la ética en la conducta humana, o explicado desde la posibilidad de Autonomía Profesional, estaríamos frente a una no superada racionalidad instrumental, que supone desde esa perspectiva, una suerte de cosificación de los valores y de las pretensiones educativas.

Sin embargo, lo anterior resulta contradictorio con los análisis realizados a partir del cuestionario aplicado, situación que exigía dar un orden, de entre un conjunto de conceptos presentados, a aquellos que más se acercaran a la noción de Autonomía Profesional. En esta ocasión, los aspectos que ocuparon los primeros lugares, la reflexión, el trabajo en equipo, la responsabilidad y la libertad de conciencia son todos aspectos que poseen una fuerte apelación al tema ético.

Pese a que el tema ético no se manifiesta espontánea y directamente en los discursos, es posible detectarlo en aquellos aspectos que los docentes señalan como definitorios de la Autonomía Profesional. En este sentido, hay docentes que abordan el tema desde una postura muy ligada a la posibilidad de toma de decisiones, estando esta posibilidad determinada por un compromiso y la responsabilidad moral frente al hecho educativo. Al respecto, es posible señalar que frente a la posibilidad de tomar decisiones, la mayoría de los docentes se ven enfrentados a un dilema moral, en términos de una deliberación acerca de aquello que es considerado la forma moral y educativamente correcta de actuar.

Estos planteamientos podrían ser interpretados como un acercamiento al tema desde una racionalidad práctica y comprensiva y donde el tema valórico queda sujeto a la posibilidad que posee el docente de actuar y decidir según lo que individualmente considere, es adecuado hacer en un momento determinado.

Al respecto un docente señala que la Autonomía Profesional tiene que ver con una *"ética básica"* en relación a *"ser honesto con lo que se enseña"* y responsable en términos de *"actuar de acuerdo a lo que considero está bien....ser honesto con lo que se enseña y dar a conocer honestamente mi pensamiento pero también aceptar el del otro"* Se trata, señala el docente de *"jugársela por algunos valores que para uno son importantes"*

Más allá de esta mirada que podría ser interpretada desde una dimensión básicamente individual, existen otras formas de acercarse al tema de la responsabilidad y el compromiso moral de los docentes en relación con la Autonomía Profesional. Al respecto es posible

visualizar, al menos desde el discurso de estos docentes, que en su gran mayoría aluden al compromiso moral como una dimensión que siempre está en estrecha relación con la posibilidad de interacción y negociación con otros, acercándose con ello a una racionalidad comunicativa y transformadora.

En relación a este punto, un docente señala que la labor pedagógica *"independiente del conocimiento científico, de las técnicas vinculadas a él y de las tecnologías, etc., etc,., el trabajo pedagógico siempre es un trabajo de interacción personal, cara a cara y con ello es fundamentalmente un proceso de interacción moral".* Al respecto el mismo docente señala, en el plano de la interacción moral, que el desarrollo de una buena convivencia profesional requiere de la toma de conciencia en torno a que *"tenemos diferentes motivaciones y ordenamos de manera diferente los valores"* señalando que sería *"el diálogo",* la posibilidad de llegar a consenso en torno a los mismos. Hay aquí un acercamiento a una racionalidad comunicativa, que supone un distanciamiento crítico frente al tema de los valores,

pudiendo ser comprendido como una búsqueda de formas de relación más justas y democráticas.

Otro docente se plantea desde esta misma perspectiva al señalar que la Autonomía Profesional es un proceso social donde los valores *"requieren de cierto consenso, pero no dependen de cada uno ni es un problema de consenso, en último término, quedan determinados por las situaciones sociales existentes. Es algo a descubrir".*

De la misma manera se plantea otro profesor quien señala su creencia en torno al tema de los valores señalando que *"lo de los valores es una construcción cultural pero uno está inserto como persona, como ciudadano, etc., dentro de una cultura que ya está definida y uno puede tener una mirada crítica frente a eso y empezar a levantar alternativas.....o sea los valores se construyen en conjunto y los valores que se estimen convenientes de ese conjunto son aprobados sin olvidar que hay algunos que están dados y que también te tienes que relacionar con ellos".*

Un planteamiento que se acerca claramente hacia una racionalidad crítica y emancipadora de la acción social realiza otro docente frente al tema valórico, llegando a profundizar con actitud crítica en el significado que para él tiene lo ético: *"más que un sentido ético yo creo en un sentido social...a lo mejor estoy un poco prejuiciado con respecto a cómo el tema ético y el tema moral se ha trabajado y se ha entendido en educación, que es muy desde lo normativo, desde un discurso moralista, desde el deber ser, esa es la percepción que yo tengo al menos y en ese sentido, no me parece que esa sea la única"*

Al relacionar sus planteamientos con lo pedagógico, el mismo docente agrega: *"cuando digo sentido social, a lo mejor tiene que ver con otra ética en el fondo, o con cómo yo considero la ética. Vivimos en sociedad y nos socializamos en la cultura, a diferencia de los animales que tienen sus patrones de comportamiento incorporados a los genes, nosotros tenemos que desarrollar y aprender y practicar en sociedad con otros. Entonces, esto supone esta otra visión, supone tolerancia, ser capaz de reconocer que no todos somos iguales, que hay una diversidad, que hay una heterogeneidad...y en este mismo*

sentido también un sentido de ofrecer o asegurar las posibilidades de socialización en ese medio, en esa cultura y hoy día en la sociedad global, a todos, y no sólo a los que están más dotados, a los que son seleccionados"

Planteamientos como este último permiten visualizar una postura frente al tema ético y su relación con lo pedagógico desde una racionalidad emancipadora donde, de acuerdo al propio docente, el equilibrio necesario, (frente a estas dos posturas) estaría dado por la posibilidad de *"consensuar ciertos valores"* situación que es visualizada por el mismo como una posibilidad concreta en *"el espacio ofrecido por la propuesta de transversalidad en el curriculum, especialmente en el espacio de discusiones y consensos que ofrece la elaboración de cada proyecto educativo".*

De acuerdo a estas ideas, estaríamos frente a un profesional de la educación que orienta su práctica hacia la transformación emancipadora, guiado por ciertos valores de racionalidad y justicia, donde se muestra una defensa de valores para el bien común, se

resalta el tema de la participación en espacios institucionales colectivos pudiendo dibujarse con mayor claridad una representación en torno a la Autonomía Profesional ligada, según Contreras Domingo, *"a la configuración discursiva de una voluntad común, que lleva a transformar las condiciones institucionales y sociales de la enseñanza".*

1.8 La Autonomía Profesional y la Práctica Reflexiva.

"Un proceso que es individual y social a la vez"

Como tema que ha ido quedando asociado a la Autonomía Profesional, resulta necesario conocer las representaciones que sostienen los docentes en torno a la reflexión en la práctica docente, permitiendo ello analizar diversas perspectivas y posturas frente al tema. Del mismo modo, se muestra la necesidad de indagar la presencia o no de una práctica reflexiva en la formación desarrollada.

Si bien como se ha señalado en su mayoría los docentes definen a un buen profesional como aquel que reflexiona críticamente sobre su hacer, a la hora de definir a un profesional autónomo la capacidad reflexivo crítica no aparece como un elemento relevante y constitutivo de la misma, o al menos explicitada como tal.

Pese a ello, los docentes que definen la Autonomía Profesional en relación a ella, lo hacen desde diversas posturas y con diversos alcances, encontrando quienes la visualizan como un proceso

caracterizado por mucha pasividad, hasta quienes ven en ella un proceso de alcance social y político y por ende, altamente transformador.

En primer término, la mayoría de los docentes plantean que la reflexión sería un proceso ligado *"al pensamiento"* y estrechamente vinculado *"al cuestionamiento, la indagación y la pregunta"*.

En relación a lo que sería una práctica reflexiva casi todos concuerdan en que la práctica reflexiva implicaría un proceso individual y social a la vez, estando la dimensión social-colectiva más enfatizada en algunos casos. Del mismo modo hay quienes resaltan en la reflexión una posibilidad de cambio social.

Un docente aborda el tema desde dos perspectivas, cuando señala que la reflexión consiste en la *"capacidad de mirar analíticamente, establecer distinciones a la realidad y poder además mirar los procesos internos que tu puedes estar viviendo o sintiendo. Yo creo*

que esa sería una primera idea, pero también es mirar la realidad en función de lo que está pasando y qué puedo descubrir en ella".

Un acercamiento a la reflexión en esta misma lógica realiza otro docente quien enfatiza que la práctica reflexiva es *"la capacidad de autocrítica, es decir de mirarme a mí mismo, pero también confrontar esta mirada autoreflexiva con otros y de allí plantearse preguntas, nuevos cuestionamientos, levantar nuevas ideas".* Este docente incorpora en sus planteamientos el importante papel de la teoría, cuando prosigue su planteamiento señalando que se trataría de un proceso que tiene que ver con *"un juego de saberes, limitaciones, fortalezas que siempre se van complementando con la teoría, ...la reflexión crítica no nos da todas las claves, para eso existe el conocimiento"*

Se trataría, en ambas situaciones, de una concepción en torno al trabajo docente alejada de concepciones puramente técnicas o instrumentales, que incorporaría de acuerdo a Henry Giroux los planteamientos en torno a la idea del intelectual crítico.

Esta idea es coherente con lo expresado en los análisis del cuestionario aplicado, donde la mayoría de los docentes, al momento de señalar los tres elementos más importantes que caracterizarían la formación de un profesor emancipador, determinan un primer lugar a una formación fuertemente articuladora de la teoría y la práctica, donde la reflexión hace de nexo entre ambas.

En una perspectiva diferente, otro docente enfatiza lo investigativo como constituyente de la reflexividad. En este sentido, el profesional define un proceso de reflexión desde una lógica procesual y transformadora como *"un detenerse ligado a la investigación"* señalando que *"la reflexión crítica tiene que ver con cómo se indaga, cómo se investiga y esto obedece a un proceso de cuestionamiento y preguntarse....,cuestionar la rutina, ya sea por presión práctica o ya sea por presión epistemológica. Tiene que ver conmigo, con el otro, con cómo me voy reconstruyendo, y ahí visualizo la posibilidad de cambio"* Esta docente finaliza señalando que *"la*

reflexión es con otro y en esta medida la pedagogía es siempre un trabajo con otro"

Llama la atención el planteamiento de un docente quien define este proceso desde una perspectiva absolutamente diferente. En primer término sostiene que al hablar de reflexión él lo hace a partir de una definición de pensamiento señalando que se trataría de *"la creación de nuevos conocimientos a partir del uso de herramientas cognitivas. Un poco la reflexión va en ese sentido. Es que el término reflexión siempre me deja un sabor a pasividad. Que tal como te decía antes, no es eso lo que se necesita, hoy día se necesita actuar, no reflexionar, sino que actuar reflexivamente, con fundamento, tratar, pero esencialmente actuar... y lo importante de la profesión docente, como en todas las profesiones, es la acción, la actuación, es la forma como el profesor actúa, eso es lo que define".*

Al abordar el tema reflexivo en el contexto de la pedagogía se manifiesta partidario de otra expresión para la reflexión, señalando: *"ahora, de todas maneras es absolutamente necesario, que cuando tu*

estás formando determinado tipo de habilidades, para que enfrenten situaciones tan complejas como la formación de seres humanos, evidentemente no puede hacerse sobre la base de seguir un conjunto de normas preestablecidas, sino que se requiere en cada caso estar tomando decisiones. Tal vez, tomar decisiones fundamentadas me parece, esa expresión, me parece más adecuada que reflexionar o actuar reflexivamente"

Al profundizar en el tema, este docente manifiesta una mirada diferente acerca de la reflexión, señalando para ella otras posibilidades. Al respecto expresa que *"no es que tire a la basura a la reflexión...es un problema de énfasis"* concibiéndola más *"como un medio para producir otras cosas y por tanto para el cambio"*. Al respecto expresa: *" lo fundamental es el cambio. No es el cambio por el cambio, o sea es el trabajo en determinada dirección por que hay determinados problemas que hay que resolver y si hablamos de cambio es por que la situación actual nos está llevando en la dirección no deseada. En este sentido, nosotros tenemos que producir un cambio, y la reflexión cumple aquí un papel. Yo creo que la reflexión*

es poder actuar fundadamente, con fundamento y eso implica conocimientos sólidos, implica una visión clara de lo que está sucediendo, implica habilidades, implica ser capaz de tomar decisiones adecuadas, todo eso juega en la reflexión"

Habría aquí, en principio, una interpretación en torno a la reflexión ligada a lo que Dewey denomina un pensar rutinario, un pensar que no incorpora el componente activo y pasivo que supone toda experiencia y donde la reflexión se constituye en el núcleo o bisagra que permite una actuación con sentido a través de identificar las relaciones o nexos entre estos dos componentes de toda experiencia.

Estos planteamientos guardan coherencia con el modo en que el mismo docente llega a definir la Autonomía Profesional, en tanto " *deseo y la posibilidad de actuar de acuerdo a objetivos que uno considera fundamentales"* y también con los planteamientos que realiza en torno a considerar que sus alumnos aprenden *"cuando están trabajando activamente, desarrollando sus propias iniciativas"*

Este énfasis en la acción es reafirmado por el docente cuando se expresa frente a los requerimientos actuales en torno a formar profesionales críticos y reflexivos señalando *" Yo creo que no es por ahí la cosa; tal como están las cosas hoy día. Yo creo que eso era válido hace unos 10 o 15 años atrás en que se trataba un poco de enfrentamientos de puntos de vista. Hoy día, las crisis provienen de otros campos más amplios que no dependen tanto de las personas, sino que son las leyes de desarrollo social las que están dando determinadas situaciones y en ese sentido, yo creo que lo fundamental hoy día es entender justamente estas leyes de desarrollo y actuar en consecuencia con ellas"*

Los planteamientos anteriores sin embargo, muestran ciertas contradicciones, en tanto el mismo docente llega a caracterizar las actuales prácticas pedagógicas y las que él mismo desarrolla a partir de un reconocimiento implícito de ciertos procesos que tendrían a la base ciertas cuotas de reflexión. Al respecto señala que *"el grueso de la formación apunta en esa dirección, la de formar profesionales autónomos; para darte algunos ejemplos, yo trato de, cuando hay*

dudas y preguntas o si se está discutiendo un tema, no dar la última palabra. A veces peleamos aquí con las niñas por que no les contesto las preguntas. La idea es desarrollar en ellos una capacidad para que ellos vean si tienen la razón o no y no esperar que alguien más les diga que están en lo correcto"

Por último, y frente a la posibilidad de visualizar el papel de la práctica reflexiva en los procesos de formación de profesores, la mayoría de los docentes se muestran absolutamente de acuerdo con que se trata de una capacidad relevante y reconocen la necesidad de incorporar a sus prácticas este proceso.

En relación a lo último, una docente expresa su intención de promover la reflexión en sus prácticas, haciendo una reflexión sobre su propia experiencia: *"está en la intención, está en el discurso mío el propiciar este tipo de cosas. Bueno, la estrategia de trabajo que tenemos nosotros acá, además deja mucho espacio para que esto se produzca. Está intencionado, es decir la mayor parte del tiempo, la idea es que trabajen en grupos, donde uno apoya, facilita y por lo*

tanto la idea es que ellos avancen con una tarea que normalmente sea definida por nosotros, de acuerdo al programa de estudio, pero que ellos avancen con la tarea que uno les va señalando cuando se desvían de la tarea"

- La misma docente analiza críticamente su propia práctica y enfatiza algunos riesgos que supone esta situación: *"muchas veces intervine demasiado, muchas veces yo aparezco como entregando datos completos o reflexiones, me adelanto a veces al proceso de reflexión propia de los alumnos....ello podría coartar el proceso de autonomía y mas bien de reflexión de ellos"*

Desde el análisis de los registros de las observaciones de clases realizadas por esta docente, es posible encontrar una absoluta coherencia con los planteamientos anteriores, permitiendo señalar que la reflexión crítica es un aspecto central en su práctica pedagógica.

Bajo la idea que la condición de reflexionar está a la base de todo conocimiento humano, la docente pone en marcha el proceso de Investigación Protagónica en los talleres de práctica observados. Se trata de un espacio donde los estudiantes, mediados por la docente, van poniendo en práctica graduales y variados procesos de reflexión en torno a los episodios recuperados por los estudiantes.

El proceso reflexivo que se realiza en las primeras etapas presenta características diferentes del que se realiza en etapas posteriores. Esto quiere decir que los alumnos y alumnas, alternadamente según sea el momento en que se encuentran del ejercicio investigativo, describen una práctica representada por el episodio, informan acerca de los significados de las acciones involucradas en el mismo, confrontan ciertas posturas teóricas que informan determinadas acciones, confrontan las prácticas con supuestos que se encuentran establecidos en el marco social e institucional y también reconstruyen sucesos, llegando a visualizar concepciones alternativas que implicarían a su vez acciones alternativas para cambiar esa situación.

De esta forma, la idea de reflexión en el contexto observado alude a una idea que va más allá de considerarla un proceso psicológico y rutinario que se realiza de manera individual. Al contrario, tal como queda expresada en las prácticas pedagógicas observadas, la docente trata de procurar para los y las alumnas una inmersión consciente en el mundo de la experiencia, personal o ajena, como mundos cargados de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, afectividades, intereses sociales y escenarios políticos.

En esta perspectiva, esta práctica reflexiva, que siendo individual se constituye con y desde los otros, implica entre otros aspectos el cuestionamiento al ser, al hacer, a las motivaciones, el poner entre paréntesis los prejuicios, la búsqueda de alternativas, la mantención de una mente abierta, la confrontación de opiniones y puntos de vista variados y diversos y sobre todo actuar con una disposición o actitud crítica, en el entendido de situar la reflexión en determinados contextos socioculturales que llevan a la base ciertas ideologías, todo ello siempre acompañado de una connotación ética.

UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO BIBLIOTECA

Hay en esta experiencia educativa una idea en torno a la reflexión de las prácticas pedagógica como vía de construcción de aprendizajes, constituyéndose en el factor que hace posible, a través del diálogo y la confrontación, las ideas anteriores.

La reflexión sobre la práctica se hace presente permanentemente al interior de este taller y se ve posibilitada por las intervenciones y las preguntas de la profesora como también fundamentalmente por el diálogo establecido en la dinámica de la clase a partir del momento en que el episodio a analizar es reconstruido colectivamente, observándose también hacia el final de la investigación, cuando los estudiantes visualizan acciones alternativas al episodio estudiado.

La situación que se presenta a continuación da cuenta de la presencia de la reflexión en la práctica pedagógica de esta docente.

Se ha dado comienzo a la clase, dejando un espacio para hacer un comentario acerca de los posibles motivos por los que los y las estudiantes han manifestado miedos ante la tarea investigativa. Del

mismo modo realiza algunos comentarios que buscan aclarar algunos términos que al parecer no han sido bien comprendidos por los estudiantes, llegando a enfatizar la importancia que tiene entre otros, el concepto de episodio como unidad de interacción, del protagonista con otra acción.

P: "....es momento, desde ahí protagonismo y textualidad, el alumno se para y sale llorando de la sala" ...tendemos muchas veces a generalizar las conductas: siempre los profesores, siempre los alumnos...si analizamos en concreto esa totalidad podremos ir develando qué hay detrás de esas palabras, de esos textos"....de allí podemos ir sacando la racionalidad, de ahí la importancia de centrarse en un episodio. Lo que ustedes descubrieron del método. El problema de acción: Ante la orden autoritaria de la profesora el alumno sale llorando de la sala..."

La intervención de la docente es respecto del trabajo de taller de la semana anterior, en que tuvieron que recrear un episodio que al parecer algún alumno contara en relación a su vivencia escolar y según esa descripción, comenzaban a construir los distintos pasos para llegar al análisis. En medio de esta exposición una alumna dice: *"¿podría hacer una pregunta?.* La profesora asiente con la cabeza y

se queda mirando a la alumna esperando su pregunta, la mira sobre los lentes...:

A: *"es como alumno en la infancia, uno no tiene esos conceptos sociológicos o psicológicos."*

P: *" lo que pasa es que no a nivel consciente, eso es lo que vamos a ver...los por qué y para qué de mi actuar. No los tenemos todavía"*

A: *"¿siempre es desde el punto de vista del adulto y no del alumno niño?*

P: *" Tú le puedes preguntar al niño qué sintió o porqué hizo eso.."*

A: *"pero en ese caso uno. ¿le haría la pregunta al niño?*

P: *" claro, si es el Leonardo"*

A: *" si po' como él no es niño"*

P: *" pero ustedes no pusieron el criterio de que fuera un episodio cercano y no lejano. Lo que hace el grupo es volver a vivir ese instante. O sea no se va a cuestionar la racionalidad del protagonista, lo vivió él y es incuestionable..."*

A: *"entonces es desde la emoción"*

P: *" no se cuestiona la emocionalidad ¿me entiendes?"*

A: *"Entonces ¿y la objetivación?*

P: *"¿Y cuál era la reconstrucción?*

El alumno describe en extenso el episodio al que se refería. Cuando termina la profesora dice:

P: "¿así era?, ¿yo me acuerdo que era en la mañana?...esto es importante, el episodio fue en la mañana y la prueba en la tarde tenían prueba de inglés..."

A: "Eso es lo que tenemos como reconstrucción externa"

P: "Pero ahí no tenemos la problematización"... están las preguntas de investigación...la objetivación por lo tanto el episodio es parte de la investigación...dividimos la investigación en dos partes: hacemos una reconstrucción externa..."

A: "¿no sería importante que se incluyera lo que pasó antes del episodio?

P: "exactamente"

A: "¿y el espacio físico?

P: "claro"

La profesora reconstruye el episodio y luego pregunta:

P: "¿es así?

El alumno protagonista responde:

AP: "si...el único que puede decir si fue así es el protagonista"

A: "¿influye lo que dicen mis compañeros?"

P: "es importante ese dato que entrega como antecedente al episodio...y el que para el alumno la profesora fuera indiferente, puede que hayan datos que ayudan a entender la racionalidad, la emocionalidad, el juicio de valor..."

P: "¿está claro?-continua la profesora dirigiéndose al resto de los alumnos. Algunos alumnos asienten con la cabeza.

P: "está lista la reconstrucción externa, porqué y para qué..."

A: "En la emocionalidad teníamos mecanismos, miedo, rabia..."

A: "Y la indiferencia del alumno hacia la profesora..."

P: "no, es que eso es un antecedente"

A: "ah, es que yo lo entendía así, entonces lo entendí mal...no era algo que pasaba antes..."

P: "es un antecedente, ¿Qué sentiste?, ¿lo consideraste...?

La profesora se dirige al alumno que era el protagonista del incidente. Y el alumno le contesta:

AP: ¿lo puedo decir?

P: "Claro"

AP: "esta vieja de mierda no sabe ni como soy y me dice esto"

A: "¡IN-JUS-TI-CIA!!

A: "Claro..."

P: "Cuando él ejemplifica los porqué que Leonardo ha agregado es la racionalidad, lo que ha sentido, pensado...¿queda claro? A partir de la racionalidad pasamos a interpretar la racionalidad....Por qué y para qué de esas conductas falta, es parte de la tarea, una vez que tengan la racionalidad del protagonista no del grupo, es como se devela a través de la interpretación de la racionalidad del protagonista..."

A través de este registro se puede apreciar cómo la metodología utilizada va facilitando la reflexión por parte de los estudiantes y también cómo se da una lógica recursiva, que constantemente se sitúa en una u otra etapa del método. En esta fase, se alcanza un

primer nivel de reflexividad, que se caracteriza por la descripción de la práctica que se indaga, situación que es facilitada por la profesora a través de los referentes teóricos necesarios, por el alumno protagonista que es quien entrega los antecedentes del episodio y por las preguntas que realizan los estudiantes. Este espacio permite la reconstrucción externa del episodio.

Es preciso señalar, que el episodio no queda claramente definido en este momento. En lo que sigue de este proceso los alumnos y alumnas en conjunto con el docente van nuevamente haciendo descripciones del episodio que orientan las restantes fases de la investigación y que suponen niveles reflexivos más avanzados.

De acuerdo a los antecedentes anteriormente analizados, es posible señalar que la capacidad reflexiva emerge como potencialidad y posibilidad, tanto en los discursos de los docentes y en especial en la práctica pedagógica de una de las docentes cuyas clases fueron observadas.

Lo anterior estaría representando un avance, que supone un camino hacia un paradigma comprensivo y transformador de la labor profesional docente, que le conferiría a los y las alumnas y a la profesión, la posibilidad de construcción de autonomía.

En síntesis, es posible determinar que si bien los entrevistados abordan el tema reflexivo desde diversos discursos o énfasis, para la gran mayoría se trata básicamente de un fenómeno social, que pasa por lo individual y que resulta básico y fundamental en los procesos de formación docente en la que ellos participan para promover transformaciones con sentido.

1.9 La Autonomía Profesional y la Convivencia Universitaria. Una Cultura con Rasgos Escolarizantes.

"te quedas callado toda la clase, o si no te vienes a sentar acá"

La dinámica en la que se desenvuelven las prácticas pedagógicas en el aula, deja ver una convivencia permeada por una gran diversidad de aspectos. Si bien es posible detectar que en ocasiones se constituye una convivencia caracterizada por la vivencia de cuestiones valóricas y actitudinales de los y las estudiantes donde el diálogo, la tolerancia, la actitud crítica son aspectos claves, también es posible observar aspectos que reflejan una convivencia que de cierta forma estaría impidiendo un desarrollo más fluido y sano de las prácticas pedagógicas y un obstáculo para una construcción de Autonomía Profesional.

Si se toma en cuenta que los y las estudiantes traen consigo una rica experiencia de lo que ha sido su trayectoria y convivencia escolar, es factible encontrar en las aulas diversas manifestaciones de ésta,

con las consiguientes implicancias para el desarrollo profesional del educador que se está formando.

Un tema ligado estrechamente a una convivencia sana tiene que ver el establecimiento de ciertas normas y reglas, que de alguna forma van regulando las interacciones, los estilos de participación y la toma de decisiones. En este contexto, la convivencia cotidiana que se construye en las aulas, muestra esta diversidad, resaltando con fuerza lo referente a ciertas normas de convivencia, responsabilidad, disciplina y participación, que según cómo se manifestaron en las situaciones observadas, permiten sostener que se está frente a una cultura universitaria con rasgos altamente escolarizantes, que de alguna u otra manera impiden un desarrollo fluido de las prácticas y configuran ciertos modelos de profesor que para nada se orientan hacia un profesional autónomo.

Si bien se puede señalar que este rasgo escolarizante se hace presente en grados diversos en la gran mayoría de los episodios de

aula registrados, llama la atención una clase de Estudio del Medio Social.

Al ingresar a la sala, la profesora se encuentra con un bebé en brazos. Se trata de la hija de una alumna. En las clases anteriores y en esta, los alumnos han estado exponiendo sobre los Pehuenches y los Chonos.

Pasados aproximadamente 45 minutos desde su ingreso, y luego de una serie de conversaciones, visitas que entran a la sala, seguramente por la alumna que ha sido madre, la profesora llama a los estudiantes a entrar:

P: *"¡Ya poh!, ¡¿entramos?!*

Al terminar este llamado, se levanta de su silla y se dirige a la puerta para llamar presencialmente a los alumnos que estaban afuera. Los que están dentro de la sala, se encuentran aún al centro de esta, sentados o parados, mirando a la guagüita y conversando. Poco a poco los alumnos comienzan a ingresar. Una vez que todos se han ubicado

en sus puestos, ordenados en filas, no muy regulares, la profesora dice:

P: *"Bueno, no hay más* -se refiere a los alumnos que estaban afuera- *...dejemos que la guagua tome su papa tranquila y nosotros dediquémonos a nuestras cosas. Vamos...tenemos que resolver varias cosas....los que disertaron el Miércoles quedaron pendientes..."*

Luego de esto la profesora cambia severamente el tono de voz y llama la atención de un alumno diciendo fuerte y claro: *"¡Leo! ¿vas a poner atención o no?!, te quedas callado toda la clase, o si no te vienes a sentar acá"* señalando con su mano el lado de su banco. El alumno dirige una mirada a la profesora y responde despacio: *"Si profesora".*

Durante el transcurso de la clase se abordan diversos temas, ocupando gran parte de este tiempo la evaluación del curso. Frente a la pregunta de un alumno acerca de si habría eximición la profesora contesta:

P: *"Por el momento no, yo quiero que todos se presenten al examen. Muy bien, en último lugar, en último término, las personas que no se presenten tienen nota 1. ¿quiénes tienen que exponer hoy?*

La clase da lugar una conversación en torno a la cultura de los Chonos y los Pehuenches, y su relación con los temas transversales, la discriminación racial, la justicia, etc.

Una cultura escolarizada, donde el único que posee la autoridad es el profesor, se ve reflejada en el siguiente diálogo que sucede cuando al comenzar otra clase la profesora le pide a los alumnos que ingresen a la sala:

P: *"Alejandra, dile a tus compañeros que entren"*
A: *"No tengo autoridad, a mi no me pescan"*

La profesora sale de la clase a llamar a los alumnos y estos van ingresando poco a poco. A continuación la profesora dice:

P: *"Quiero pedirles un favor..." ¿Van a entrar?* Entonces cierra la puerta y señala: *"Es increíble pero se lo tengo que pedir, no hagan desorden como los niños chicos porque tenemos visita"*

Otro aspecto relativo a la convivencia al interior de la clase y que representa un obstáculo para el desarrollo fluido de la sesión está dado por el progresivo abandono de los estudiantes de la sala de clases.

Como se puede apreciar, aspectos de una cultura escolarizada se hace presente, sobre todo al comienzo de las sesiones de clase, circunstancia que podría tener relación con ausencia de normas consensuadas al comenzar la asignatura y compromisos por parte de los estudiantes con su propia formación.

Desde esta perspectiva, la mirada a las aulas permitiría sostener que las prácticas pedagógicas desarrolladas expondrían un aspecto de la convivencia estudiantil que estaría obstaculizando un aprendizaje más provechoso y significativo por parte de los y las estudiantes, junto con estar representando una práctica que no propicia, desde la convivencia, cuestiones actitudinales, una negociación de aquellos aspectos que contribuyen desde todos, a una mejor convivencia.

Una interpretación desde las posibilidades de autonomía para los futuros pedagogos, permite declarar la presencia de normas que no son determinadas por criterios que el grupo establece, siendo en este caso la obediencia a directrices externas, desde la autoridad de la docente, la que de alguna manera impera como modelo de desempeño de los futuros pedagogos. En otras palabras, se construye una idea de profesional a partir de un concepto de autonomía desde una racionalidad técnica, vista como atributo personal, que una vez que se posee, autoriza a tomar decisiones que quedan legitimadas por esta autoridad.

1.10 La Autonomía Profesional y la Participación de los Estudiantes en Clase.

Un aspecto presente en las aulas.

También ligado al tema de la convivencia estudiantil, la participación se manifiesta en el aula de diversas formas, mostrando ello una convivencia con características diversas.

Se podría señalar que en el transcurso de las clases observadas, a pesar de los problemas de disciplina y convivencia que se han manifestado, se dan espacios de participación de los estudiantes, principalmente caracterizada por conversaciones y diálogos en torno a los contenidos de las disertaciones que se han presentado. Del mismo modo, en el curso de Observación de Experiencias de Aprendizaje, por la dinámica que imprime el desarrollo de la investigación protagónica, es posible identificar extensos espacios de participación de parte de los estudiantes, llamando la atención en este curso especialmente, las escasas intervenciones de la docente, quien lo hace solamente para orientar a los alumnos en su trabajo o

para entregar algún referente que les permita continuar su desarrollo.

Del mismo modo se observan elementos de la participación estudiantil cuando al comenzar una clase y luego de un retraso en la llegada de la profesora de Estudio del Medio Social, los alumnos conversan en torno a las elecciones que se están llevando a cabo en ese momento en la universidad y a la escasa asistencia de estudiantes por estar votando en ese momento.

Los alumnos se encuentran preparando la disertación de ese día, mientras un auxiliar prepara la instalación del retroproyector y otros alumnos que andaban gestionando un video y el televisor ingresan a la sala:

A: *"¿Por qué lista votaste?*
A: *"Yo voté por la lista C..."*

La alumna que preguntó le comenta:

A: *"Ah! La cagaste..."* y le pregunta a otro:

A: *"David ¿fuiste a votar?"*

A: *"No"* Y le ordena con un tono de voz firme y claro:

A: *"¡Anda a votar!"*

El alumno en un tono irónico señala: *"Son maquineras ustedes: "Ay anda a votar"!!!*

Cuando la profesora ingresa a la sala le dice a los presentes:

P: *"Ya, haber ubiquémonos rápido para no perder más tiempo. ¿somos nada más que estos?*

A: *" No!, si hay caleta, por que están votando, ya vienen...."*

P: *"Si, pero lo que nos va a molestar es la gotera...."*

Desde otra perspectiva se dan rasgos de participación, cuando a partir de una serie de preguntas que tienen que ver con la evaluación del curso, la profesora se muestra flexible, dando posibilidad a los y las estudiantes de tomar decisiones respecto de la fecha de un examen. En este episodio, también se dan algunos rasgos de una tensión entre dos concepciones en torno a la evaluación, donde se manifiesta la presencia de elementos de competencia y justicia. Aunque el episodio es extenso y aborda el tema de la evaluación, el

cual es analizado en otro apartado, se ha presentado completo para relevar el espacio de participación que permite a la docente y los estudiantes llegar a un consenso.

Una alumna pregunta en relación a si un apunte entrará para la prueba:

A: *"¿El de los tejidos?"*
P: *"Si, empezaba con los tejidos"*

Otra alumna constata: *:*

A: *"Ah! Pero es sólo de los mapuches, pero yo pensé que era de todos..."*
P: *"No parece que es sólo de los mapuches....bueno, ese control va a ser el Martes 14"*

Una alumna pregunta:

A: *"¿El examen lo vamos a fijar al tiro?*

La profesora sin responderle continua:

P: *"En tercer lugar hay otro tema pendiente que es el de las personas que no dieron control o pruebas, el día Miércoles 22"*

Mientras la profesora termina de dar las fechas, una alumna levanta la mano, la profesora le da la palabra y pregunta con voz muy seria y fuerte:

A: *"Quiero saber si las personas que van a dar esa prueba...¿a qué nota van a aspirar?"* Una compañera la mira, sorprendida y molesta le dice:

A: *"¿y en qué te afecta a ti?"*

La profesora toma la palabra y se dirige a la alumna que había preguntado primero:

P: *"Me llama la atención, pero para tu tranquilidad yo tengo presente, para hacer lo más justo...Desde luego, ninguna de las personas va a poder aspirar a la nota máxima..."*

La alumna le contesta a la profesora y a su compañeros:

A: *"pero lo digo, porque las personas que no vienen a clases ¿qué es lo que quieren?*

Otra alumna interrumpe esta pregunta y se dirige a la profesora:

A: *"¿le puedo hacer una pregunta?*

La profesora asiente con la cabeza y se queda mirándola. La alumna prosigue:

A: *" Yo, debo la primera prueba, ¿me va a preguntar de eso?"*

P: *"¡Pero por supuesto! ¡¿ustedes creen que soy mala?!...cada uno contesta la prueba que debía"*

A: *"¿ese día no va a haber clases?*

P: *"Perdón, prefiero que sea el Martes 21 porque así el Miércoles 22 entrego todo"*

Una alumna que se dirige a todo el curso dice:

A: *"Si las clases terminan el 23, propongo, si les parece, podría ser una semana después",* refiriéndose al examen.

La profesora agrega: *"tendría que ser el Lunes 27..."*

A: *"No, el Martes tenemos examen de Música"*

P: *"Bueno, entonces el 28 examen, pero yo lo haría un poco más temprano, ¿les parece a ustedes que sea a las 10.30?*

A: *"Ah, si..."*

Este espacio, donde los estudiantes llegan participativamente a un acuerdo, tiene a la base dos aspectos que según cómo sean leídos, bien podrían significar una falta de normas claras desde el comienzo del curso, o una promoción de ciertos aspectos democráticos generados a partir de un diálogo con los estudiantes. Cabe señalar que esta docente no pudo ser entrevistada posteriormente, situación que hubiese permitido profundizar en este aspecto, desde sus propias opiniones.

Pese a ello, y rescatando la instancia de acuerdo lograda, se podría señalar un acercamiento a una concepción más constructiva del proceso evaluativo, vivenciada como un proceso donde los alumnos pueden participar y tomar decisiones.

1.11 La Autonomía Profesional y la Práctica Docente en La Academia. Una Comparación con Otras Instituciones.

"Pero en la Academia veo otra actitud, o sea veo una preocupación por la renovación pedagógica"

Un aspecto que aporta información para nuestro análisis desde una perspectiva diferente, queda representado por las diversas formas en que los docentes llegan a caracterizar sus propias prácticas pedagógicas en un contexto académico y universitario más amplio.

Situados en el contexto actual y teniendo a la base los requerimientos venidos desde la reforma educativa, los docentes dan cuenta de su quehacer, reconociendo y resaltando, de manera general, que las actuales prácticas pedagógicas *"a todo nivel"* estarían hoy fuertemente marcadas por *"la rutina y la tradición"*.

A pesar de lo anterior, al solicitarles que se sitúen en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, en su gran mayoría, los docentes manifiestan una visión *"más renovada de la formación"*.

Del mismo modo, a pesar de sentirse parte de una propuesta formativa interesante, reconocen la falta de tiempos y espacios para una reflexión académica colectiva que enriquezca su desarrollo profesional.

Un docente expresa su visión en torno a su propia práctica en *"la Academid"*, a partir de su confrontación respecto a otros contextos universitarios en los que el mismo se desenvuelve: *"la veo en este sentido mucho más renovada. Yo creo que los referentes que tengo, la UMCE, la Católica, y estaba pensando en esas instituciones cuando te hablaba de la tradición, porque no terminé la idea frente a esta tradición y a la perplejidad y a la conciencia de que hay cambios, entonces nos refugiamos en lo tradicional más un barniz de tecnología...no más. Se incorpora alguno que otro barniz. Pero en la Academia veo otra actitud, o sea veo una preocupación por la renovación pedagógica"*

Otra docente define su propia práctica en la Academia, poniendo el énfasis en los estudiantes, en su autonomía y apuntando igualmente

al logro de cierta vigilancia epistemológica frente al conocimiento: *"Creo que lo que yo más enfatizo en mi práctica es que sean autónomos en el aprendizaje y para ser autónomos en el aprendizaje que sean capaces de hacer análisis críticos de los conocimientos que se entregan, que analicemos críticamente el saber; que no se lo traguen como píldora, y después lo devuelvan, y en ese sentido me preocupa mucho la evaluación, porque a partir de cómo devuelven esos aprendizajes uno puede decir: bueno, aquí se apropió, aquí hay algo que me dice que el cabro está pensando por último. No se tragó la píldora, sino que reconstruyó, resignificó el concepto....lo digirió, eso creo que es lo que yo más enfatizo"*

Desde otra perspectiva otro docente enfatiza la reflexión a partir del trabajo colaborativo al caracterizar su práctica. A partir de un análisis crítico en torno al modelo pedagógico tradicional, "acumulativo" este profesor opone *"un modelo constructivista ....donde la información tiene que hacer sentido en ciertos contextos. Yo trato de hacer eso, no sé si lo logro, sería interesante tener un observador externo que le dijera a uno. Pero yo voy mezclando*

trabajos grupales, parto mis clases, no todas, las que se pueda con una pregunta y hago trabajar en parejas o en tríos para que contesten y reflexionen sobre la pregunta y ponemos en común,....".

Estos planteamientos, se ven confirmados a través del cuestionario aplicado, donde se solicitaba señalar en qué medida la formación de pedagogos de la UAHC, en comparación con otras universidades conocidas, promueve algunas características señaladas.

De manera sintética, y en el orden señalado a continuación, se puede señalar que la formación de la UAHC se caracterizaría, en comparación con otras instituciones y de acuerdo a las opiniones recogidas, por promover en un mayor nivel:

- Una relación horizontal entre docentes y estudiantes.
- Una reflexión en torno a la naturaleza del conocimiento.
- Una inmersión conciente en el mundo de la experiencia, como mundo cargado de valores, intereses sociales y escenarios políticos.
- Una formación con énfasis en lo valórico.
- Una permanente vinculación entre teoría y práctica

En conclusión, se podría señalar que esta visión comparativa de las prácticas docentes con otras universidades, estaría indicando una presencia importante de aquellos aspectos que han sido abordados y asociados como constituyentes y facilitadores de una formación para la Autonomía Profesional y, que de alguna manera aparecen resaltados desde la diversidad de representaciones en torno a la autonomía que se han podido develar.

Cabe señalar además, que la claridad con que son expresados estos aspectos, en cuanto a superioridad frente a otras instituciones, configurarían una especie de identidad propia para estos docentes y que podrían estar en camino para llegar a constituirse en una unidad de sentido del equipo, al momento de desarrollar las prácticas.

1.12 La Autonomía Profesional y Las Concepciones Sobre Conocimiento y Aprendizaje. La Presencia de una Diversidad de Supuestos Orientadores del Decir y del Actuar.

"Un espacio para la exposición de contenidos y la construcción de aprendizajes"

La persistencia en el ámbito pedagógico de concepciones epistemológicas superadas o la aplicación no reflexiva y distorsionada de otras, impone la tarea de revisar las concepciones en torno al conocimiento que subyacen a los discursos y prácticas pedagógicas, en tanto éstos estarían informando de una racionalidad orientada por intereses distintos y con ello una forma particular de concebir el aprendizaje y de representar la autonomía del profesorado.

La concepción en torno al conocimiento, como supuesto epistemológico que guía nuestras prácticas, se hace presente en los planteamientos y prácticas de los docentes desde diversas miradas. Básicamente es posible señalar la coexistencia de diversas

concepciones en torno al conocimiento, las que están vinculadas con un cierto modelo de cientificidad y que mayoritariamente recurren a una mirada cognoscitiva, luego comunicativa y en menor medida sociohistórica a la hora de definir el fenómeno del aprendizaje.

Pese a lo anterior, se podría determinar que al momento de abordar el fenómeno del conocimiento y el aprendizaje no se hace una clara y precisa explicitación, ni se ponen en tela de juicio las relaciones entre conocimiento y poder, entre conocimiento y cultura o conocimiento y política. Lo anterior podría explicarse, de acuerdo a lo señalado por Candioti De De Zan, en cuanto a que la actual racionalidad que dirige la mayoría de las teorizaciones pedagógicas se han quedado detenidas en el cómo, sin plantearse críticamente desde las relaciones señaladas[59].

Desde el discurso expresado a través de las entrevistas en profundidad, el tema del conocimiento es representado por la mayoría de los docentes desde una perspectiva dialéctica, que lo

constituye en una construcción social que encarna diversos supuestos.

Un docente aborda el tema del conocimiento a partir de un análisis en torno a su propia concepción de "lo científico" dejando clara su postura frente a la validez del sentido común en la producción de conocimiento: *"... para mi lo científico tiene que ver básicamente con el desarrollo del conocimiento, fundamentalmente, o sea, y en esa medida lo científico está constituido por así decirlo, por todo aquello que nos permite profundizar, amplificar el conocimiento que tenemos sobre un determinado fenómeno, en este caso sobre lo que pasa en los procesos pedagógicos o en la educación, en el aprendizaje, en la enseñanza. En este caso el conocimiento científico aplicado a la educación. Desde esa perspectiva, yo creo que lo científico está dado por la producción teórica que se hace producto de la investigación, de la investigación en su más amplio espectro y también creo que lo científico está dado por la sistematización de las*

[50] Candioti De De Zan, M. E. (2001) "La Construcción Social del Conocimiento. Aportes para una concepción crítica del aprendizaje" Santillana. Buenos Aires.

prácticas, o sea, yo creo que también se genera conocimiento a partir de las prácticas concretas, que nuevamente va a adquirir el rango de ciencia, por así decirlo, de conocimiento teórico en la medida que se confronte con un conocimiento sistematizado, que ya existe, ¿te das cuenta? ; porque de nuevo, si no, nos quedamos con esta vieja idea de que la sabiduría popular no es cierta, en la sabiduría popular hay visiones mitológicas, hay interpretaciones....Bueno, lo que quiero decir es que tampoco hay que endiosar esto de la sabiduría popular, o del conocimiento de la práctica empírica. De repente hay explicaciones, entonces en ese sentido, creo que también tiene un espacio el conocimiento que viene de la empiria, de la práctica, pero necesariamente tiene que ser confrontado en un diálogo con la teoría. Entonces en el caso de la educación, yo entiendo que la ciencia fundamentalmente tiene que ver con el desarrollo del conocimiento, y para iniciar el conocimiento tienen que estar estas 2 vertientes"

A partir de este planteamiento, el docente caracteriza el proceso de aprendizaje que él promueve, dando cuenta de su propio modelo

pedagógico y su postura frente a este proceso que enfatiza una construcción personal, realizada sobre la base de saberes previos y donde el tema del sentido de lo que se aprende resulta vital: "*yo creo que yo tengo un esquema cuando hablo sobre los modelos pedagógicos. Tengo un esquema que es confrontacional, que es anti, antagónico: uno que es el modelo de enseñanza de aprendizaje más bien de tipo acumulativo, tradicional, donde el educando es un sujeto estático, pasivo, no participa, donde el profesor es el protagonista, el actor principal, el que tiene todo el conocimiento a su haber. Yo lo grafico en la pizarra con una cabeza grande, y el cuerpo chiquitito, ese para mí es el profesor y grafico al alumno sin cabeza, entonces yo los pongo en una relación vertical en que digo este el modelo pedagógico del tipo acumulativo, tradicional, y pongo un modelo al lado que también lo grafico, que es el modelo más constructivista; entonces yo digo, bueno, aquí hay una relación, una dinámica entre el sujeto que enseña y el sujeto que aprende y entre el objeto de conocimiento; y entonces, ahí hay otras disposiciones del educando, tiene que participar, tiene que ser también actor, y tiene que ser un actor protagónico porque el que aprende es él, el que aprende no es*

el profesor. Y eso te cambia el encuadre de la sala, te cambia el concepto de disciplina, te cambia el tipo de relación educativa, o sea te cambia una serie de elementos. Entonces, enseguida que yo digo eso, yo digo pero ni tanto ni tan poco, o sea, yo creo que no es que muchas de las prácticas, que se han dado...que yo estoy caricaturizando, son prácticas que uno tiene que desechar, o sea que en algún minuto uno tiene que entregarle la información al alumno sobre cosas que el alumno no tiene porqué estar informado, lo que pasa es que esa información tiene que hacer sentido en ciertos contextos".

Otro profesor aborda el tema del conocimiento a partir del lugar que tendrían las disciplinas científicas en el mismo, manifestando una mirada constructiva y no cerrada en torno al conocimiento: *"... si entendemos la disciplina científica como un deber ser, como una camisa de fuerza, como un... no. Si entendemos la disciplina científica como un método, como una forma de aproximarte al conocimiento y al saber y que está en permanente desarrollo, sí creo*

que podemos hablar de un conocimiento que abre un horizonte de posibilidades y que no está cerrado"

Este mismo docente entrega una visión dinámica y contextualizada de su práctica pedagógica y da cuenta de un cierto nivel de vigilancia epistemológica frente al conocimiento cuando expresa: *"Bueno, mi práctica está en permanente cambio, porque precisamente como tengo conciencia, estoy en una lucha permanente por tratar de sacarme los autoritarismos, los tics profesionales que uno trae incorporados con 30 años de escolarización encima. Pero cada vez yo doy mayor importancia a esta especie de cuestionamiento epistemológico de los temas. Es decir, si yo voy a hablar de algún tema específico de historia o de algún tema específico de geografía para referirme al programa escolar, yo no puedo tratarlo inocentemente, sino que obligatoriamente me veo en la..., ya es un mandato mío, me sale natural, de ubicarlo digamos en la producción de ese conocimiento, en la tradición que hay ligado a ese concepto, etc."*

Su mirada en torno al aprendizaje la manifiesta a partir de caracterizar cuándo cree que sus alumnos estarían aprendiendo. Al respecto señala: *"cuando son capaces de poder juntar sus acciones con sus discursos, sus acciones con lo que piensan, cuando son capaces de intencionar, o sea querer hacer algo y hacerlo. Y no solamente quedarse en el "lo reflexioné, lo pensé y me salió otra cosa". Yo creo que en ese instante digamos y obviamente a mí me ayuda mucho cuando ellos son capaces de poder meterse en sus propias cabezas o en sus propias acciones y decir " esto está ocurriendo y esto es lo que salió y yo no quería que saliera porque estaba pensando en otra cosa..., yo creo que ahí hay un proceso de aprendizaje ocurriendo y hay aprendizajes de repente que ocurren cuando ellos piensan que una práctica nueva va a ser de una manera, la intencionan y les resulta digamos y empiezan a ser sistemáticos en su afán".*

En este mismo contexto, una docente profundiza en torno al aprendizaje desde sus alumnos y señala: *"yo creo que en estos momentos son capaces de poder mirar el entorno de otra manera.*

Son capaces de hacer algún nivel de definiciones mayores que las que hacían en marzo cuando los vi por primera vez. Y yo creo que son capaces de interesarse por mirar la realidad de una manera diferente y encontrar que es interesante hacerlo. Yo creo que son capaces de mirar críticamente lo que ocurre en su entorno más cercano como la familia, que pasa en los grupos, que pasa con sus compañeros. Yo creo que son capaces de imaginarse el tipo de aprendizaje que nosotros estamos tratando de promover con ellos. Yo creo que son capaces de empezar a mirar a la cultura escolar con ojos diferentes a como lo hacían antes, sin necesariamente cambiar sus prácticas de cultura que tienen ellos, pero sí empezar a hacer distinciones de que "ah, esto me está saliendo..." yo creo que ese tipo de cosas están ocurriendo. Yo creo que han aprendido a mirar la realidad con alguno de los conceptos que nosotros hemos trabajado con apoyo de material teórico y de conversación en la salsa de clases o sea juntar algunos elementos de estas conversas y reflexiones con lo que pasa en la realidad. Creo que por ahí van los aprendizajes..."

Bajo estos planteamientos esta docente explicita que habría una concepción en torno al aprendizaje como: *"un proceso de construcción interna, y esto significa poder ellos darse cuenta de que empiezan a ocurrir procesos que son de tipo intelectuales pero que además mueven sus acciones y que se le empiezan a resquebrajar, se empiezan a desestructurar y que empiezan a reformar esquemas que ellos tienen en su cabeza o formas de mirar la realidad, empiezan a cambiar algunas piezas que les permiten incorporar más informaciones sobre la realidad y establecer mayores definiciones acerca de las personas, de la realidad que los rodea, etc., y por lo tanto pueden empezar a tomar decisiones acerca de esta realidad que se va compaginando aún más y como te dije anteriormente, poder actuar acorde con esa desestructuración y reestructuración de su forma de ser y de mirar la realidad".*

Una visión dinámica en torno al conocimiento es reflejada por esta misma docente cuando realiza una aproximación a la relación teoría - práctica en el fenómeno del conocimiento, señalando que el conocimiento en su dimensión práctica ocuparía un papel

preponderante ante la posibilidad de conocer los fenómenos: " *Yo creo que la teoría sirve para poder explicarse esa realidad, y la realidad desde donde yo estoy parado. O sea la teoría a mi no me sirve, sea quien sea que la haya construido digamos, si no me ayuda a explicar lo que yo quiero explicar desde el momento oportuno en que yo necesito esa explicación. Y por eso es que a la realidad yo la considero tan importante porque en el fondo yo me puedo ver en realidad, yo construyo esta realidad digamos y la teoría me sirva para poder explicarme eso y poder hacer construcciones nuevas. Vale, pero vale mucho más mi propio conocimiento que voy yo construyendo a partir de esa realidad.* "

Una acercamiento similar al anterior, pero que incorpora elementos de lo que se denomina curriculum oculto, realiza otro docente al señalar: "*el aprendizaje no es caracterizable en términos de ítems o de kits de información. Sino que es un proceso muy complejo que implica montones de cosas. En cualquier actividad, por ejemplo la actividad que estoy desarrollando ahora, te aseguro que no están aprendiendo que la temperatura pasa por A, B, o C, están*

aprendiendo un montón de otras cosas. Y ninguna de ellas en forma definitiva, sólida, sino que están avanzando de a poquitito en muchas direcciones."

Lo anterior resulta algo contradictorio con los planteamientos que este mismo docente realiza en torno a cuándo sus alumnos aprenden y también con la forma en que define cuándo se producen aprendizajes. Al respecto, este docente señala que sus alumnos aprenden: *"cuando están trabajando activamente, desarrollando sus propias iniciativas. Eso no más.... lo fundamental es la idea de que el aprendizaje se produce en la actividad. Es de acuerdo a qué actividad desarrollamos, eso es lo que va a determinar qué es lo que se aprende".*

Mas adelante el mismo docente se centra de manera bastante especial en cuestiones ligadas al enfoque constructivista señalando al respecto: *"Hay bastantes concepciones de constructivismo. Si definimos constructivismo como una forma de concebir el proceso de aprendizaje basado en la idea de que el aprendizaje, el conocimiento*

no se puede transmitir, sino que se forma etc. etc., creo que es una mala aplicación hablar de metodologías constructivistas. Yo creo que el constructivismo así caracterizado, lo único que hace es formular una ley del aprendizaje. Tu puedes actuar de acuerdo con esa ley o no. Y como es una ley del aprendizaje, si no actúas de acuerdo con ella, tus resultados van a ser débiles. Decir que alguien es constructivista o no es constructivista, es como a un ingeniero que construye un puente basado en las leyes de Newton, preguntarle "usted es newtoniano o no". El constructivismo formula una ley del aprendizaje, nos guste o no nos guste, tenemos que actuar de acuerdo a ella.... yo trato de no darle un rótulo, pero evidentemente, trato de formarme una idea lo más clara posible de lo que es el aprendizaje, cuáles son las leyes del el aprendizaje y actuar en consecuencia con ello. Por supuesto que sigo a Vigotsky y compañía..."

Cabe señalar que estamos frente al mismo docente que expresa su alejamiento con la idea y necesidad de propiciar en los estudiantes

una práctica reflexiva, concibiéndola como algo ligado más que nada al hacer.

Una mirada crítica en torno al conocimiento y que hace algún alcance a cuestiones de índole social y políticas la entrega una profesora que aborda el tema del conocimiento y aprendizaje vinculándolo con las posibilidades de transformación de la realidad social. Luego de una definición cercana a un enfoque constructivista del aprendizaje, que resalta *"los saberes previos, el entorno, el enganche de éstos con nuevas experiencias"*, la docente hace referencia a las verdaderas posibilidades de transformación social que se abren tras esta postura. Al respecto señala que las posibilidades de cambio pasan por *"la posibilidad de ir entregando el conocimiento contextuado, situado históricamente; porque los profesores creemos que hablar de la realidad política por ejemplo del país ahora, eso es meterse en política... como si fuera neutro, entonces no, no puedo hablarles a los alumnos, o sea no puedo conversar con ellos acerca del paro de los camioneros por ejemplo, o sea, es como negar que ellos también están viviendo eso en sus casas, lo comentarán y que sé yo, no, en la*

escuela no se comenta porque no debo comentarlo yo, o sea esa cosa neutra que en el fondo no es tan neutra...".

Frente a las posibilidades de aprendizaje la docente informa de un enfoque que resalta fuertemente *"la interacción, el diálogo con otros, el trabajo en equipo, los acuerdos, la posibilidad de relacionar contextos diferentes, de resignificar*, etc., enfatizando las implicancias éticas que ello supone, como aspectos que básicamente determinarían ciertos cambios como indicadores de aprendizaje.

Al referirse a los aprendizajes que sus alumnos estarían alcanzando en la actualidad esta docente señala: *"los alumnos están aprendiendo a cambiar su forma de trabajar con otros, de trabajar en grupo y ahí uno lo evidencia en la manera como empiezan a relacionarse con los demás. Eso se puede percibir verdad, o sea ahí uno dice "bueno, esta persona esta interactuando más, y uno percibe signos en que dice aquí hay un cambio, antes ni se paraba, no hablaba, antes no se atrevía a decirle al otro, oye no estoy de acuerdo contigo, ahí hay cambios de cómo se relaciona con los otros, y eso es aprendizaje*

también por que va aprendiendo cómo interactúa, cómo se vincula con los otros. Eso para mi es súper importante. Y por otro lado es que, aprendan desde su cuestionamiento, o sea que lo expliciten, y por otro lado cuando ellos empiezan a relacionar cosas que se trabajan por ejemplo en el taller conmigo, con otras cosas que les ha pasado con otras asignaturas incluso ellos hacen relaciones con otras asignaturas y yo quedo tan fascinada digo "que cosa tan maravillosa, relacionó esto de aquí con allá o lo de allá con acá" es tan lindo cuando se produce eso de que hacen mención a las otras asignaturas, o sea ahí para mi están aprendiendo".

De acuerdo a los planteamientos anteriores se podría concluir que nos hallaríamos frente a un grupo de docentes que, al menos desde sus discursos, privilegian las funciones constructivas de los sujetos, encontrándose implícitas en ello una serie de conceptualizaciones que se mueven entre los polos objetivista y subjetivista del conocimiento, acercándose en cierta forma a este último.

En este sentido, es importante señalar que se observa una tendencia a resaltar en esta construcción, una dimensión primero cognoscitiva, de procesamiento de información y por tanto más individual y en menor proporción, una perspectiva social e intersubjetiva del fenómeno del conocimiento y el aprendizaje.

Al respecto, es posible problematizar estos planteamientos en términos de reconocer conceptualizaciones que tienen a la base elementos asociados aún a una lógica de tipo conductista, en menor medida, junto con elementos más cercanos a una lógica asociacionista y por último elementos relacionados con una perspectiva constructivista y social del aprendizaje.

Desde los registros de observación que fueron analizados, lo anterior se visualiza en especial en la asignatura denominada Estudio del Medio Social, espacio que fue observado en cuatro ocasiones y donde es posible identificar una práctica pedagógica permeada por una concepción estática del conocimiento y donde el énfasis en los

contenidos y en los tiempos impiden a los estudiantes el logro de aprendizajes significativos.

Del mismo modo, se puede apreciar una concepción en torno al aprendizaje, donde lo que se resalta es el traspaso de información, la memorización, sin mediar en este proceso actividades de cuestionamiento, crítica y reflexión en torno a los contenidos que se están tratando. En este mismo contexto, es posible identificar una concepción de evaluación centrada en la nota.

"Las preguntas para el final" es una frase recurrente por parte de la docente en las sesiones, donde los estudiantes deben presentar diversas exposiciones en torno a la cultura mapuche.

Los elementos antes mencionados se observan especialmente cuando la profesora insiste en reiteradas ocasiones acerca de la falta de tiempo, cuando posterga las dudas, preguntas y discusión para el final de la clase o para la próxima sesión, siempre priorizando la continuidad en las disertaciones, en función de los tiempos.

A continuación se presenta el registro de la dinámica de una clase.

Durante el trascurso de una disertación sobre los Huilliches, los alumnos exponen sobre mitos y tradiciones de esta cultura y en especial de la medicina natural:

A: *"...y el canelo para las úlceras"*

Los alumnos comienzan a preguntar sobre las medicinas naturales y la profesora solicita:

P: *"¿Puedes repetir por favor?"*
A: *"Eran principalmente agricultores más que pescadores"*

Otro alumno que se encuentra exponiendo señala:

A: *"Tomaban chicha de manzanas..."*

Este alumno se dirige a sus compañeros. Levanta la vista y los mira. Luego les dice:

A: " ...y...eso era todo...no sé si ha quedado duda sobre los rituales o sobre los caciques"

La profesora les dice:

P:" No, dejemos las preguntas para el final"

Esta situación queda allí y se da paso a otra disertación. Más tarde, hacia el final de la clase cuando ya están finalizando las exposiciones y muchos alumnos dan muestras de cansancio y aburrimiento una alumna solicita a la profesora:

A:"veamos lo de la prueba"
P: "No, no tenemos tiempo, porque eso es más largo"

En otra clase observada, el tema de los tiempos se hace presente cuando al terminar una exposición y quedando aún algunos minutos para finalizar la clase, la docente mira su reloj. La alumna que ha expuesto señala:

A:" Yo con esto doy fin a la exposición. No sé si hay una inquietud"
P: "tenemos que resolver el problema, tenemos una exposición siguiente, entonces, qué hacemos, preguntamos o que expongan las

dos compañeras y después preguntamos. Escriban sus preguntas, yo tengo varias"

A:*"Un aplauso a las chicas" Aplauden todos y la profesora dice:*

P:*" Ya empecemos con la segunda, no perdamos el tiempo"*

Algunos alumnos se paran y salen de la sala, se produce un desorden y la profesora dice:

P:*"Empecemos por favor, cierren la puerta"*

Dos alumnas disertan sobre los Pehuenches. La profesora interrumpe y se dirige a unos alumnos:

P:*"Uds. dos, háganme una lista por favor"*

Son las 12.45 y el segundo grupo da inicio a su disertación.

A:*" Los Pehuenches habitaban en la zona centro sur de Chile. Por su cualidad nómade llegaban hasta la XII región. El piñón es su principal fuente de alimento, con el hacían pan, harina, humitas...practicaban la poligamia y sus familias eran grandes; estaban emparentados con más pueblos de la pampa y la patagonia"*

A:*" ¿Cambio de la casa?"*

La otra expositora señala:

A:" porque los mapuches se mezclaron con los Pehuenches, son muy similares"

A: "¿A partir de cuándo?

A:"A partir del siglo 18"

La profesora interviene diciendo:

P: "Acuérdense que las preguntas son al final"

A las 13:15 comienzan a ver un video con el que estas alumnas han decidido finalizar su exposición. Los alumnos observan, la profesora se cambia de puesto. Hay alumnos de pie al final de la sala y movimiento cerca de la puerta. Se apaga la luz y una alumna pregunta:

A:"?Cuánto dura?

A: "Como 15 minutos"

Los alumnos conversan entre ellos, la profesora mira a uno de ellos, el alumno la mira y hace un gesto como disculpándose. Un alumno se pone de pie, se acerca a la profesora y le pasa un papel, se dirige a la puerta de la sala y antes de salir conversa con algunos compañeros y

se ríen. Otra alumna juega con uno de los adornos mapuches haciéndolo sonar permanentemente, se ríe y comenta algo a sus compañeros. La profesora mira su reloj y pregunta:

P:*"¿Cuánto dura el video?"*

A:*"Como 20 o 26 minutos, ¿lo apagamos?"*

P:*"¿Cuánto falta?*

A: *"No tiene para ver cuanto lleva"*

A: *"Ya falta poco "* dice otra alumna.

Hay alumnos que se han sentado en el suelo más cerca del televisor, observan la pantalla. En el video salen entrevistas a Pehuenches que hablan de la situación que viven hoy. La profesora dice:

P:*"Miren eso"*

Una de las alumnas que expuso comenta:

A:*"Ahí está el problema, porque la mitad reclama por la tierra y la otra por las fuentes de trabajo"*

A:*"Pero eso es temporal"*

El video está en su parte final y la profesora dice:

P:"Está buenísimo"

Al finalizar el video los alumnos aplauden, encienden la luz, la profesora se pone de pie y señala:

***P:**"Yo quiero agradecer a las compañeras que nos permitieron ver este video tan bonito, las felicito, muy bonito. La próxima clase vamos a comenzar con los comentarios de estas dos exposiciones. Por favor lleguen a la hora. Yo necesito que terminemos las exposiciones la próxima semana"*

Las cuatro sesiones de clase observadas siguen la misma dinámica en cuanto a presentación de exposiciones, donde no se observan espacios para el diálogo, las preguntas, siendo preponderante el pasar de un tema a otro en función del tiempo y donde el elemento pedagógico existente fue el traspaso de información, desde quienes exponían, hacia quienes escuchaban.

La visión estática en torno al conocimiento y el aprendizaje se ve reflejada en la mayoría de las sesiones observadas, donde el tema de la evaluación es una permanente preocupación de los y las alumnas, dando origen esta situación a un diálogo centrado en la nota. Cabe

señalar que en las cuatro sesiones que fueron observadas del curso Estudio del Medio Social se dan espacios importantes de tiempo donde los estudiantes preguntan cuestiones relativas a pruebas pendientes, puntajes de pruebas ya realizadas, repeticiones, notas mínimas, etc.. Son ejemplos de lo anterior intervenciones como las que siguen:

- ✓ *"Profesora yo quería preguntarle ¿qué pasa con la gente que no dio la prueba ayer?"*
- ✓ *"Si pero:¿va a hacer otra prueba o va a bajar puntajes?*
- ✓ *"Yo he dado todo, pero ¿Cuál es la nota mínima?"*
- ✓ *"Si no exponen ¿hasta que nota puede aspirar?"*
- ✓ *"Quiero saber si las personas que van a dar esa prueba ¿a qué nota van a aspirar?*
- ✓ *"¿los otros exámenes, fijaron las horas?*
- ✓ *"Disculpe profe, ¿también en el examen van a entrar las fotocopias que no vimos?*

El énfasis en la calificación más que en el proceso es otro aspecto que viene a graficar una práctica pedagógica orientada por un interés de base técnica, coherente con una mirada frente al

conocimiento, al currículo y el aprendizaje, como procesos netamente individuales, segmentados y estáticos. Del mismo modo, esta característica resulta coherente con el énfasis en los tiempos, en tanto lo que importa al parecer es que todos los alumnos expongan ciertas materias del programa en unos tiempos acotados, siendo luego sometidos a evaluaciones, donde el examen y los controles de lectura son la base.

Retomando la diversidad de elementos que se manifiestan desde el discurso de los docentes, desde las prácticas observadas y a modo de una síntesis, se puede señalar que estaríamos frente a una práctica pedagógica orientada por intereses distintos al momento de concebir el conocimiento y el aprendizaje.

Por un lado, es posible identificar una práctica pedagógica orientada por una racionalidad técnica, que no estaría promoviendo espacios de construcción de autonomía, siendo esta última concebida desde una perspectiva que la visualiza como un rasgo / cualidad que refleja estatus o un atributo de la persona y donde la autoridad es ejercida

por parte del docente, siempre dependiendo de unas directrices externas que es preciso cumplir. Se trataría en síntesis de una autonomía ilusoria.

Por otro lado, se identifican posturas frente al conocimiento y al aprendizaje que dan cuenta de una posibilidad real, tanto desde el discurso como de las prácticas, de espacios de construcción de autonomía, en tanto se estarían facilitando, desde estas posturas, unos procesos de aprendizaje basados en la reflexión crítica, el diálogo, la participación , etc. Tal es el caso del Taller de Práctica: Observación de Experiencias de Aprendizaje.

Del mismo modo, se puede concluir que pese a lo anterior, persiste en la mayoría de los docentes una idea en torno al conocimiento como espacio abierto y no como un paquete cerrado que se impone por el rigor de sus resultados y que lleva a concepciones del aprendizaje y el conocimiento como algo dado o consolidado. En este sentido, es posible señalar que la problemática del aprendizaje estaría marcada

por una comprensión no absolutista de la forma científica como único saber, incluyendo en este proceso a otras formas que lo facilitarían.

Lo anterior resulta coherente con los planteamientos realizados en la entrevista por la gran mayoría de los docentes, en cuanto a sentirse ellos capaces de producir conocimiento. También es coherente con la diversidad de sentimientos negativos que expresaron frente a la posibilidad de considerar técnicos a los profesores y también con las argumentaciones que en su mayoría realizan frente a la naturaleza del conocimiento y el aprendizaje.

Frente a la posibilidad de construir conocimiento un docente plantea su opinión señalando que se trata de *"un tema complicado. Yo creo que estamos hablando de palabras mayores, y de palabras no tan mayores digamos. O sea yo creo que construir conocimiento es una cosa súper importante, súper bonita, que tiene que ponerse en disposición de hacerlo, y tener cierta capacidad digamos, para hacerlo. Pero tampoco digamos que la producción de conocimiento es algo que solamente hacen algunos, yo creo que todos podemos*

producir conocimiento, pero sí necesitas algunos elementos que le permitan a uno ponerse en una posición de producir conocimiento".

Otra docente entrega su opinión, enfatizando la importancia del conocimiento que se puede producir desde la práctica: *"lo siento como un ideal aún, pero yo creo que está eso, eso que te decía recién, yo creo que hay un saber que surge de mi práctica, pero ese saber que está desde mi práctica, yo tengo que tener una manera de trabajarlo, o sea tengo que tener esa conducta, o esa forma de poder ir aprendiendo de eso, o sea mi práctica me está ayudando a levantar un saber, empiezo a conocer por ejemplo de relaciones humanas, o de las valoraciones de los alumnos o sea qué es lo que les interesa a los alumnos o características de mis alumnos o cómo están aprendiendo mis alumnos, o sea tengo que tener si esa mirada, porque si no la tengo, imposible, entonces tengo que tener esa intencionalidad de estar mirando ahí y ahí hay un saber, lo rescato de ahí, esa es la experiencia que... ahora, la otra parte es como yo sistematizo todo eso"*

Sólo un docente se manifiesta de manera contraria a las posturas anteriores. En este sentido, señala estar en total desacuerdo con la posibilidad de considerar a los profesores productores de conocimiento. "*Es que esa no es su tarea. Esa es tarea fundamentalmente de la gente de ciencia o en fin. La tarea del docente, es contrapuesta a investigar. Ahora, que para ello requieren de determinadas... crear conocimiento, en el sentido de ser capaz de analizar, de evaluar lo logrado, para modificar o que sé yo, eso no quita lo otro. Pero lo esencial es un problema de énfasis. Por otra parte, en realidad, a propósito de lo que hablaban los profesionales, todo profesional digamos, es el que actúa creadoramente y está produciendo conocimiento, pero no es esa su tarea fundamental*"

Si se reflexionan estos hallazgos desde los planteamientos habermasianos que han dado sustento a este trabajo, la idea de Autonomía Profesional representada por los docentes investigados, supone la presencia de una intencionalidad y algunos avances, que permitirían sostener un dejar atrás la racionalidad técnica, para situarse, desde sus concepciones, significados y quehacer en una

práctica donde se valora la subjetividad, la intersubjetividad, la convivencia, el diálogo, aspectos imposibles de desligar del intento de construcción de unos contextos y de unos valores deseables.

1.13 La Autonomía Profesional y la Incorporación de la Investigación a los Procesos Formativos.

"Un ideal y una posibilidad facilitada desde la Práctica"

La formación de un nuevo educador ha sido planteada desde la carrera de Pedagogía en Educación General Básica bajo ciertos referentes que señalan elementos innovadores y que buscan avanzar en los esquemas tradicionales en la que esta se ha realizado. De esta forma, la incorporación de nuevas estrategias para enfrentar el proceso formativo busca desarrollar en los futuros educadores ciertas habilidades y actitudes que les permitan a los mismos ser profesionales con mayores niveles de autonomía en la promoción de cambios y transformaciones de la realidad socioescolar en la que más tarde se desempeñarán.

En esta perspectiva la incorporación de la práctica desde el inicio de la carrera, permite de alguna forma que los estudiantes entren de manera temprana en contacto con la complejidad de la realidad escolar, favoreciendo la construcción de los saberes pedagógicos a

través de la participación en investigaciones, producciones teóricas, proyectos de innovación pedagógica y otros.

La preocupación actual por la estructura y contenidos de la formación de profesionales de la educación es un tema preocupante y que ha generado interesantes discusiones en el ámbito de la formación inicial de los pedagogos. Gran parte de estas discusiones se centran en el rol que juegan los aprendizajes en y para la investigación en dicho proceso, en tanto uno de los ejes de indagación acerca de la Autonomía Profesional es la vinculación de ésta con la producción de conocimiento.

Lo anterior resulta relevante si se considera que tanto la práctica profesional como la investigación no se agotan en el aprendizaje de técnicas. En este sentido, centrar la enseñanza en este único aspecto inhibe los procesos de apropiación y producción de conocimiento y con ello se resta autonomía a los educadores.

La formación de una actitud científica en los estudiantes tampoco se agota en la inclusión de cursos de metodología de la investigación, cualquiera sea el enfoque que se adopte.

En este sentido, para una mayoría de los docentes entrevistados la investigación debería ocupar un lugar en la formación de profesores. En relación a lo anterior una docente señala: " *yo creo que es importante porque es algo que tiene las posibilidades de ser y yo creo que debe estar haciéndose en los profesores. O sea yo creo que los alumnos se tienen que dar cuenta de que en alguna medida nosotros somos muy dependientes de la posesión de conocimiento de otros. Cuando a partir del análisis de realidad y de las interacciones diarias con los alumnos es posible reconstruir muchas cosas y reconstruir conocimiento también. Entonces en ese sentido yo creo que es importante tener elementos de investigación pero la investigación entendida como esta mirada más cercana a la realidad desde un punto de vista crítico digamos para ver cómo está construida y cómo podemos construir otras cosas".*

Sólo un docente se manifiesta contrario a la idea, acotando que es una cuestión de énfasis: *"Deberíamos de alguna manera darle cierto énfasis, pero no lo pondría como una cosa muy importante. Entre otras cosas, porque esto requiere una información básica previa. O sea, por eso me parece mucho mejor ubicado en un nivel de postgrado"*

Cabe señalar que este docente expresa su total desacuerdo con la posibilidad de concebir al profesor como un investigador, siendo según él tarea de otros profesionales: *"Uno es el pedagogo que está formando personas, y está el investigador que va a trabajar creando conocimiento. Mezclarlo me parece poco adecuado".*

Respecto a la posibilidad de promover en los futuros pedagogos esta competencia investigativa, este docente señala no estar de acuerdo: *"no sé si sea un objetivo, no estoy convencido de que sea un objetivo, no lo veo eso como parte de la profesión docente. Es distinto, si estamos hablando de investigadores de la educación que si se necesitan y muy urgentemente. Es otro tipo de profesional".*

La incorporación de la investigación cualitativa en su modalidad de Investigación Protagónica se realiza a partir del supuesto que existe en los estudiantes un conjunto de saberes, creencias, prejuicios, conceptualizaciones y argumentaciones incorporados por la experiencia, que requieren ser revisados, cuestionados, resignificados o reconstruidos y que por tanto estarían a la base de su actuación, constituyendo de esta forma un determinado aprendizaje del ser y quehacer docente.

La idea de introducir en la formación inicial una metodología que está presidida por la investigación protagónica permite establecer y estrechar de manera importante la distancia teoría - práctica, dándole de esta forma a la práctica una connotación y espacio diferente a la que ha poseído tradicionalmente, a la vez que facilita para los estudiantes la construcción de una visión más integrada acerca de lo que es el conocimiento.

La idea de un profesor investigador es la forma que L. Stenhouse utiliza metafóricamente para referirse a la manera en que este autor entiende el papel del profesorado[60]. Para este autor la enseñanza significa la expresión de determinados valores y de una búsqueda que se realiza en la propia práctica de la enseñanza lo cual favorece y no reduce las capacidades de juicio profesional de los educadores. Considerar a los educadores como profesionales que investigan su propia práctica pedagógica implica, reconocer que ellos se ven enfrentados a situaciones educativas singulares, donde cada clase, cada alumno o alumna refleja características propias y particulares y donde difícilmente las acciones pueden venir determinadas por terceros.

La Investigación Protagónica como método utilizado por la profesora en el Taller de Práctica llamado: "Observación de experiencias de aprendizaje" se busca que los alumnos y alumnas analicen y cuestionen diversas situaciones que han vivido desde su experiencia

[60] Stenhouse, L. (1993). " La investigación como base de la enseñanza". Ediciones Morata. Madrid

escolar. Para ello se ponen en práctica las diversas etapas de este método, comenzando por el momento de problematización de las prácticas, objetivación del episodio seleccionado, interpretación del episodio y elaboración de alternativas para el mismo.

Los registros permiten apreciar que cada una de estas etapas considera en su interior un conjunto de actividades o sub-etapas, que permiten en su concreción ir alcanzando mayores niveles de comprensión frente a la situación escolar que se investiga. Lo anterior se realiza sobre la base de la recreación de una experiencia escolar concreta de alguno de los o las estudiantes, lo cual es denominado "episodio" y es seleccionado de entre varios posibles.

En este sentido, este método sigue una cierta lógica que implica llevar a cabo ciertas operaciones intelectuales, tanto desde el sentido común que utilizan los sujetos para conocer y actuar, como en la generación del pensamiento científico.

Estas operaciones consisten básicamente en problematizar la realidad escolar para definir un problema de conocimiento, describir la realidad que se va a estudiar, para luego elaborar nuevas comprensiones de ella y desde allí generar criterios para transformarla.

Cabe señalar que en los Talleres observados, este proceso adopta una dinámica de conocimiento en espiral y no lineal o rígido, en que cada etapa va complementando a la anterior e iluminando la siguiente, admitiendo revisiones, vueltas atrás y rectificaciones a las anteriores para poder darle continuidad al proceso.

De esta forma se intenta que los estudiantes comprendan las prácticas pedagógicas desde el ser y quehacer docente, a partir del reconocimiento de las concepciones sicológicas, sociales, pedagógicas e institucionales que las sustentan, convirtiendo su propia acción pedagógica en objeto de conocimiento.

La reconstrucción de un episodio específico se realiza de manera colectiva a través del diálogo y las preguntas que surgen desde los alumnos, alumnas y también desde la docente al alumno protagonista.

La naturaleza de este método junto con la dinámica que le imprime la docente a su clase constituye a los alumnos y alumnas en los verdaderos protagonistas, en el sentido que son ellos quienes a partir del episodio relatado por el alumno protagonista dan pie a extensos diálogos en base a preguntas, dudas, confusiones, argumentaciones, reflexiones, justificaciones y discusiones, que se hacen sobre la base de un necesario proceso de reflexión y donde el rol de la docente se constituye en un mediador que facilita y orienta las interacciones y evaluaciones de los estudiantes, entregando aclaraciones de tipo conceptuales y metodológicas que imprimen mayor fluidez a la dinámica de la clase.

Una mirada más a fondo en torno a conocer cómo se está dando este proceso de aprendizaje en la formación de los estudiantes, resultó necesario e interesante, por la diversidad de factores y situaciones

relacionales que en él se presentan, los aprendizajes que los alumnos y alumnas logran construir a partir del mismo, las dificultades con que se encuentran, todos factores que finalmente repercutirán de manera importante en su desarrollo profesional y que los van constituyendo como sujetos docentes críticos, flexibles, creativos y autónomos.

Lo siguientes apartados dan cuenta con mayor profundidad de este proceso:

A) ***"¿Cómo enfrentamos la tarea investigativa?"***.

Los sustos y las confusiones de los alumnos mediados por la docente.

El miedo a lo desconocido, a escarbar en cuestiones que uno tiene internalizadas de manera irreflexiva, el temor a la dispersión, son algunos de los temores que se presentan en los alumnos y alumnas cuando se enfrentan a una tarea desconocida como lo es la investigación protagónica.

Toda tarea que busca indagar un hecho o situación de la realidad para llegar a comprenderla, requiere de ciertos niveles de reflexión para lograrlo. Abordar una tarea de investigación supone, como experiencia reflexiva, encontrarse con momentos de perplejidad, confusión, duda, debido al hecho de que estamos envueltos en una situación incompleta, cuyo carácter pleno no está aún determinado y por sobre todo, se trata de una situación en la que intervienen las subjetividades.

Como toda tarea investigativa y alejada de las rutinas o acciones que tradicionalmente se acostumbra realizar en la sala de clases, los estudiantes en una sesión han señalado a la profesora sus temores y confusiones ante un aprendizaje y una tarea que para ellos resulta novedosa.

La docente, luego de señalar a los estudiantes estos temores, intenta relacionarlos con el cómo hacer o cómo enfrentar la tarea investigativa. Lo anterior tiene que ver, al parecer, con que los alumnos solamente han tenido lecturas previas al respecto y

solamente en la sesión anterior han comenzado la realización de una primera experiencia de investigación protagónica. Este aspecto también es sentido por los estudiantes, quienes señalan a la docente que hay una distancia entre lo que dicen los textos respecto a esta metodología y lo que sucede en la práctica.

Esta situación ocurrida al inicio de la sesión da pie para que a continuación la docente entregue información aclaratoria importante a los alumnos con relación a los contenidos de la clase pasada y en especial, ante ciertas confusiones conceptuales en relación a términos que resultan relevantes y que al parecer, podrían haber contribuido aún más a generar los temores y dificultades en la tarea de investigación que los estudiantes se encuentran realizando.

Luego de una ronda de comentarios que se produce al comenzar una clase, donde la profesora y los alumnos que han llegado esperan al resto de los compañeros, la docente da comienzo a la sesión refiriéndose al trabajo de taller de la semana pasada en que los

estudiantes tuvieron que recrear un episodio que algún alumno contara en relación a una vivencia escolar pasada:

P: *"Bueno, empezamos ya que no llegó nadie más..... El susto y los miedos que algunas personas sentían frente a esta tarea de investigación, una tarea que es nueva, que sólo la conocían a través de una lectura previa y al parecer desde ahí surgen estos sustos y miedos al tener esa lectura previa y que había que meterse en todo el rol internalizado del ser docente y en él aparecen ahí los miedos, que es muy largo y ahí aparecen los miedos.*

Otro de los miedos era como al desmenuzar algo como que se arranca de esto, de irse por las ramas. Otro miedo a encontrarse con algo desconocido....todos estos temores tienen que ver con cómo hago la tarea, cómo enfrento la tarea y de ahí vienen los sustos. Por otro lado sentían que la metodología que habían leído era una cosa y otra cosa era la práctica.

Ahora respecto a los contenidos de la clase pasada que al hablar de desmenuzar lo confundieron con sistematizar y no queda la respuesta en el grupo. Cuando yo les digo sistematizar lo que han hecho es poner en orden lo que han aprendido, es como hacer la síntesis en los avances que han tenido en términos de metodología. Otro concepto, el episodio, es un instante, un momento específico, los textos hablan de una unidad de interacción, del protagonista con otra acción, ese momento, desde ahí protagonismo y textualidad: /el alumno se para y sale llorando de la sala/", dice en relación al episodio que fue recreado la sesión anterior.

La profesora pausadamente hace su exposición mientras algunos alumnos -2 o 3- toman nota de lo que la profesora habla, otras dos miran a la profesora. Ella continúa:

P: "...tendemos muchas veces a generalizar las conductas: siempre los profesores, siempre los alumnos....si analizamos en concreto esa totalidad y poder ir develando qué hay detrás de esas palabras, de esos textos (.....) de ahí podemos ir sacando la racionalidad, de ahí la importancia de centrarse en un episodio. Lo que ustedes descubrieron del método. El problema de acción. Ante la orden autoritaria de la profesora el alumno sale llorando de la sala..." dice nuevamente en relación al episodio recreado.

En esta secuencia podemos apreciar como la profesora intenta establecer una continuidad entre el trabajo de la semana pasada y la que deben continuar. En este espacio la docente asume un rol mediador entre los sustos y confusiones de los estudiantes y la tarea investigativa que se desarrolla. Esta mediación la realiza dando una posible explicación a los temores de los estudiantes, relacionándolos con el cómo hacer y enfrentar la tarea investigativa.

Igualmente la docente media a sus alumnos y alumnas facilitando algunas aclaraciones conceptuales y ejemplificando un concepto con el episodio que venían analizando, momento que es utilizado por ella para dar continuidad a la clase.

De esta forma la tarea parece verse facilitada y enriquecida cuando son integrados ciertos referentes teórico-conceptuales que

permiten ir reelaborando el propio saber siempre en base a una constante confrontación teoría-práctica.

B) Un replanteamiento y comprensión más real de las situaciones de la realidad escolar.

"Ponerse en lugar del otro"

En la búsqueda por comprender las prácticas educativas los estudiantes aplican saberes que ya existen sobre el tema u objeto de interés. Por otro lado, en toda práctica que sea objeto de análisis subyacen unas intencionalidades que son objeto de reflexión y también un espacio de desarrollo moral donde los estudiantes buscan explicaciones por medio del situarse en el lugar del otro, en este caso del alumno que vivió el episodio que se analiza. El marco valórico en que se desenvuelven estas relaciones representa un espacio de crecimiento y desarrollo moral donde la tolerancia, la actitud dialógica, la responsabilidad y el compromiso se ponen en juego para su desarrollo.

Es un momento donde se hace posible el dialogar en torno a temas en los que no todos están de acuerdo, reconocer las diferencias individuales, tolerar posturas diferentes, todo ello facilitado por la docente. Este juego dialógico posibilita además el tratamiento de temas conflictivos y cargados de valor que son la base de explicitación de diferentes posturas ideológicas.

A pesar de que los estudiantes en sus primeros años de formación no llevan a cabo labores de docencia propiamente tales, se intenta a través de diversas formas de producir un acercamiento gradual a la realidad socioescolar.

El situarse en lugar del otro facilita que las alumnas y alumnos asuman una disposición ante problemas morales que se hacen presente en la escuela, aspecto que los lleva a tomar decisiones sobre las formas correctas de actuar ante diversas situaciones. Este discernir ante situaciones particulares, propias o ajenas, aquello que es o sería más adecuado, implica tener en cuenta los diferentes elementos que afectan a esa actuación y sus posibles consecuencias,

esto en función de los fines educativos perseguidos analizando pros y contras de cursos alternativos de acción. El comprender que siempre es posible que las cosas sean de otra manera hace que esta deliberación, este ponerse en el lugar del otro en un determinado contexto de situación, sea para los estudiantes el modo de alcanzar un conocimiento, comprensión y valoración de la complejidad, particularidad e incertidumbre propia de la realidad escolar. De esta forma, los valores, su significado y posibilidades, se van construyendo en la propia búsqueda, siempre mediado por los otros.

El logro de esta formación se hace posible gracias a que tanto estudiantes como docentes mantienen una actitud activa, participativa e indagatoria, de permanente revisión de sus supuestos, alcanzando comprensiones alternativas.

Los alumnos se han puesto de acuerdo y han seleccionado el episodio que será analizado. Es este episodio concreto, vivido por un estudiante (el protagonista) el que es traído a la sala para ser reconstruido de manera colectiva a través del preguntar (al

protagonista) y preguntarse, supone según la docente " volver a vivir ese instante".

Tras la primera etapa de un proceso de investigación protagónica -la problematización de la práctica- la clase se desarrolla a partir del episodio seleccionado anteriormente. Del mismo modo, los momentos de definición de un problema de acción y las preguntas de investigación han sido abordadas la clase anterior por lo que la profesora continua el desarrollo de la clase a partir de ello.

La recursividad del método hace que constantemente los estudiantes y la docente se ubiquen con preguntas y comentarios en momentos diferentes de la investigación. En el contexto en que la docente ha señalado que ya se habría realizado la primera etapa de problematización se da un espacio de preguntas y comentarios que implican un análisis de las concepciones que hay detrás de la actuación del alumno protagonista y también del profesor del mismo y una problematización en torno a las mismas desde la emocionalidad. Es un momento donde el alumno protagonista relata

sus temores y rabias ante la situación vivida y también da cuenta de su representación interna del mismo, llegando a argumentar los por qué de su actuación.

Es en este contexto donde se da espacio a preguntas y explicitaciones que implican para los estudiantes ponerse en el lugar del otro. Aquí resulta relevante la participación del alumno protagonista. Ante el episodio que es analizado por el grupo, se somete a análisis y se enjuicia de alguna manera las actuaciones de ambos actores del episodio analizado:

A: *¿"No pensaste que la profesora estaba pasando un mal momento?"*

AP: *"No"*

A: *"Porque no es normal ver a un alumno escribiendo en la silla"*

AP: *"Pero tampoco es normal que no te dejen explicar....."*

A: *"¿Porqué estabas escribiendo la materia en la silla?*

AP: *"porque ya no abrían la sala más tarde y yo después lo borraba y como que se me quedaba. Y yo siempre hacía eso."*

Otra alumna le pregunta sobre la reacción de la profesora:

A: *"¿tu pensabas que se iba a calmar?*

AP: *"no, yo pensé,.... cuando me dijo a inspectoría, rectoría y después pa' fuera..."*

A: *"¿tu pensaste que en la inspectoría ibas a poder explicar?"*

AP: *"no....yo creo que tenía rabia, impotencia por eso lloraba."*

A: *" O sea por la reacción que tuvo ella tu te resignaste..."*

AP: *"Si"*

A: *"¿Por qué?"*

AP: *"¿Porque mi comentario sobre el de ella? No. Me indigné."*

A: *¿Cuál fue la reacción de tus compañeros?"*

AP: *"Primero fue de uhh... y después silencio. La profesora siguió retándolos a ellos"*

A: *"tu no pensaste que lo que estabas haciendo era bueno?*

AP: *" Es que yo nunca pensé que estaba bueno, es que yo, para mi en ningún momento era copiar....era nada más que lo que a mí me costaba, de repente eran nombres, vocabularios, preguntas sobre los temas que estaban tratando...porque yo no copiaba, yo no estaba copiando."*

A: *"es que yo no sé, yo me imagino las dos partes del alumno y la profesora. ¿Tu no pensaste que tal vez el concepto de copiar no era el mismo que el tuyo? , tal vez tú como profesor hubieras hecho lo mismo..."*

Ante el silencio del protagonista otra alumna señala:

A: *"yo no he escuchado mucho pero yo me pongo en el lugar de ella, cuando uno está en la sala y hay dos alumnos yo siempre voy a cargar con el más desordenado y no voy a querer perder..."*

AP: *"es que no era el caso por que a mí me iba bien, yo no era desordenado. Yo no era el único que hacía eso..."*

El ponerse en lugar de la profesora también se hace presente en el momento destinado a evaluar, cuando la docente solicita a los estudiantes que planteen los cambios que se han producido en ellos a partir de la sesión. En este momento un alumno señala:

A: *"El cambio estuvo desde el concepto de situación, pero igual me ayudó a ver desde otro punto de vista de que la profesora no era tan bruja...."*

La conclusión que podría extraerse de este análisis es que finalmente la práctica pedagógica no queda determinada absolutamente desde afuera; es en este momento cuando los alumnos y alumnas ponen en común ciertos valores, los construyen y reconstruyen en el diálogo, en la reflexión, en la misma búsqueda y cuestionamientos que tienen lugar en la clase. El situarse en el lugar de otros les permite además proyectarse como futuros profesionales con la posibilidad de decidir bajo juicios autónomos la forma en que resuelven al interior de sus aulas.

C) Un acercamiento cualitativo a la información.

"A través de la textualidad
podemos nominar la acción"

En la actualidad, las discusiones acerca de los procesos de formación profesional están permeados por la problemática de la producción de conocimiento. En este contexto los aprendizajes investigativos de los estudiantes parten de lo cercano, lo concreto; es la vivencia y la experiencia la que hace emerger las interrogantes, los cuestionamientos y las preguntas que dan origen al saber. Las preguntas permiten un caminar desde los hechos a la teoría y viceversa, en un diálogo fructífero que es mediado por la reflexión y la interpretación. Es este espacio el que hace surgir los hallazgos, las nuevas categorías, aunque sean éstas primeras aproximaciones de sentido en relación a un objeto.

Por consiguiente, este aprendizaje implica la gradual apropiación de una lógica para operar con la realidad que corresponde en cierta medida a una metodología que posibilita un análisis de la información de orden cualitativo, donde queda expresada la relación sujeto -

objeto, la cual se sustenta en supuestos epistemológicos que no admiten una separación de la dimensión metodológica, teórica y práctica. La mirada desde dentro, la mirada Emic de las situaciones sociales, intenta recuperar los significados que los actores atribuyen a la realidad desde su propia perspectiva.

El proceso de investigación protagónica propicia la construcción del objeto a través de la consideración de los sujetos investigadores como seres con visiones de mundo, con valores y no como tabla rasa.

Al llevar a cabo un proceso de investigación protagónica los estudiantes se aproximan a lo que se denomina en etnografía una descripción analítica, ya que se parte por reconstruir lo más fielmente la textualidad del episodio y a partir de ello se comienza un proceso de levantamiento de categorías que finalmente dan espacio a la interpretación de la situación.

De esta manera, la incorporación del aprendizaje de la metodología de la investigación protagónica produce un acercamiento de los

futuros pedagogos a la investigación cualitativa que les permite alcanzar una comprensión profunda y desde adentro de una situación social y escolar.

En una sesión la docente hace hincapié en la importancia de explicitar bien el episodio considerando sus características:

P: *" Recuerden que es un momento de la interacción breve. Hay que ver la textualidad del protagonista y de la otra persona. A través de la textualidad podemos nominar la acción....Esa es la idea, revisar bien el episodio, de textualizarlo, limitarlo y completar"*

Al iniciar el segundo bloque de una clase se continúa con el trabajo que se había comenzado anteriormente consistente en traer al taller un episodio concreto vivido por un alumno en su práctica para ser reconstruido. Luego que el alumno protagonista relata cómo fue el diálogo que sostuvo en el episodio, una alumna se dirige el grupo preguntando:

A: *"¿Hay que escribir la textualidad?"*
A1: *"No, yo entiendo que no"*
A2: *"¡si po'! el pasado yo me acuerdo que lo escribimos..."*

A: *"¿Qué concepciones hay detrás de esa actuación?*

AP: *"Cómo actúo"*

A: *"Entonces hay que escribirlo..."*

AP: *"Yo creo que el cómo actuó, por qué actúo de esa forma es determinante..."*

A: *"Pero escribamos la textualidad"*

AP: *"La textualidad...ya. Yo le digo a la mamá..."*

A: *"Pero no te pongas a inventar..."*

AP: *"No...yo le digo a la señora por qué no le dice...*

La profesora interrumpe su relato:

P: *"Haber, momento. En términos de la diferencia de episodio y situación, no sé si lo están haciendo, ustedes pueden decírmelo, el episodio es un momento pequeño de características muy específicas...lo que acaba de relatar David es un episodio. Esa textualidad: "señora ¿por qué no le dijo a su hijo que hiciera la tarea? Por que eso no me corresponde a mi, le corresponde a usted.. Pero yo había hablado con usted la semana pasada y ese era el acuerdo".*

P: *"¿Estamos?*

La delimitación y reconstrucción del episodio contando con la textualidad de los protagonistas parecen ser los elementos relevantes para todo el proceso posterior, como por ejemplo, para llegar a establecer lo que se denomina problema de acción e investigación y a la vez para que a partir de éste se puedan develar

las concepciones que a él subyacen. En otras palabras, si no se cuenta con la textualidad correcta todo el proceso se verá dificultado y con ello también la comprensión de la situación escolar que se quiere comprender.

Más adelante la discusión en torno a la textualidad continúa y la profesora señala:

P: *"Es que aquí el único que puede decir cuál es la que corresponde es el protagonista, nadie más"*

Mientras el protagonista escribe en la pizarra la textualidad la profesora continúa recalcando la importancia de ésta, y no de lo que aconteció posteriormente.

P: *" en qué contexto, en qué situación se dio ese episodio, eso es parte de la objetivación, empiezas a contextualizar para poder entender qué pasa en ese episodio"*

En la sala hay absoluto silencio. Los alumnos y la profesora observan al protagonista mientras escribe. El silencio continúa hasta que el protagonista dice:

AP: "Ya. Ahí está" y lee lo escrito.

Esta secuencia también permite apreciar la importancia que adquiere el alumno protagonista en la reconstrucción del episodio y también rescata aspectos de compromiso y responsabilidad que se hacen presentes por parte de éste en relación a tener que dar cuenta lo más exactamente de la textualidad para reconstruir la situación y desde allí contribuir al proceso de construcción de los aprendizajes de él y sus compañeros.

D) Las posibilidades de cambio en la cultura escolar

"...tú estás dispuesta al cambio. Nosotros podemos aceptar que nos equivocamos, ¿pero otros...?"

Un principio que está a la base de la investigación protagónica es la creación de condiciones para transformar la realidad escolar. Por ello el tema del cambio y sus posibilidades aparece como recurrente

al momento en que los alumnos y alumnas, guiados por la docente comienzan a visualizar y formular concepciones y acciones alternativas al mismo tras el análisis crítico de las concepciones pedagógicas develadas. Es esta la última etapa de un proceso de investigación protagónica donde se conjugan diversas miradas y problemáticas vividas o conocidas que acontecen al interior de la comunidad educativa.

La idea significa que los cambios y sus implicancias no son universales sino relativos a un contexto particular- esto es: "mi escuela, en este momento".

Hasta aquí pudiese parecer que basta con la interpretación que cada persona haga de la situación cambiante a la cual se ve enfrentada. Sin embargo, esta interpretación no es integral si no es socializada y reflexionada en un contexto cooperativo, al interior de una comunidad educativa. Es decir, cada grupo humano será el que decida acerca de la necesidad y el significado de uno o más cambios,

decisión que tiene que ver con la de optar por valores determinados y por normas que el grupo se ha puesto para su convivencia.

En este sentido y a modo de síntesis de este punto podemos señalar que todo cambio será interpretado según la situación social y cultural concreta donde éste ocurre.

El momento observado y analizado a continuación representa un espacio importante donde se elaboran diversas comprensiones del rol docente, de la cultura escolar, de las normas, los derechos y deberes, las sanciones, etc.; en este caso aluden a la democratización de las normas de la escuela y a la participación de los alumnos en ello. Es un momento en que los estudiantes se sitúan fuera de la sala de clases.

El episodio que se analiza en esta oportunidad es el del alumno que fue sorprendido haciendo un torpedo antes de una prueba. Por la riqueza y relevancia del diálogo se ha incorporado en su totalidad la textualidad:

P: "..retomando el trabajo que estábamos haciendo. La idea es terminar la investigación, darle un cierre a la investigación, darle un cierre, levantar una concepción alternativa, elaboren una concepción alternativa a ese episodio."

A: "¿qué pusiste en cultura del aprendizaje?"

A: " existe una cultura del aprendizaje memorístico, pero no sé si estaba bien, por eso yo lo veía como que no era una buena metodología..."

A: " por que si uno no hubiera aprendido no hubiera necesitado el torpedo tampoco..."

A: " ¿Qué más?"

A: " las reglas...", responden dos al unísono. Se miran y sonríen. Otra alumna continúa:

A: " La gestión, cómo se llevan a cabo las reglas..."

A: " es que la regla de todo es obvio: que no se debe copiar..."

A: "Mirado desde el punto de vista de él no era tan grave el problema"

A: " Yo encuentro que era una regla demasiado dura para un acontecimiento chiquitito como era el torpedo, o sea si le hubiera pegado a un compañero eso es más grave..."

A: "pero yo tengo entendido que ahora tenemos que ver la solución..."

Nadie le contesta a esta alumna y continúan las preguntas sobre la gestión y desde allí lentamente los estudiantes comienzan a visualizar las miradas alternativas al episodio:

A: "la gestión es arbitraria"

A: " una norma general es que un alumno no debe contestarle al profesor..."

A: " ¿el control?

A: "el control yo creo que de la situación"

A: "Una pregunta,... todavía no entiendo, este punto de vista ¿se hace desde el punto de vista del profesor o del alumno?

A: " del alumno que es el protagonista primero y del profesor también..."

A: " el control no sé...o ver si controlan realmente las reglas o no"

A: "O ver cómo las reglas controlan a los demás, las normas cómo se controlan y por último las sanciones que tienen estas normas. Se controla por parte de quien ejerce la autoridad, en este caso la profesora"

A: Ella es la que pone las sanciones"

A: "No, yo creo que la profesora controla las normas y las sanciones las da la inspectoría"

A: "No....ver cómo sean las sanciones"

A: " Pero yo no creo que la sanción sea tan severa"

A: " Pero ella tenía conocimiento de lo que iba a pasar pero...."

AP: " Si, como lo conté en el episodio"

A: "Por eso él tenía miedo, porque sabía lo que le podía pasar..."

A: " El irse a inspectoría"

A: " Veamos lo de la alternativa..."

A: " Claro, cómo se podría haber resuelto de otra manera"

A: "O con la misma, la misma autoridad dejarlo explicarle"

A: "Dejarlo expresarse"

A: "También viene como detrás, tal vez si no hubiera habido tanta presión de la familia, capaz qué él no hubiera tenido miedo en decirle a la profesora lo que pensaba..."

A: "La base de todo el alumno es la familia..."

A: " Pero es ver qué hacer para transformar esa cultura"

A: "si porque como el L. decía que iban sus primos en ese colegio..."

A: Veamos el episodio..."

A: " Yo creo que es como dijo la Lili, que debería haber sido más comprensiva"

La discusión continua por un período extenso, la docente escucha y no interviene y al parecer los alumnos necesitan, para poder seguir avanzando en la reflexión, realizar preguntas al alumno protagonista.

A: " Igual ella tenía un montón de alternativas..."

A: "Yo insisto en que yo también hubiera pensado eso"

A: " Pero es que nunca los torpedos los hace en la prueba"

A: " Es que yo no entiendo la diferencia entre estar copiando y preparando el torpedo...."

A: "O por último podría haberle dado una chance: ya siéntate al lado..."

A: " ¿Y si L. no le hubiera contestado?

A: " Yo creo que la profesora debería haber buscado alguna cosa que hubiera comprobado que el L. estaba copiando "

A: " Lo que pasa es que el delito no estaba consumado. Eso es...a nadie lo llevan preso por querer matar a alguien, lo tienen que haber matado..."

A: " La profesora lo que hizo fue imponer su autoridad para que los demás no lo hicieran "

A medida que sigue el diálogo se van conectando más unos con otros y van articulando una conversación común. Hay una alumna que opera como moderador e intenta marcar los momentos de síntesis:

A: *" Bueno, entonces las alternativas son: que el L. haya hablado, o que ella haya sido más comprensiva"*

A: *" Entonces un cambio de actitud de la profesora y del alumno"*

La profesora orienta la discusión con algunas preguntas a los alumnos pero finalmente vuelve a preguntar por la alternativa a la situación:

A: *" Desde la alternativa de que el alumno se pueda defender, que tiene derechos para defenderse...Así como tiene derechos tiene deberes"*

P: *"Cuál es el deber y cuál es el derecho de los alumnos? Como lo develan en la hojita. La concepción que están elaborando, desde una concepción que el alumno tiene derechos y deberes. Ahora en este episodio cuál era el deber y el derecho del alumno?"*

A: *"El deber era no copiar y estudiar"*

A: *"Pero el derecho a defenderse, a expresar lo que le pasaba..."*

A: *"Y el deber es también...no sé, el respeto a la autoridad también..."*

La conversación en torno a los deberes y derechos de la profesora y del alumno continúa y también las preguntas al protagonista. Las

alternativas que van surgiendo ya tienen a la base algunas ideas acerca del cambio. En otros términos, están atravesadas por una *determinada manera de visualizar las posibilidades de cambio o no.* Del mismo modo es un espacio donde el cambio se sitúa en una realidad específica y ello posibilita además el contraste con otras realidades diferente a la que se analiza.

Mas adelante y luego de analizar extensamente otro episodio y buscando alternativas de cambio una alumna señala:

A: *"¿Cómo lo hacemos?"*

A: *"Lo que pasa es que para que cambie la escuela deben cambiar las normas, y en las normas deben tener participación los alumnos..."*

A: *"Es que era particular ese colegio..."*

A: *"y que se hicieran saber"*

Se refiere a que las normas fueran de alguna manera públicas. Continúan contando otras normas de sus respectivos colegios y cómo se las hacían saber hasta que una alumna vuelve a visualizar alternativas de cambio:

A: "es que también tendría que haber un cambio en la familia"

Al finalizar la sesión y al dar espacio para que los estudiantes planteen sus aprendizajes, el tema del cambio y sus posibilidades vuelve al escenario. Los alumnos señalan las dificultades en la tarea que vienen realizando y también sus impresiones acerca de lo vivenciado:

A: "Yo creo que todo tiene que ver con la cultura, con la socialización, pero yo creo que es muy difícil que se realicen estos talleres en las escuelas y que eso provoque cambios. Yo creo que es muy bueno en todo caso, todo lo que estamos haciendo, porque se aprende mucho..."

A: "pero yo creo que se puede"

A: "Yo creo que somos capaces de hacerlo..."

A: "Es que es diferente porque tú estás dispuesta al cambio. Yo he estado en consejo de profesores...y había una profesora que no estaba dispuesta a aceptar el cambio. Nosotros podemos aceptar que nos equivocamos, ¿pero otros...?

CAPÍTULO CUARTO

CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación se presentan pretenden dar respuesta a las dos grandes interrogantes que han guiado este estudio. Esto es: ¿cuáles son las representaciones sociales que poseen docentes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica de la UAHC en relación a la Autonomía Profesional? y ¿de qué manera las prácticas pedagógicas desarrolladas en este contexto estarían favoreciendo la formación de un profesional autónomo?

Un aspecto que precisa ser resaltado a la hora de presentar las conclusiones que se han construido a partir de este estudio, tiene que ver con volver a reconocer la naturaleza dinámica, situada y circulante de las representaciones sociales, en tanto expresiones, pensamientos, opiniones, juicios y expectativas, que al decir de Jodelet "*circulan en los discursos, en las palabras, en los mensajes,*

como un sistema de interpretación que rige nuestra relación con el mundo y con los otros[61]"

De allí que, como conclusiones, han de ser consideradas como información valiosa que en este contexto ilumina y orienta de reflexión pedagógica que se viene realizando al interior de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

A partir de las interrogantes planteadas, las conclusiones que se presentan han sido construidas en virtud de la exploración en torno a los temas que se han ido configurando como constitutivos del proceso de autonomía en los profesores y que de alguna u otra forma han estructuraron este estudio.

---

[61] Jodelet, D. (1984) "La Representación Social. Fenómenos, Concepto y Teoría ". En Moscovici, S. (1984) Psicología Social. Paidos. Barcelona.

1. En relación a las Representaciones Sociales Sostenidas por Docentes de la Carrera.

El tema de Autonomía Profesional no forma parte, al menos explícita y espontáneamente, del discurso, las creencias, las opiniones, los mensajes y las valoraciones de la mayoría de los docentes. El trabajo de exploración en temas ligados a la misma permite abordar de manera directa el tema de la Autonomía Profesional, pudiendo llegar a construir diversas representaciones sobre ella.

Los profesores de la UAHC muestran representaciones de la autonomía profesional que evidencian un conflicto latente de racionalidades, si bien las respuestas y opiniones que exponen los docentes dan cuenta preponderante de una mirada epistemológica de orden interpretativa (ya sea hermenéutica o sociocrítica), se trataría de un grupo de profesores que aún no ha logrado desprenderse plenamente de las definiciones y discursos que ha aportado y legitimado la mirada positivista en el mundo moderno.

En efecto, se puede sugerir que los docentes viven un cierto conflicto de racionalidades que lleva a considerar que la interpretación de la Autonomía Profesional, como factor clave de los actuales procesos formativos, todavía no ha quedado del todo asentada en una vertiente más reflexiva o emancipadora. Se trataría, en todo caso, de un proceso bien orientado, pero parcialmente logrado.

Es importante precisar que se está frente a expresiones de la Autonomía Profesional con rostro sociocrítico, pero también con parcial armonización de las racionalidades tecnocrática y emancipadora. Es como notar que se está viviendo una reciente despositivización de la idea de Autonomía Profesional y sus factores asociados, para avanzar hacia una transitoria mirada hermenéutica de la profesionalización docente, tránsito que se hace necesario profundizar en un mediano plazo.

No se observan representaciones en torno a la Autonomía Profesional que enfaticen de manera nítida y mayoritaria un

acercamiento al ser profesional desde una perspectiva más colectiva, contextualizada y condicionada por factores ideológicos e institucionales.

No hay evidencia, en consecuencia, que permita asegurar que el tema de la Autonomía Profesional ocupa un lugar de privilegio en el ideario de los docentes, ni por su alta novedad ni por su carácter potencialmente integrador de otros temas asociados a la actual discusión sobre la formación de profesores.

- **Cambios en el rol profesional: Un buen discurso y una posibilidad de Autonomía Profesional**

La mayoría de los docentes reconocen cambios en el rol profesional, siendo éste cambio significado por una mayoría sólo a nivel de un discurso. Se trataría para ellos de un tema altamente complejo, que aún no se manifiesta en el quehacer y menos aún en las concepciones que sostienen los docentes, siendo aquí donde la mayoría de los

entrevistados sitúan la posibilidad de cambios reales en las prácticas pedagógicas.

Desde esta postura, es posible sostener que en las representaciones en torno al cambio en el rol docente de una gran mayoría de los profesionales, el tema de la Autonomía Profesional no aparece explicitado como posibilidad, pudiendo ello significar que este tema aún no forma parte del ideario de estos profesionales.

A pesar de lo anterior, es posible evidenciar representaciones en torno a los cambios en el rol, que son fundamentados desde el reconocimiento a mayores niveles de Autonomía Profesional, posturas que son fundamentadas desde intereses transformadores ligados a la posibilidad de cambio, como también a la posibilidad de reflexionar de manera colectiva los temas pedagógicos. Habría aquí una representación social frente a la Autonomía Profesional ligada a una racionalidad crítica y transformadora, de acuerdo a los planteamientos realizados por Habermas.

- **Ser un profesional de la educación es una cuestión de responsabilidad**

El estudio permite sostener que nos encontramos frente a nociones e interpretaciones que configuran representaciones en torno a ser un profesional docente ligadas básicamente a la dimensión de responsabilidad como núcleo figurativo, determinando éste una diversidad de matices que indicarían posturas y prácticas pedagógicas orientadas por intereses en conflicto, a partir de racionalidades tensionadas.

En este sentido, se podría señalar la coexistencia de representaciones en torno al ser profesional ligadas a una responsabilidad, que en algunos casos se liga con un dominio y manejo del conocimiento, sobre todo metodológico y disciplinario, enfatizándose una autonomía ilusoria, de orientación técnica según Contreras Domingo y, en otros casos, a una responsabilidad frente al quehacer desde una perspectiva individual, encontrándose aquí una representación desde una orientación práctica. No se identifican

representaciones sociales que relacionen esta responsabilidad con una perspectiva colectiva y social.

- **La Profesionalización Docente. Un camino de adquisición de Autonomía**

Los profesores de la UAHC acogen el tema de la profesionalización docente como un camino de renovación de la labor docente. Ninguno de los docentes que participaron de este estudio asume una actitud contraria al proceso de profesionalización que impulsa el Ministerio de Educación Chileno y las distintas instituciones supranacionales ligadas a la educación. Cuando se enfrentan a este fenómeno, lo reconocen a través de síntomas carenciales tales como: falta de autonomía de los docentes, escasa expertitud teórico-metodólogica, altos niveles de conformismo, baja capacidad de innovación entre otros y lo visualizan como un tema complejo y difícil. Saben y reconocen que la profesionalización docente constituye un proceso mayor dentro de la educación actual.

UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO BIBLIOTECA

De este modo, su labor formativa-universitaria tiene que ver con la necesidad de contrarrestar y modificar estas falencias, por lo que la profesionalización es interpretada positivamente y con arreglo a enmendar estos síntomas carenciales.

La ligazón entre autonomía y profesionalización no es espontánea, más bien se desprende de las respuestas dadas por los docentes, esto es, aceptan sin trabas que existe una forma de definir la profesionalización docente en la cual la idea de autonomía es importante. Dicha importancia es compartida también con otros atributos o condiciones del docente: creatividad, reflexión, participación, libertad, etc.

- **En la construcción de la autonomía profesional es altamente relevante la definición de conocimiento que se posee.**

Es posible concluir que nos hallaríamos frente a un grupo de docentes que, al menos desde sus discursos, privilegian las funciones constructivas de los sujetos, encontrándose implícitas en ello una

serie de conceptualizaciones que se mueven entre los polos objetivista y subjetivista del conocimiento, acercándose en cierta forma a este último.

Hay, por lo tanto, una suerte de tensión, una contradicción epistemológica en lo que se refiere a los modos de conciliar y articular perspectivas epistemológicas de suyo irreconciliables, es decir, se vive aquí un conflicto que todavía no está zanjado en el mundo universitario.

De acuerdo a lo observado, los profesores procuran mostrar una mirada crítica del conocimiento, acogiendo un enfoque de construcción y cualitativo del conocimiento y también del aprendizaje.

Es posible identificar, desde estos hallazgos, una representación en torno a la Autonomía Profesional que supone la presencia de una intencionalidad y algunos avances, que reflejarían un dejar atrás la racionalidad técnica, para situarse, desde sus concepciones,

significados y quehacer, en una práctica donde se valora la intersubjetividad, la convivencia, el diálogo, aspectos imposibles de desligar del intento de construcción de unos contextos y de unos valores deseables.

Con todo, se puede sostener que los profesores estudiados viven un proceso de vigilancia epistemológica acotado por fuertes procesos de inercia regresiva, tal como ha sido desplegado y demandado por algunos teóricos de la educación.

Los modos de articular estas miradas epistemológicas ameritan una aproximación investigativa posterior.

- **El tema ético, como derivado epistemológico de la Ciencia, muestra diversas valoraciones**

En la mayoría de los planteamientos expresados por los docentes en torno a la Autonomía Profesional, no se manifiesta de manera explícita el tema del sentido ético como factor relevante, apareciendo más bien como un aspecto implícito, en el énfasis puesto

en la responsabilidad y toma de decisiones como elementos estrechamente ligados a la posibilidad de Autonomía Profesional.

La situación anterior podría llevar a suponer la presencia de una escasa apelación crítica en torno al tema de los valores y a la ética en la conducta humana, o, explicado desde la posibilidad de Autonomía Profesional, una no superada racionalidad instrumental, que supone desde esa perspectiva, una suerte de cosificación de los valores y de las pretensiones educativas. Lo anterior llevaría a construir una representación social de la Autonomía Profesional, donde el tema del sentido ético no es explícito y, a ratos, aparece cercano a la idea clásica de neutralidad axiológica.

En relación a esta última idea, y tomando los planteamientos de D. Bazán, se podría pensar en un distanciamiento y renuncia a la "pregunta por el sentido", cuestión que *"en el caso de la Pedagogía, como reflexión sistemática sobre la educación enmarcada en las Ciencias Sociales, (...) es crucial"* y que desde una *reflexión epistemológica actual nos lleva a preguntarnos: ¿puede o debe una*

ciencia social operar de modo independiente de los valores?, ¿puede la ciencia pedagógica abordar la construcción de saberes de modo objetivo?, o, ¿puede un pedagogo actuar en el mundo, desde fuera del mundo, esto es, sin apelar a valores[62].

En este sentido, la noción de Autonomía Profesional detectada aparece precariamente sociocrítica en cuanto no prioriza la comunicación/conversación y la argumentación racional como fundamentos de la moral y la convivencia humana, estando más bien situada en una perspectiva individual.

[62] Los planteamientos que permiten comprender la idea de neutralidad axiolóxica a la que se alude, es abordada por el autor a partir de un análisis crítico de la noción de objetividad surgida en el contexto epistemológico de la ciencia moderna, mostrando las posibilidades y conflictos de una objetividad entendida como neutralidad axiológica, llegando a argumentar, a partir de la propuesta de M. Weber, el valor de una objetividad relativizada, más pertinente a la naturaleza de lo socioeducativo. Vease: Bazán, D. ((2001) "La objetividad como neutralidad axiológica. Límites de un sueño moderno" En: Revista AKADEMEIA. Volumen 1, Nº 1. Universidad de Ciencias de la Informática.

- **La autonomía profesional como proceso que se construye permanentemente desde la formación inicial y en un contexto de relaciones**

Todos los docentes se identifican totalmente con una concepción de la Autonomía Profesional como proceso de construcción permanente, posibilitado en el contexto de las relaciones establecidas. Del mismo modo, todos los docentes se identifican con la idea de que la Autonomía Profesional se construye desde la formación inicial.

A pesar de que la idea en torno a una construcción es aceptada sin mayores cuestionamientos, es posible encontrar teorizaciones e implicaciones que adquieren diferentes matices y encarnan determinados intereses y supuestos frente al tema.

La dimensión que es resaltada de manera más explícita y ligada con la Autonomía Profesional por parte de los docentes, es la posibilidad de toma de decisiones propias; sin embargo, esta posibilidad es

representada de diversas formas, pudiendo ello reflejar diversas racionalidades en juego.

En este sentido, la mayoría de los docentes se identifican con una idea de Autonomía Profesional, que tiene que ver con la posibilidad de asumir juicios y decisiones ante situaciones que requieren de la propia actuación y, donde la responsabilidad es un tema relevante.

2. En Relación a las Prácticas Pedagógicas y la Promoción de un Profesional Autónomo.

Los análisis realizados permiten llegar a una comprensión de las prácticas pedagógicas, como momentos y espacios de aprendizaje que estarían favoreciendo la construcción de Autonomía Profesional por parte de los estudiantes por diversas vías:

- **Una práctica reflexiva valorada y facilitada desde la investigación protagónica**

El estudio permite sostener que para la totalidad de los docentes la idea más cercana a la Autonomía Profesional es la reflexión crítica. Esto resulta coherente con la alta valoración que le otorgan al trabajo en equipo, a la responsabilidad y también al acuerdo manifestado en relación a un buen profesor como aquel que reflexiona acerca del sentido y las consecuencias de los cambios socioeducativos que proyecta. Cabe señalar si, que se trataría de una concepción de reflexividad acotada aún por cuestiones

marcadamente individuales, que obedecería más a una racionalidad hermeneútica que emancipadora de la reflexión.

Mirado desde las prácticas pedagógicas estudiadas, es posible sostener que la Autonomía Profesional, como proceso de construcción en el contexto de las relaciones que se establecen, estaría siendo favorecida en los Talleres de Práctica que fueron estudiados.

La incorporación de la investigación protagónica requiere para su desarrollo de una práctica reflexiva. La práctica reflexiva realizada por los y las estudiantes y tal como ha sido asumida en este estudio, va más allá de una reflexión sin sentido o un proceso rutinario. A través de un proceso de investigación protagónica los estudiantes transitan por diversos niveles de reflexividad los cuales implican poner en práctica ciertas actitudes y habilidades que van más allá de una mera descripción de situaciones escolares. En este sentido, la reconstrucción del episodio requiere de un nivel más básico de reflexión pero no por ello menos importante.

Se podría llegar a sostener que los estudiantes alcanzan procesos reflexivos que suponen análisis más profundos, en función de categorías o referentes de mayor alcance que una sala de clases, como también la posibilidad de revisar críticamente las concepciones que traen desde sus propias trayectorias escolares. Se alude aquí a la posibilidad de llevar a cabo procesos metacognitivos que tienen a la base la reflexión y son posibilitados a partir de la misma[63].

La interpretación por su lado requiere de una reflexión que implica revisión y toma de conciencia de las propias concepciones y confrontación con otras y por último, el levantamiento de concepciones alternativas requiere de poner en práctica ciertos referentes teóricos que van complementando el proceso, constituyéndose en la base para levantar un conjunto de acciones alternativas al mismo.

---

[63] La referencia a niveles reflexivos se ha recogido de una investigación realizada al interior de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. A partir de los planteamientos habermaseanos en cuanto a intereses constitutivos del conocimiento, el estudio llega a identificar niveles reflexivos descriptivos, analíticos y críticos, dados por los niveles de profundidad y alcance metacognitivo al que acceden los estudiantes.. Ver: González L. y otros. (2003). "Procesos reflexivos en la formación docente" Area Educación y Cultura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

La práctica reflexiva que realizan los estudiantes se ve posibilitada por la labor mediadora de la docente a cargo del taller. Es ella quien en el transcurso de una experiencia va facilitando aquellos referentes teóricos o metodológicos según sea necesario, siendo este aspecto el que permite dar continuidad al proceso. Del mismo modo el proceso se ve favorecido por el compromiso adquirido por el o la alumna protagonista, en tanto es quien ha de contestar a las preguntas que el resto de los compañeros realizan para alcanzar una adecuada comprensión del episodio que se analiza.

De acuerdo a lo anterior, se puede señalar que la incorporación de la investigación protagónica a los procesos formativos se posibilita a partir de los procesos reflexivos que son realizados a partir de un trabajo colaborativo que se establece entre alumnos, alumnas y la docente al interior del taller.

Del mismo modo, el Taller "Observación de Experiencias de Aprendizaje" se constituye en un espacio donde se ve posibilitada la

reflexión crítica en torno a diversos temas que constituyen la cultura escolar. La gestión, las normas y su cumplimiento, la autoridad, las sanciones, la democratización de las normas, el control, la familia, la participación, los reglamentos, el centro de alumnos, la dirección, el castigo, la deserción, la maternidad, la autonomía son temas que resaltan al momento de analizar una situación escolar y propician una mirada de las mismas desde posturas más abiertas y horizontales por parte de los alumnos y alumnas.

- **Los estudiantes construyen saberes pedagógicos a partir de la revisión de sus propias concepciones**

La incorporación a las prácticas pedagógicas de una modalidad de investigación perteneciente a un enfoque cualitativo denominado Investigación Protagónica, permite sostener con cierta seguridad que los alumnos y alumnas que fueron investigados alcanzan nuevas comprensiones de las prácticas pedagógicas y construyen saberes que les otorgan una mirada más renovada y realista de la educación.

Si bien este proceso se desarrolla desde una perspectiva metodológica, a través de él los y las estudiantes construyen un conjunto de aprendizajes que se espera vayan constituyendo las bases para la constitución de un saber pedagógico con supuestos epistemológicos que han sido revisados, cuestionados y puestos en común. En este sentido, el saber pedagógico construido por esta experiencia se constituye en un conjunto de aprendizajes de tipo conceptuales, procedimentales y actitudinales, siendo estos últimos especialmente valorados tanto por los docentes como por los estudiantes.

La incorporación de la investigación protagónica a los procesos formativos de la carrera cumple con el propósito de que los y las estudiantes revisen y cuestionen aquellos saberes que han ido internalizando producto de su vivencia escolar previa y alcancen una comprensión argumentada de las prácticas pedagógicas desde el interior de las mismas. Se intenta en este proceso la búsqueda de un replanteamiento frente a un conjunto de creencias, valores y

posturas que no han sido reflexionadas ni por tanto puestas en común.

En este sentido, a través del análisis de un episodio que es reconstruido e interpretado colectivamente, los estudiantes preguntan y se preguntan, sometiendo a crítica las propias concepciones como también aquellas que se encuentran a la base de las actuaciones de los demás.

La toma de conciencia de las propias concepciones permite en ellos una aproximación gradual y más real a la complejidad del mundo escolar en que pronto se desempeñarán. Este acercamiento es valorado por los y las estudiantes y a la vez representa un avance en relación a la gran deficiencia señalada por los diagnósticos a la formación inicial.

- **Los estudiantes valoran la modalidad de trabajo de la investigación protagónica, visualizando las posibilidades de cambio de la realidad escolar.**

La investigación protagónica es altamente valorada por los y las estudiantes en el sentido de visualizar cambios importantes que son expresados en primer término desde el desarrollo personal de los mismos. Del mismo modo es valorada, en cuanto la experiencia les permite ubicarse en el lugar del otro, sea éste alumno o profesor, alcanzando con ello una comprensión más integrada del ser y hacer docente.

Las prácticas observadas alcanzan a desarrollar a través de esta modalidad, proyecciones hacia la comunidad, visualizando acciones alternativas, donde la discusión acerca de las posibilidades de cambio ocupan un espacio interesante.

Cabe hacer notar la diferencia que los estudiantes establecen entre, los pedagogos que están desarrollando la labor profesional, como sujetos resistentes al cambio y ellos, como educadores abiertos a las posibilidades de cambio de la realidad escolar.

- **Una formación guiada por intereses más prácticos que instrumentales**

Los análisis realizados permiten sostener que los procesos formativos de la carrera de Pedagogía en Educación Básica en el ámbito de las prácticas estarían orientándose por un interés y una racionalidad más práctica en tanto lo que se propicia en el aula implica un alejamiento de los esquemas más tradicionales orientados por la transmisión de información y la apropiación de un conjunto de técnicas. El encuentro con otros, el diálogo, la reflexión, la participación, la tolerancia son factores que permiten situar las prácticas pedagógicas en una racionalidad más comunicativa, aspecto que también es revelado por la docente del taller y por una mayoría de los docentes encuestados. Esta situación, no es vivenciada en el otro curso observado.

Lo anterior resulta congruente con los análisis realizados a partir de las opiniones de los docentes de la carrera, en cuanto a estar avanzando desde un paradigma tradicional y positivista hacia una

paradigma más constructivista y dialógico en relación a la educación y la pedagogía.

Por todo lo anteriormente señalado, se podría concluir que los procesos formativos de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano estarían, por esta vía, alejándose de una racionalidad tecnocrática, adoptando un enfoque frente a la formación que apuesta a que los educadores logren desempeñarse en un sistema cada vez más descentralizado y con capacidades de reflexión y cuestionamiento permanente.

La estructura curricular innovadora de la UAHC, de acuerdo a lo estudiado y en función de su propuesta, estaría acogiendo una nueva mirada y una reconceptualización de los procesos formativos, promoviendo aprendizajes más autónomos, considerando a los estudiantes capaces de investigar, reflexionar y reflexionarse desde el ser y el hacer docente, dotándolos de las competencias que les permitirán resolver con sentido ético las situaciones a las que más tarde se verán enfrentados.

En suma, desde las representaciones sociales que se han podido identificar y desde las prácticas pedagógicas estudiadas, se puede afirmar la presencia de un contexto de relaciones, valoraciones y significaciones diverso que, desde algunas situaciones, estarían favoreciendo la gestación de un profesional autónomo, con una identidad profesional propia, que permitiría pensarlo como un profesional que, más que adaptarse a la cultura escolar en la cual se desempeñará, se incorpore a ésta con una actitud formativa transformadora, definida por la investigación desde su práctica y la reflexión con actitud crítica, entre otras cualidades.

Bibliografía

- Abraham, M. y otros. (2002). "Construcción de Saberes Pedagógicos en la Formación Docente Inicial" Universidad Academia de Humanismo Cristiano y PIIE. Santiago.

- Avalos, B. Un Proyecto para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile: El Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

- Bazán, D. (2001) "La objetividad como neutralidad axiológica. Límites de un sueño moderno" En: Revista AKADEMEIA. Volumen 1, N° 1. Universidad de Ciencias de la Informática.

- Bazán, D. (1994) "Diagóstico y análisis del sistema de orientación de la VI Región". Universidad Educares. Sede Rancagua.

- Bazán, D. (2000) "La persona del profesor". Estudio de las actitudes y opiniones de un grupo de docentes de Calama. Fundación ISECH. Santiago.

- Berger, P. y Luckman, T, H. (1983). " La construcción social de la realidad" . Amorrortu editores. Buenos Aires.

- Candioti De De Zan, M. E. (2001). "La construcción social del conocimiento. Aportes para una comprensión crítica del aprendizaje" Santillana. Buenos Aires.

- Contreras , D. J. (1997). "La Autonomía del Profesorado" Ediciones Morata, Madrid.

- Dewey, J. (1973). "Democracia y educación". Losada. Buenos Aires.

- Ducoing, P. y Rodríguez, A. (Comp). (1988). "Formación de profesionales de la educación". México. Seminario Internacional sobre perspectivas en la formación de profesionales de la educación. UNAM - UNESCO - ANUIES.

- Fenstermacher, G. (1994). "The knower and the known: the nature of knowledge in research on teaching". Review of research in education.

- Giroux, H. (1993) "La escuela y la lucha por la ciudadanía". Siglo XXI. México.

- Giroux, H. (1997). "Cruzando límites" Paidós. Barcelona.

- Giroux, H. (2002). "Los profesores como intelectuales públicos". En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Escuela de Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Año 1, Nro. 1.

- Gómez, P. y otros. Desarrollo Profesional del docente. Política, investigación y práctica. Akal.

- González L. y otros. (2003). "Procesos reflexivos en la formación docente" Area Educación y Cultura. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Grundy, S. (1991) "Producto o Praxis del Currículum". Ediciones Morata, Madrid.

- Habermas, J. (1982) "Conocimiento e Interés" Ediciones Taurus. Madrid.

- Habermas, J. (1987) "Teoría de la Acción Comunicativa" Ediciones Taurus.

- Ibañez, T. (1995) "La tensión esencial de la psicología social. Teoría y método en psicología social". Antrophos/Editorial del hombre, Barcelona.

- Jodelet, D. (1984) "La Representación Social. Fenómenos, Concepto y Teoría ".

- Liston, D. P. y Zeichner , K.M. (1993) "Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización". Ediciones Morata. Madrid.

- Martínez Bonafé, J. (1998). "Trabajar en la Escuela. Profesorado y Reformas en el umbral del Siglo XXI" . Rústica-Colección: Educación-Crítica & debate (coedición con el IICE - Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires).

- McIntyre, H. Hagger y M. Wilkin (eds) Mentoring Perpectives on school-based teacher education . London: Kagan Page.

- Moscovici, S. (1984) Psicología Social. Paidos. Barcelona.

- Núñez , Iván. (1997). "Aspectos Histórico-Comparativos de las Reformas a través del Siglo XX en Chile" En: Varios autores: "La Reforma Educacional y sus demandas en el quehacer didáctico, en el contexto de la modernización Latinoamericana". Doc. Publicares. Universidad Educares.

- Osorio, J. (2002). "Pedagogías Ciudadanas: Mapas actuales de sus propios e hibridos aprendizajes de la com(per)plejidad. Una contribución al debate sobre liderazgo y educación. En: Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica. Escuela de Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Año 1, Nro. 1.

UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
BIBLIOTECA

- Páez, D. y col. (1987). "Pensamiento, Individuo y Sociedad. Cognición y Representación Social". Fundamentos. Madrid.

- Pérez Serrano, G. (1994). " Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes". La Muralla. Madrid.

- Ruz, J. (edit) (1998). "Una nueva estrategia para la formación de profesores". Universidad Educares, Facultad de Educación y Ciencias Humanas.

- Schön, D. (1992). "La formación de profesionales reflexivos" Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Ediciones Paidós. Barcelona.

- Schön. D. (1998). "El profesional reflexivo" Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Ediciones Paidós. Barcelona.

- Stenhouse, L. (1993). " La investigación como base de la enseñanza". Ediciones Morata. Madrid.

- Stenhouse. L. (1987). "La Investigación como base de la enseñanza. Edic. Morata. Madrid.

- UAHC. (1998) "Carrera de Pedagogía en Educación Básica. Propuesta curricular".

- UNESCO-OREALC (2001). Análisis de Perspectivas de la Educación en Latinoamérica y el Caribe. Santiago: UNESCO.

- Velasco Maillo, H. Y otros. (Eds) (1993). "Lecturas de antropología para educadores". Editorial Trotta. Madrid.

- Wagner , W. y Elejebarrieta, F. (1994). "Representaciones sociales, en VV.AA". Psicología Social. McGraw-Hill. Madrid.

- Zeichner, K. En: Contreras, Domingo. J. (1997). "La Autonomía del Profesorado". Ediciones Morata, Madrid.