

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/317030770>

Investigación para la Formación de Profesores. Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez

Book · March 2017

CITATIONS

0

READS

626

4 authors:



Gustavo González-García

Universidad Católica Silva Henríquez

11 PUBLICATIONS 48 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Ilich Silva-Peña

Universidad de Los Lagos

57 PUBLICATIONS 172 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Carmen Sepulveda

Universidad Católica Silva Henríquez

10 PUBLICATIONS 13 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Tamara Del Valle Contreras

Universidad Católica Silva Henríquez

4 PUBLICATIONS 4 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Prácticas de Supervisión técnico pedagógicas en Chile [View project](#)



ALFABETIZACIÓN MICROPOLÍTICA DE DOCENTES PRINCIPIANTES QUE SE DESEMPEÑAN EN CONTEXTOS DE POBREZA [View project](#)



INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez

Gustavo González-García
Ilich Silva-Peña
Carmen Sepúlveda-Parra
Tamara Del Valle Contreras
(Editores)



INVESTIGACIÓN PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez

Gustavo González-García

Ilich Silva-Peña

Carmen Sepúlveda-Parra

Tamara Del Valle Contreras

(Editores)

Investigación para la formación de profesores.
Aportes desde la Universidad Católica Silva Henríquez

© UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ
CENTRO INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (CIEDU)

Primera edición en 200 ejemplares, marzo de 2017
Registro de Propiedad Intelectual N° 276.936
ISBN: 978-956-341-056-3

Ediciones UCSH
General Jofré 462, Santiago de Chile
Teléfono: (56-2) 24601288
Correo electrónico: libreriaucsh@ucsh.cl
<http://ediciones.ucsh.cl/>

Diseño de portada: Sergio Muñoz
Diagramación: Carola Esquivel
Corrección de prueba: Alvaro Quezada

Impreso en Donnebaum
Santiago de Chile 2017

Ninguna parte de esta publicación incluyendo el diseño de la cubierta puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, ya sea electrónico, químico, mecánico, óptico, de grabación o fotocopia sin autorización previa del editor.

Índice

Introducción	7
--------------------	---

I PARTE. Identidades y prácticas docentes para mejorar la propuesta de formación de profesores	13
---	----

Análisis conceptual de la taxonomía de Marzano y Kendall como marco de referencia para la evaluación de las intervenciones verbales de los estudiantes en clases	15
Marisol Álvarez Cisternas y Stefania Valdebenito Pinochet	

Hacia una construcción teórica y contextualizada del talento escolar para la pedagogía en liceos públicos.....	33
Gustavo González-García, Walter Walker Janzen, Rodrigo García Olguín y Constanza Abarca Lara	

Inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica	53
Luis Reyes Ochoa	

Autoridad pedagógica y liderazgo. ¿Olvido o desconocimiento en la formación del carácter pedagógico-transformativo del profesor?.....	71
Oscar Maureira Cabrera	

La reflexión pedagógica en la práctica final de formación de profesores: un estudio de caso.....	95
Carmen Sepúlveda-Parra, Victor Brunaud Vega y Carla Guíñez Gutiérrez	

Self-study como proceso de formación de formadores/as: reflexiones en medio del camino.....	115
Ilich Silva-Peña, Pablo Moreno Tello, David Santibáñez Gómez, Marlene Gutiérrez Villegas, Marianella Flores González, Claudia Orrego Lepe y Alejandra Nocetti de la Barra	

II PARTE. Integración de avances disciplinares en la formación docente	137
--	-----

Corporeidades y subjetividades docentes: abriendo zonas de inteligibilidad para la formación de profesoras/es en Chile.....	139
Felipe Hidalgo Kawada	

Historiografía, emociones y educación.....	161
Fredy Timmerman López	

El nacionalismo chileno del siglo XIX y su aplicación en la docencia: el caso de los museos.....	177
David Home Valenzuela	

Pensamiento complejo y emociones: otros lentes para pensar la formación de profesorado de matemáticas.....	195
Jorge Ávila Contreras	

La didáctica de la matemática como disciplina científica y su rol en la formación inicial del profesor de matemáticas	217
Tamara del Valle Contreras	

III PARTE. Desafíos de la formación de profesores para la inclusión y contextos diversos	239
Concepción de la diversidad y condicionantes para la inclusión. Algunos desafíos para la formación docente.....	241
Pía Ramírez Vásquez y Carmen Sepúlveda-Parra	
Adecuaciones curriculares: respuestas educativas pertinentes para la atención a la diversidad. El caso de las escuelas hospitalarias	261
Carolina Castro Ibáñez	
Conclusiones	279
El aporte de la investigación a la formación docente en la UCSH	

Introducción

Este libro reúne un conjunto de artículos científicos que tratan temáticas asociadas a la formación de profesores, escritos por un autor o por un equipo de autores, cuyo investigador principal pertenece a alguna unidad o carrera de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH). Este proyecto editorial surge de una convocatoria impulsada por el Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIEDEU) de dicha facultad, que convocó a los investigadores para que elaboraran un escrito académico que respondiera a la siguiente pregunta: **¿Qué importancia tiene tu investigación para la formación de profesores en la Universidad Católica Silva Henríquez?** Tras esta orientación, se seleccionó un grupo misceláneo de artículos relacionados con la formación de profesores, los cuales, para ser incluidos en el libro, recibieron una evaluación y aprobación por parte de un comité científico externo.

La pregunta motivadora perseguía que los investigadores dieran cuenta de líneas o temáticas de investigación, con el reto que fueran ajustadas en un texto que dialogara de manera sugerente y fundamentada con la formación de profesores. Tras este desafío, algunos textos tenían una exigencia de ajuste menor, en tanto se trataba de contenidos directamente relacionados con la formación de profesores; en otros casos, los autores muestran por qué sus temas de investigación son pertinentes de investigar y desarrollar, dentro de una facultad que forma profesores con una mirada interdisciplinaria.

De este modo, por primera vez, se gesta un documento en el que se vierte el aporte de la investigación desarrollada en la Facultad de Educación de la UCSH por académicos de distintas disciplinas de conocimiento. Dicho desarrollo investigativo da cuenta de una

diversidad de autores: académicos que llevan muchos años en la institución y otros que están recién incorporándose; algunos vienen desarrollando con tiempo una carrera investigativa, que se han adjudicado varios y prestigiosos proyectos de investigación concursables, como FONDECYT, mientras que otros están iniciándose en la investigación, concluyendo sus tesis de postgrado o ejecutando proyectos de investigación con fondos internos. Por último, se trata de académicos que abordan distintas aproximaciones teóricas y/o metodológicas, pero que buscan responder al mismo objetivo de relevar sus temáticas al momento de colocarlas en el centro de los desafíos de conocimientos, en torno a la formación de profesores.

Además, este trabajo permite visualizar el esfuerzo institucional que actualmente compromete a la comunidad académica por dar el paso desde ser una universidad con trayectoria y prestigio nacional en la preparación del profesorado, a una universidad que también espera ser reconocida en investigación. Así, este libro, en primer lugar, reconoce la calidad de la investigación desarrollada, y luego posibilita la difusión de esta producción científica, quedando a disposición de los formadores de universidades con carreras pedagógicas y para quienes deben dictar políticas que fortalezcan las propuestas formativas de profesores.

Este libro tiene además por objetivo reunir y difundir temáticas de investigación desarrolladas en la Facultad de Educación y cómo estas dialogan con la necesidad actual de formar profesores; con este libro se concreta la apreciada valoración que para la UCSH tiene, poseer una investigación conectada con su propuesta formativa de profesores, por sobre otros temas de investigación educativa, dejando claro un foco de interés y de primera ocupación, coincidente con su identidad y trayectoria en la formación de docentes.

El texto está constituido por tres partes. La primera, *Identidades y prácticas docentes para mejorar la propuesta de formación de profesores*, concentra la mayor cantidad de artículos.

Así, Marisol Álvarez y Stefanía Valdebenito empleando la taxonomía de Marzano y Kendall, ofrecen una modalidad de lectura para interpretar las intervenciones verbales de los estudiantes en clases.

Con miras a replantearse el proceso atracción y acompañamiento de potenciales candidatos a la formación de profesores, Gustavo González-García, Walter Walker, Rodrigo García y la estudiante de pedagogía Constanza Abarca ofrecen una mirada teórica y contextualizada del talento escolar para la pedagogía en liceos públicos.

El tema de fondo derivado de la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica es abordado por Luis Reyes.

En esta sección también se encuentran textos que abordan distintas problemáticas que ciñen la formación docente, ya sea por su ausencia o por las huellas dejadas en el nuevo profesorado. Óscar Maureira, integrando las características de un docente con autoridad pedagógica y liderazgo, hace un llamado de atención a un eventual olvido, o quizás desconocimiento, de cómo formar a un profesor que potencie su papel pedagógico-transformativo.

Carmen Sepúlveda, Victor Brunaud y Carla Guíñez analizan episodios críticos registrados en portafolios virtuales para entender la forma que adopta la reflexión pedagógica en estudiantes de prácticas final de formación.

La investigación de formadores sobre sus prácticas es una invitación sugerente; así lo plantea Ilich Silva-Peña, Pablo Moreno, David Santibáñez, Marlene Gutiérrez, Marianella Flores, Claudia Orrego y Alejandra Nocetti, describiendo y mostrando el método

del *self-study* como una forma de favorecer la formación de formadores/as en pos de la mejora.

La segunda parte denominada *Integración de avances disciplinares en la formación docente* recupera que el recurso en y para la formación de profesores son las propias personas. Felipe Hidalgo explícitamente lo señala, reflexionado sobre las corporeidades y subjetividades docentes, incorporando estas dimensionas o abriendo lo que el autor denomina zonas de inteligibilidad para la formación de profesoras.

Desde la enseñanza de la historia y al servicio de la sociedad, Fredy Timmerman, en *Historiografía, emociones y educación*, avanza a identificar el modo en que estos temas se pueden abordar en la formación de profesores; David Home aborda el nacionalismo chileno del siglo XIX y su aplicación en la docencia, utilizando los museos como una estrategia para su enseñanza.

Jorge Ávila, desde el campo de educación matemática, aborda el tema del pensamiento complejo y emociones. Otros lentes para pensar la formación de profesorado de matemáticas los ofrece Tamara del Valle con un rediseño del discurso matemático escolar, desde una perspectiva al servicio de la formación inicial docente.

La tercera parte, *Desafíos de la formación de profesores para la inclusión y contextos diversos*, contiene por un lado el capítulo de Pía Ramírez y Carmen Sepúlveda, quienes ofrecen una reflexión sobre la concepción de la diversidad, condicionantes para la inclusión y los desafíos para la formación docente. Por último, Carolina Castro, a propósito de las Escuelas Hospitalarias y teniendo como foco la pertinencia para la atención a la diversidad, muestra la relevancia de las adecuaciones curriculares, ya que estas pueden o no favorecer la inclusión.

Finalmente, quisiéramos agradecer a distintas autoridades y unidades de la universidad para que este proyecto se materializara. En

primer lugar, al Sr. Rector, Jorge Baeza, quien se preocupó de que este proyecto fuera factible, entregando condiciones institucionales para su realización. También a la Dirección de Investigación y Postgrado (DIPOS), en las personas de su directora, Carola Román y la encargada de ediciones, Fabiola Hurtado, quienes dieron el respaldo institucional para que este proyecto se llevara a cabo por ediciones UCSH y se constituyeron en las «amigas críticas» para hacer factible el proyecto y asegurar la calidad científica. Por otra parte, reconocer el apoyo a este proyecto de la Sra. Decana de la Facultad de Educación, Marisol Álvarez Cisternas, quien respaldó al equipo CIEDU en la labor de sacar adelante este libro.

Fundamental también fue el apoyo y estímulo que los autores recibieron por parte de los directivos de sus carreras o unidades con este proyecto. Muchas veces el tiempo para la escritura académica no se comprende ante otras tareas centradas en la docencia o gestión, por lo que debe agradecerse el compromiso de las autoridades con la escritura y divulgación científica de sus académicos.

Por otra parte, la función que cumplieron los académicos especialistas del comité científico fue fundamental para este libro. Ellos fueron investigadores externos a la UCSH que resguardaron la calidad de las contribuciones, colaborando con sus críticas observaciones a la mejora de las mismas.

Por último y especialmente, agradecer a los académicos e investigadores de esta universidad, que como autores del libro explican, en primer lugar, que este proyecto se sustenta a partir de la vocación, esfuerzo y tiempo que han dedicado a la investigación.

Gustavo González-García
Ilich Silva-Peña
Carmen Sepúlveda Parra
Tamara del Valle Contreras

Comité Científico

Ana Arévalo Vera	Universidad de Chile
Ingrid Boerr Romero	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Eduardo Carrasco Henríquez	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Paula Contreras Rojas	Université Libre de Bruxelles
Francisco Cordero Osorio	Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional
Sandra Crespo	Michigan State University
Adriana Dias de Oliveira	Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo
Júlio Emílio Diniz-Pereira	Universidad Federal de Minas Gerais
Joaquín Fernández Abara	Universidad Finis Terrae
Rodrigo Fuentealba Jara	Universidad San Sebastián
Rodrigo Gangas Contreras	Universidad Academia de Humanismo Cristiano
Francisco Javier Gil Llambias	Universidad de Santiago
Héctor Gómez Cuevas	University of British Columbia
Adolfo González Brito	Universidad de la Frontera
Erika Himmel König	Pontificia Universidad Católica de Chile
Carolina Hirmas Ready	Organización de Estados Americanos
Daniel Johnson Mardones	University of Illinois at Urbana Champaign
Marcelo Martínez Keim	Universidad de Santiago
Oswaldo Martínez Padrón	Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Sergio Martinic Valencia	Pontificia Universidad Católica de Chile
Christian Miranda Jaña	Universidad de Chile
Iván Pincheira Torres	Universidad de Chile
Andrea Precht Gandarillas	Universidad Católica del Maule
Leonora Reyes Jedlicki	Universidad de Chile
Mauricio Rubilar Luengo	Universidad Católica de Santísima Concepción
Orlandina Segovia Yaniz	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Jorge Soto Andrade	Universidad de Chile
Jorge Valenzuela Carreño	Universidad de Playa Ancha

I Parte

Identidades y prácticas docentes para mejorar la propuesta de formación de profesores

Análisis conceptual de la taxonomía de Marzano y Kendall como marco de referencia para la evaluación de las intervenciones verbales de los estudiantes en clases

Marisol Álvarez Cisternas¹
Stefanía Valdebenito Pinochet²

Resumen

El presente capítulo presenta el análisis conceptual de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) como marco de referencia para evaluar las intervenciones verbales de los estudiantes en clases y el desarrollo de sus habilidades cognitivas.

La llamada «nueva taxonomía», planteado por Robert Marzano y John Kendall abarca un amplio rango de factores relacionados con el modo en que piensan los estudiantes, suministrando una teoría de mayor complejidad y fundamentación, pensando en otorgar herramientas prácticas a los docentes con el objeto de mejorar los aprendizajes en sus estudiantes, particularmente en el aula.

¹ Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. malvarez@ucsh.cl

² Magíster en Educación. Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. stefaniacamila@gmail.com

Introducción

El presente capítulo da cuenta del análisis conceptual de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), como marco de referencia para la evaluación de las intervenciones verbales de los estudiantes en clases.

De esta manera, los aportes de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) permiten identificar los niveles de procesamiento y dominios de conocimiento de los estudiantes a partir de sus intervenciones verbales, incorporando aspectos cognitivos y metacognitivos en dichos análisis.

En efecto, desde la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) es posible analizar las intervenciones de los estudiantes y por cierto de los docentes en los diversos sectores, subsectores y niveles del sistema educativo, con el propósito tomar decisiones sobre las mejores estrategias de interacción didáctica que pueden asumir los profesores en el proceso de aprendizaje-enseñanza, de tal manera de facilitar en sus estudiantes el desarrollo de habilidades cognitivas de nivel superior, constatadas a través del acto de habla, particularmente desde las intervenciones verbales de los actores.

Marco de referencia

Este apartado desarrolla y analiza la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), como marco de referencia para analizar las intervenciones verbales de los estudiantes en clases, y como mediante estas se evidencia el desarrollo de las habilidades cognitivas.

La Taxonomía de Marzano y Kendall (2007)

La llamada «nueva taxonomía», planteada por Robert Marzano y John Kendall, abarca un amplio rango de factores relaciona-

dos con el modo en que piensan los estudiantes, suministrando una teoría de mayor complejidad y fundamentación, pensando en otorgar herramientas prácticas a los docentes con el objeto de mejorar los aprendizajes en sus estudiantes.

Esta nueva taxonomía, según Marzano y Kendall, en Jerez (2012), establece sus bases en los planteamientos hechos por Benjamín Bloom en 1956 y que aún se encuentran vigentes en las prácticas educativas actuales. Bloom creó su taxonomía con la intención de generar una estructura que permitiera establecer una categorización de los diferentes niveles de abstracción mental.

En esta línea, Marzano y Kendal (2007) señalan que, a partir de diferentes estudios realizados en el área de la psicología en los últimos treinta años, se ha logrado recabar información referente a cómo se lleva a cabo y estructura el proceso de aprendizaje. A partir de lo cual, se logró establecer la principal diferencia existente entre la taxonomía de Bloom y la nueva taxonomía de Marzano y Kendall, la que se enfoca en la dificultad de ejecución de un proceso mental.

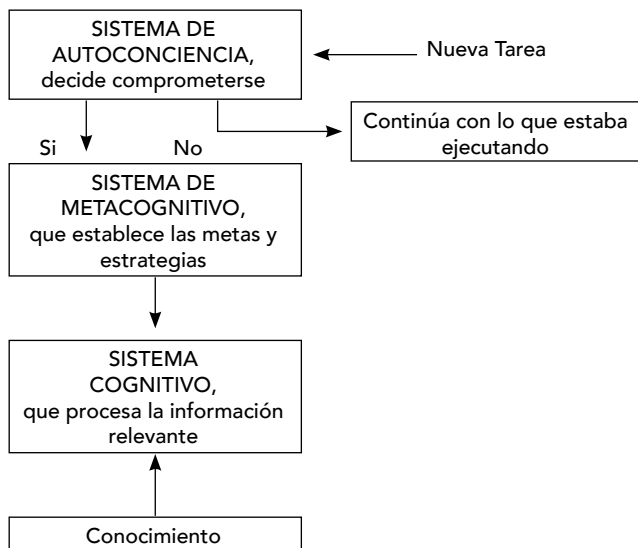
Se estima que esta propuesta taxonómica, resulta relevante a la hora de generar y ubicar los objetivos de aprendizaje por su carácter específico. Se señala que su uso puede proyectarse incluso al desarrollo curricular, puntualmente a propuestas curriculares centradas en el desarrollo de habilidades del pensamiento, mejorando de esta forma lo planteado por Benjamín Bloom.

Sistemas de pensamiento y dominios del conocimiento

La nueva taxonomía se encuentra constituida por dos grandes dimensiones; la primera de ellas corresponde a los niveles de procesamiento mental o sistemas de pensamiento, que se estructuran sobre la base de tres sistemas: el interno o de autoconciencia, el metacognitivo y el cognitivo, tal como se ilustra en figura N°1,

que representa el modelo de sistemas cognitivos planteados por Marzano y Kendall:

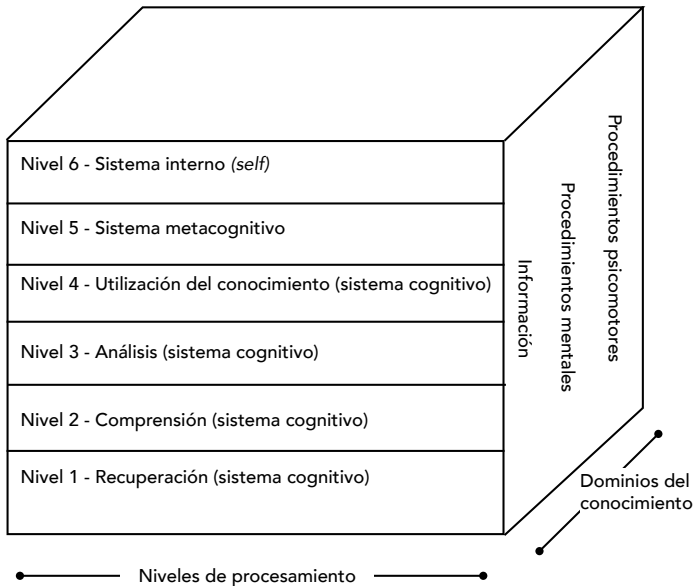
Figura N°1: Sistemas cognitivos de Marzano y Kendall (2007), en Jerez (2012).



La segunda dimensión corresponde a los dominios del conocimiento, declarados en la nueva taxonomía, que se clasifican en: información, procedimientos mentales y procedimientos psicomotores.

La presente propuesta taxonómica de corte bidimensional, desde sus niveles inferiores a los superiores, resulta ser un modelo que centra su atención en una teoría basada en el pensamiento humano. A partir del esclarecimiento de sus dos dimensiones, la nueva taxonomía de Marzano y Kendall puede representarse de forma gráfica como se ilustra en la figura N°2:

Figura N° 2: Representación gráfica de la nueva taxonomía de Marzano y Kendall.



Los sistemas de pensamiento

La nueva taxonomía está constituida por dos dimensiones, la primera de ellas corresponde a los sistemas de pensamiento. Marzano y Kendall (2007) señalan que éstos sistemas se plantean y desarrollan en base a jerarquías, las que van acompañadas por ejemplos y explicaciones acerca de los procesos mentales que permiten comprender mejor de qué forma se logra el aprendizaje.

Antes de mencionar los distintos niveles en los que se organizan los sistemas de pensamiento, cabe señalar la importancia de un componente esencial de estos sistemas, cual es la memoria, elemento que, según destacan Marzano y Kendall (2007), es la base de la propuesta de funcionamiento de Anderson (1995), quien manifiesta que existe solo una memoria, lo que se contrapone con

el planteamiento clásico, que señala que existe la memoria a largo y corto plazo.

A partir de la nueva taxonomía se establecen tres funciones para la memoria: en primer lugar, la función sensorial, que permite el almacenamiento de datos, hechos o situaciones enmarcados en breves periodos de tiempo, y se realiza mediante la codificación que se puede enlazar con lo que se encuentra en el proceso de aprendizaje y con elementos ya establecidos en la memoria permanente; sin embargo, aunque el medio presente numerosos estímulos, mucho de lo que entra en nuestra memoria sensorial finalmente no se registra. En segundo término, se encuentra la función permanente, encargada de contener información y organización de esta, las habilidades y los procesos que constituyen los dominios de conocimiento; es así que todo aquello que conocemos se asocia a la llamada memoria permanente. Y finalmente encontramos la memoria de trabajo que utiliza información y datos de la memoria sensorial y permanente, los que son procesados y permiten el funcionamiento de las actividades humanas. Cabe destacar que aquello que conocemos como «conciencia», corresponde a lo que está siendo procesado en la memoria de trabajo.

a) Niveles de procesamiento: sistema cognitivo en la nueva taxonomía

Nivel 1: Recuperación

A partir de lo señalado por Marzano y Kendall (2007), el proceso de recuperación puede describirse como la activación y transferencia del conocimiento desde la memoria permanente a la memoria de trabajo, en la que este es procesado de forma consciente. Al hablar de recuperación, es importante señalar que se trata de un proceso desarrollado en el sistema cognitivo y que es de ca-

rácter innato en el ámbito del desarrollo neurológico de los seres humanos.

Entonces, en este sentido, Marzano y Kendall (2007) hablan por un lado del proceso de reconocer y por otro del proceso de recordar, ya que, pese a que ambos conceptos parezcan similares, no lo son. El reconocer puede resultar solo una mera coincidencia entre un estímulo y la información contenida en la memoria permanente. Mientras que los recuerdos requieren del reconocimiento sumado a producción de información adicional. Entonces, al recuperar información desde la memoria permanente, se producirá una suerte de asociación con otros elementos a nivel de reconocimiento, pues por lo general lo que se aporta a la memoria permanente contiene factores adicionales, que en el proceso de aprendizaje de los estudiantes no resultan necesariamente explícitos.

Nivel 2: Comprensión

El proceso de comprensión dentro del sistema cognitivo es el responsable de la traducción adecuada del conocimiento, para luego ser almacenada en la memoria permanente, y que de esta manera se estructure de acuerdo con los requerimientos de conservación de la información.

Para Marzano y Kendall (2007), las operaciones mentales que generan comprensión responden por un lado a la integración y por otro a la simbolización. La primera se perfila como el proceso que relaciona un conocimiento nuevo con uno que ya se alberga en la memoria permanente.

Nivel 3: Análisis

El análisis para la nueva taxonomía de Marzano y Kendall (2007) se centra en la prolongación del conocimiento realizado por los estudiantes. Estos elaboran información que va más allá del co-

nocimiento depositado inicialmente en la memoria de trabajo y de la recuperación de los rasgos esenciales y no esenciales que son funciones propias del proceso de comprensión, lo que implica una concepción de nueva información.

Existen cinco procesos en el análisis: el primero es asociar, que consiste en identificar similitudes y diferencias entre componentes del conocimiento; el segundo es clasificar, que trata de organizar el conocimiento en categorías significativas; el tercero es análisis de los errores, que responde al tratamiento lógico y preciso del conocimiento; el cuarto es generalizar, que es la construcción de nuevas premisas a partir de información conocida y observada, y que tiende a ser de naturaleza inductiva; en quinto y último lugar está especificar, que se encarga de generar nuevas aplicaciones desde una generalización o principio y tiende a ser de naturaleza deductiva.

Nivel 4: Utilización del conocimiento

En la nueva taxonomía la utilización del conocimiento para Marzano y Kendall se hace presente al existir la necesidad de ejecutar ciertas tareas, está constituida por las siguientes categorías: toma de decisiones, en que se trata de realizar la selección de una alternativa entre varias posibilidades con el fin de seleccionar la que mejor se ajuste a las necesidades por satisfacer; luego está resolución de problemas, que trata de hallar una solución a una situación, sin embargo, por sus características, presenta problemas que necesitan ser superados para lograr las metas planteadas; después está la experimentación, que se enfoca en crear y probar hipótesis acerca de fenómenos físicos y psicológicos, y finalmente está la investigación, que se aboca a generar y probar hipótesis acerca de eventos pasados, presentes y futuros, siendo similar al aprendizaje anterior, teniendo solo como diferencia el adherir una serie de principios y criterios de tipo estadístico para la prueba de las hipótesis.

b) Niveles de procesamiento: sistema metacognitivo en la nueva taxonomía

Nivel 5: Metacognición

Este nivel ha sido descrito por Marzano y Kendall (2007) como el encargado de monitorear, evaluar y regular todos los tipos de pensamiento. También es responsable del control de ejecución, destacando en la nueva taxonomía sus tres funciones, que son: especificar las metas para establecer los fines perseguidos, para el caso que conduce a aprender algo nuevo relativo a algún dominio del conocimiento; el monitoreo de los procesos, que consiste en realizar seguimientos a la efectividad de los procesos usados en el cumplimiento de una tarea específica, y por último el monitoreo a la claridad y precisión, que corresponde a señalar el grado de disposición de un estudiante frente al desafío del aprendizaje de un nuevo conocimiento.

c) Niveles de procesamiento: sistema interno o *Self* en la nueva taxonomía

Nivel 6: Autosistema de pensamiento

En éste último nivel de los sistemas de pensamiento enmarcados en la nueva taxonomía, el sistema interno de pensamiento, también llamado *self-system thinking*, corresponde a la relación de múltiples elementos que intervienen en el proceso de aprendizaje, tales como, las actitudes, las creencias y las emociones. Según Marzano y Kendall (2007), se trata de la interrelación entre estos elementos mencionados, que finalmente se torna en factor decisivo en tanto a la motivación y la atención puestas hacia una tarea determinada, permitiendo que los estudiantes adopten posturas frente a la posibilidad de aprender o no aprender un contenido.

Una vez que el sistema interno admite al proceso de aprendizaje, es posible activar los otros elementos del sistema de pensamiento y para esto existen cuatro tipos de pensamiento que forman parte del sistema interno o *self*, los cuales son: examen de la importancia, que consiste en valorar la utilidad del nuevo conocimiento en las actividades del estudiante; examen de la eficacia, que se encarga de valorar recursos, habilidad y capacidad para el desarrollo de competencias en algún área específica; examen de las respuestas emocionales, considerando que, una vez desencadenada la emoción, esta se traduce en reacciones y conductas, y por último examen de motivación, tomada como enlace de la importancia, sentido de eficacia y respuestas emocionales que en conjunto son capaces de desatar la motivación del estudiante frente a una propuesta.

Dominios del conocimiento

Según Marzano y Kendall (2007), en ésta dimensión denominada «dominios de conocimiento» es posible reconocer componentes y subcomponentes. Al clasificar los dominios del conocimiento en la nueva taxonomía resulta de suma importancia considerar que estos revelan características particulares del conocimiento, pero también del proceso de pensamiento subyacente al aprendizaje. Por esto, referirse a los dominios del conocimiento se traduce en considerar un proceso mental que permite el aprendizaje, pues estos dominios se vinculan a procedimientos y contenidos, los que convergen finalmente en el aprendizaje.

a) Información

Es el primero de tres dominios de conocimientos contemplados en la nueva taxonomía, según lo planteado por Marzano y Kendall (2007), los estudios realizados en las últimas décadas han

establecido que los humanos pueden almacenar el conocimiento en proposiciones, las que forman redes complejas de información estructuradas como unidades dentro del pensamiento y que generan sentido propio, focalizándose tanto en la utilidad como en la construcción de juicios.

En el dominio de información o de los conocimientos declarativos, los contenidos son abordados de forma jerárquica; en esta línea se presentan los siguientes niveles: Primer Nivel, conformado por el vocabulario, que en términos de palabras y/o frases permite referirse a un tema específico, lo que no implica conocimiento acabado del mismo; Segundo Nivel, que corresponde a los hechos, que contienen información específica sobre personas, lugares, cosas y eventos; Tercer Nivel, correspondiente al habla de las generalizaciones; estas se enfocan en los rasgos de clases y/o categorías, no abordando la información específica de los acontecimientos o eventos; por último los principios, ubicados en el último nivel jerárquico, se constituyen a modo de tipos específicos de generalizaciones que se abocan a las relaciones entre elementos.

b) Procedimientos mentales

El dominio conocido como «procedimientos mentales» o «conocimientos procedimentales» resulta diferente al anterior, tanto en forma como en función. En términos prácticos, según Marzano y Kendall (2007), la información constituye el «qué» del conocimiento, mientras que el conocimiento procedimental constituye el «cómo». Es posible señalar que para el uso de conocimiento procedimental el cerebro humano construye estructuras de tipo si - entonces, que responden a redes de producción. (Anderson, 1983, en Marzano y Kendall, 2007).

Por otra parte, los conocimientos, en el ámbito de los procedimientos mentales, se aprenden específicamente en tres fases: la

primera responde a la etapa cognitiva, en ésta el estudiante verbaliza el proceso, es decir, describe pasos y puede realizar un primer acercamiento a la ejecución; la segunda etapa corresponde a la asociación, en la que se detectan errores, los que son eliminados de la ejecución mediante ensayo y refuerzo oral; por último, la tercera etapa es de autonomía, en que la ejecución del proceso se afina y perfecciona, y se automatizan los procesos; ocurrido esto, el estudiante recupera lo aprendido y está en posición de ejecutar automáticamente.

Tal como sucede con el dominio anterior del conocimiento, en los procedimientos mentales también se logra distinguir una jerarquización, que responde a los dos niveles que Marzano y Kendall (2007) reconocen para este tipo de conocimiento:

1. Los procesos, que en la nueva taxonomía se denominan «macroprocedimientos». Estos se ubican en la parte superior de la jerarquía y se configuran como procedimientos complejos, que cuentan con diferentes posibles resultados y también implican la ejecución de numerosos subprocedimientos interrelacionados (Marzano & Kendall, 1996^a, en Marzano y Kendall, 2007).
2. Las habilidades, según Marzano y Kendall (2007), están conformadas por reglas simples que se configuran como estructuras simples si - entonces; estas reglas son utilizadas en bloque; con respecto a los algoritmos, éstos se ubican en medio de la jerarquía de las habilidades y se constituyen como otro tipo de procedimiento mental; por último los algoritmos se caracterizan por ser invariables una vez aprendidos, también cuentan con pasos y productos específicos, los que se tornan útiles una vez lograda su automatización. Finalmente las tácticas se ubican en lo más alto de esta jerarquía.

c) Procedimientos psicomotores

Los procedimientos psicomotores se caracterizan por poseer la capacidad de almacenarse en la memoria, como cualquier otro tipo de procedimiento mental, con base en la relación si-entonces. El aprendizaje, en este dominio, se presenta de modo similar al dominio anterior de procedimientos mentales.

En este sentido, según Marzano y Kendall (2007), se aprende a modo de información, a lo largo de un primer acercamiento a la práctica, luego el conocimiento va tomando forma, para finalmente hacer uso de él a un nivel automático.

Los procedimientos psicomotores, al igual que los dominios anteriores, presentan una jerarquización, en la que pueden encontrarse en primer lugar las habilidades, compuestas por procedimientos fundamentales, y por una simple combinación de procedimientos, tales como, fuerza estática, equilibrio corporal total, velocidad en reflejos y velocidad en movimientos de muñeca; en segundo lugar se encuentran los procesos compuestos por una combinación de procedimientos complejos, como: precisión en movimiento manual, firmeza mano-brazo y control de precisión.

Aportes de taxonomía de Marzano y Kendall como marco de referencia para la formación de profesores

Resulta todo un desafío para las facultades de educación formadora de profesores, el poder contar con los mayores elementos que permitan comprender e indagar las interacciones que se producen en el aula, tratando de develar qué hacen los profesores y cómo, mediante un conjunto de interacciones didácticas, impactan en sus estudiantes. De esta manera, los aportes de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007) permiten identificar los niveles de procesamiento y dominios de conocimiento de los estudiantes a

partir de sus intervenciones verbales, incorporando aspectos cognitivos y metacognitivos en dichos análisis.

Analizar las intervenciones verbales de los estudiantes como parte del intercambio en las clases resulta sustantivo, puesto que a partir de las interacciones que se pueden dar dentro de una clase se aprecian las llamadas actividades típicas de aprendizaje (ATAS), que consisten en secuencias constituidas por intercambios e intervenciones, desempeñando una tarea común en la clase que se realiza con cierta regularidad (Lemke, 1997 y Sánchez, García & Rosales, 2008, en Martinic, (2013). Las intervenciones son movimientos y actos monologales, mientras que los intercambios son diálogos de colaboración y de mandato más breves que cualquier otra interacción.

En una clase los intercambios pueden describir los procesos de construcción de conocimiento y cómo los estudiantes integran estos saberes. La comunicación dialógica que se manifiesta está absolutamente relacionada con los niveles de pensamiento cognitivo que origina el docente en una clase. Dentro de un análisis sobre la interacción didáctica, existe la posibilidad de hacer una relación entre los conocimientos y habilidades que entrega el profesor, con los procesos cognitivos que están desarrollando los estudiantes (Villalta, 2009), lo que se puede percibir a partir de sus intervenciones verbales. Para ello, el presente estudio presenta un marco de referencia basado en la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), desde la cual se puede analizar dichas intervenciones y tomar decisiones sobre las mejores estrategias de interacción didáctica que puede asumir los profesores, con el propósito de desarrollar en sus estudiantes habilidades cognitivas de nivel superior, constadas a través del acto de habla de sus estudiantes, particularmente desde sus intervenciones verbales.

Discusión y conclusiones

A partir del análisis conceptual de la taxonomía de Marzano y Kendall (2007), es posible, mediante su aplicación, llegar a identificar los aprendizajes de los estudiantes desde un proceso de interacción didáctica. De esta manera, el marco conceptual propuesto permitirá evaluar las intervenciones verbales de los estudiantes en los diversos sectores, subsectores y niveles del sistema educativo.

Resulta importante contar con mayores elementos sobre la «interacción verbal» y para eso Camacaro de Suarez (2008) propone este concepto, como la capacidad comunicativa de los interlocutores de transmitir conocimientos disciplinares y culturales; sin embargo, según lo que se ha investigado en la realidad concreta, la interacción verbal en el aula entre el docente y los estudiantes se da en forma sistemática y separada, por lo tanto, la comunicación entre ellos resulta deficiente, provocando complejas relaciones interpersonales. Esto deriva, en que no solo se necesita la participación de cada uno de los factores de la comunicación, sino que estos cumplan su función de una manera adecuada, provocando el diálogo entre los interlocutores (Escobar, 2015).

Referencias

- Berumen, G. (2014). Diseño, desarrollo y evaluación de una prueba objetiva fundamentada en la Taxonomía de Marzano y Kendall para medir el aprendizaje del inglés en preescolares. *Revista DIM*, España.
- Camacaro de Suarez, Z. (2010). Características lingüísticas del discurso docente e interacción en el aula. *EDUCERE, Investigación arbitrada*, 14(48), 109-115.

- Castillo, L. (2012). Una aplicación de la taxonomía de Marzano y Kendall en Webquest con los alumnos del CECATI. El nivel de recuperación de la información consultada en Internet. *ILCE, 113*.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Fundación Chile.
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista de Tecnología y Sociedad, 5*(8).
- Gallardo, K. (2009). *La Nueva Taxonomía de Marzano y Kendall: una alternativa para enriquecer el trabajo educativo desde su planeación*. Córdoba, Argentina.
- Gallardo, K. y Gil, M. (2011). *Incorporación de la Nueva Taxonomía como referente para el diseño de herramientas de evaluación del aprendizaje conducida en una materia de posgrado en entornos virtuales*. Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Monterrey, Nuevo León, México.
- Herrero, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *ReiDoCrea: Revista electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 1*, 138-143.
- Martinic, S. (2011). Uso del tiempo e interacciones profesores-alumnos en la sala de clase. En J. Manzi, R. González & Y. Sun, *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-135). Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Medición MIDEUC.
- Marzano, R. J. y Kendall, J. S. (2007). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. California: EE.UU.: Corwnin Press.
- Puscama, C. (2015). La investigación de la interacción oral en el aula de ELSE. Un camino hacia la profesionalización docente. *Revista Signos Universitarios, Buenos Aires, 34*(51).

- Ruíz Baena-Extremera y Ruiz-Montero. (2015). Taxonomías de Objetivos y su Valor Didáctico para la Educación Física Escolar. *Revista de Transmisión del Conocimiento Educativo y de la Salud*, 7(1).
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), 1-12.
- Villalta, A. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clases. *Estudios Pedagógicos*, 35(1), 221-238.
- Villalta, M., Assael, C. y Martinic, S. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica de la sala de clases. *Perfiles Educativos*, 35(141), 84-96.
- Wells, G., Mejías, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. *Separata-Sinética*, 1-19.

Hacia una construcción teórica y contextualizada del talento escolar para la pedagogía en liceos públicos

Gustavo González-García¹

Walter Walker Janzen²

Rodrigo García Olguín³

Constanza Abarca Lara⁴

Resumen

Este capítulo presenta resultados de la fase cualitativa de un estudio amplio que busca mejorar los sistemas de atracción, selección y acompañamiento de estudiantes talentosos hacia las carreras pedagógicas y que pertenecen a liceos del Programa de Acompañamiento y Acceso Efectivo (PACE). En particular, se desarrolla un concepto de «talento escolar» para la pedagogía discutiendo lo que teóricamente se sabe de estudiantes talentosos, asociándolo con la potencial aptitud para la pedagogía y contextualizando este concepto con la información percibida por docentes.

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIIEU) de la Universidad Católica Silva Henríquez. ggonzalezg@ucsh.cl

² Doctor en Pedagogía. Dirección de Bachillerato en Ciencias y Humanidades de la Universidad Católica Silva Henríquez. wwalker@ucsh.cl

³ Estudiante Magister en Educación. Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. rgarcia@ucsh.cl

⁴ Estudiante de Pedagogía en Inglés. Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. cabarcal@miucsh.cl

Se estudió a 72 docentes de doce liceos PACE de la Región Metropolitana. En cada liceo se aplicó un grupo de discusión con un número de entre cinco a siete docentes por establecimiento.

Los resultados indican que los docentes construyen un concepto del «talento escolar» para la pedagogía que considera un tipo de estudiante excepcional, que integra habilidades intelectuales para el aprendizaje junto con habilidades sociales. Estas últimas les permiten establecer relaciones positivas con sus pares, las que ocupan para apoyar el aprendizaje del resto. Esto último es un hallazgo importante, pues la literatura sobre talento académico identifica claramente las habilidades cognitivas superiores de estos estudiantes, junto con señalar que suelen presentar problemas emocionales para relacionarse.

Introducción

La política educacional reciente en Chile se ha ocupado de fortalecer la profesión docente desde la formación inicial en las universidades y durante todo el periodo de trayectoria y ejercicio profesional. Tras el esfuerzo descansa la evidencia que considera al desempeño docente como el factor escolar que más influye en los resultados de aprendizaje, argumento recogido en la frase ampliamente difundida por el Informe McKinsey sobre el estado de la educación mundial, cuando señala que «La calidad de los resultados para cualquier sistema educativo es esencialmente el resultado de la calidad de la instrucción brindada por sus docentes» (Barber y Mourshed, 2008, p. 28).

En relación a esto, un aspecto a intervenir en todo sistema escolar es aquel relacionado con la atracción y selección de los mejores postulantes hacia la carrera pedagógica. En Chile, por ejemplo, desde 2011 se implementa el programa Beca Vocación de Profesor,

que estimula a estudiantes que han obtenidos buenos resultados en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) –sobre 600 puntos– para ingresar a una carrera elegible de pedagogía, contando con una beca que les financia el 100% del arancel real de la carrera.

Junto con mecanismos de incentivo para estudiar pedagogía, la reciente Ley 20.903 de 2016, sobre desarrollo profesional docente, establece regulaciones que hacen más exigente la entrada a las carreras pedagógicas, estableciendo que para 2017 solo pueden ingresar los estudiantes que obtengan el menos 500 puntos en la PSU o que se ubiquen en el 30% superior de puntaje ranking de notas de su establecimiento educacional. Estos requisitos irán progresivamente incrementándose hasta 2020. Ciertamente estas regulaciones vienen a corregir un sistema de oferta universitaria de carreras pedagógicas que, a partir de los noventa, creció de manera explosiva y que en muchos casos fue con requisitos mínimos de ingreso, desconsiderando méritos académicos, lo que ha sido ampliamente cuestionado (Navarro, 2005). No obstante, también es necesario discutir el escenario post Ley 20.903, en tanto si los nuevos criterios académicos de selección no sean un obstáculo para con los estudiantes socialmente desfavorecidos, que comúnmente no obtienen buenos resultados en las pruebas de selección universitaria.

Al considerar estos requisitos de entrada a la pedagogía, en el caso de la vía por PSU, sabemos que estos tienen un componente de sesgo social, pues es conocido el efecto correlacional que tiene el puntaje PSU con el nivel socioeconómico. Por lo tanto, la PSU discrimina contra la posibilidad de la mayoría de los estudiantes de contextos de pobreza para entrar a la pedagogía, pues estos no rinden de manera deseable la PSU. Es así como, considerando los resultados PSU de 2015, el puntaje promedio obtenido por los escolares del sector municipal de educación –de mayor vulnerabilidad social– en las pruebas obligatorias de lenguaje y comunicación, y

matemáticas, fue de 469, mientras que en las otras dependencias –particular subvencionada y particular pagada– el promedio obtenido de ambas pruebas superó los 500 puntos (DEMRE, 2015). Dicho de otra manera, vía PSU el escolar *promedio* del sistema municipal no podrá acceder a la carrera pedagógica, por más vocación e interés que tenga en la docencia. Los resultados son aún más discriminatorios para otra modalidad educacional relacionada con el nivel socioeconómico bajo: la técnico-profesional, pues el puntaje promedio de ambas pruebas obtenido por los estudiantes de esta modalidad es de 435, en contraste, en el caso de los estudiantes de la modalidad humanístico-científica, el puntaje promedio fue de 515 (DEMRE, 2015).

De manera alternativa, el ranking se constituye en el mecanismo de ingreso a la carrera pedagógica que corrige el *sesgo* socioeconómico de la PSU y otorga mejores posibilidades a los escolares del sector municipal de educación y de la modalidad técnico-profesional para que sigan una carrera pedagógica, si es de su interés.

Detrás de la validación del ranking como mecanismo de selección universitaria, lo que se valora es una discusión en términos de equidad al acceso, pero también es importante plantear que, al fortalecer un mecanismo sin sesgo social para la entrada a la pedagogía, estamos discutiendo el valor de que el país tenga una matriz de acceso a la carrera docente más amplia y diversa, en términos de las características socio económicas y culturales de los jóvenes que desean ser profesores. Dicho de manera alterna, no parece conveniente que los mecanismos de acceso a las carreras pedagógicas refuercen un patrón sociocultural dominante de selección de jóvenes hacia el profesorado.

La discusión anterior está en el fondo de los valores y principios identitarios de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), institución con una larga y destacada experiencia en formación de

profesores y que plantea en su misión una alternativa de formación profesional preferente para jóvenes talentosos provenientes de sectores socialmente desfavorecidos, pero también es válido para cualquier institución universitaria formadora de profesores que se plantee preparar profesores comprometidos con sus comunidades y por la justicia social.

En consecuencia, en este artículo proponemos formular y discutir un concepto de «talento escolar» para la pedagogía en estudiantes de enseñanza media, pertenecientes a liceos públicos en contextos de pobreza, para reflexionar sobre la posibilidad de encontrar, atraer y seleccionar buenos candidatos para las carreras pedagógicas.

Este estudio fue promovido y auspiciado por la Dirección de Bachillerato en Ciencias y Humanidades y por la Facultad de Educación de la UCSH, y es parte de un estudio mayor que busca caracterizar a estudiantes talentosos de liceos públicos con aptitudes hacia la pedagogía y pertenecientes al PACE.

El estudio espera ser un aporte inicial para establecer procedimientos de selección, atracción y acompañamiento de estos estudiantes talentosos, con vista al ingreso en la carrera pedagógica de los mejores postulantes, particularmente para aquellas universidades que, como la UCSH, vienen optando por la selección y acompañamiento de escolares talentosos y de contextos socialmente desfavorecidos hacia la universidad, a través de programas como los propedéuticos y bachilleratos.

¿Qué podemos discutir acerca de la posibilidad de atraer mejores estudiantes hacia la profesión docente entre estudiantes talentosos? Una breve revisión de la literatura

En la actualidad, el ranking por rendimiento que se da entre los estudiantes de cualquier liceo tiene una alta validación como mecanismo de selección universitaria debido a su capacidad predictora de éxito académico en la universidad. Al respecto, en todos los niveles sociales y económicos existen estudiantes que aprovechan las oportunidades de aprendizaje: «los talentos están igualmente distribuidos entre ricos y pobres, en todas las etnias y culturas, por lo que en todos los establecimientos educacionales hay estudiantes con mérito académico y normalmente ellos alcanzan las notas superiores del Ranking» (Kri, Gil, González & Lamatta, 2014).

En este sentido, una amplia línea de investigación ha estudiado a los estudiantes con talento académico, reconociendo en ellos habilidades excepcionales que les permiten sobresalir por su desempeño escolar (Colangelo, 2002; Feldhusen, 1998; Gagne, 2000; George, 1992). En general, estos estudios asimilan el talento con habilidades cognitivas o intelectuales hacia el aprendizaje, las cuales permiten a los estudiantes talentosos distinguirse dentro del 10% superior de su grupo etario (Casillas, 1996). Son habilidades como la memoria, la autorregulación y rapidez de aprendizaje, la flexibilidad o la capacidad de abstracción (Shore y Kanevsky, 1993).

Las investigaciones sobre estudiantes con talento académico, tanto a nivel internacional (Camara y Schmidt, 1999; Geiser y Studley, 2002; Hoffman y Lowitzki, 2005) como nacional (Gallegos y Meneses, 2007; Contreras, Gallegos y Meneses, 2009; Meneses y Toro, 2012; Scheele y Triviño, 2012; Gil y del Canto, 2012, y

Román, 2013) demuestran que, con independencia del nivel socioeconómico, el desempeño académico en la trayectoria escolar tiene mayor validez predictiva del rendimiento académico en la educación superior que pruebas estandarizadas de selección universitaria.

Es importante señalar que los estudiantes con talento académico sobresalen por sus habilidades intelectuales y, en cambio, presentan algunas dificultades para relacionarse socialmente. Así, las investigaciones plantean que estos estudiantes tienden a relacionarse restringidamente con compañeros de nivel similar (Flanagan y Arancibia, 2005), les dificulta trabajar en equipo (Sánchez y Flores, 2006) y les complica establecer relaciones afectivas con los pares (ButlerhPor, 1993). Con todo, como bien señalan Flanagan et al., no se trata de que los talentosos académicamente tengan problemas sociales o emocionales indistintamente a sus pares, si no que más bien se les dificulta establecer relaciones sociales y afectivas con el resto por las reacciones adversas que generan en los otros sus habilidades cognitivas sobresalientes (2005).

Si relacionamos las características de los estudiantes talentosos con las habilidades o aptitudes específicas que requiere un buen estudiante de pedagogía, constatamos que las habilidades intelectuales presentes en estos jóvenes son buenos predictores de éxito para la carrera pedagógica, pues estas capacidades son funcionales a los requerimientos de formación inicial de profesores esperados por los estándares orientadores de pedagogía del Ministerio de Educación chileno, cuando se plantea:

... poder contar con profesores cada vez mejor formados, que sean profundos conocedores de las disciplinas y de las estrategias de enseñanza de esas disciplinas, así como de los aspectos pedagógicos que debe dominar para enfrentar de manera adecuada la realidad del aula (MINEDUC, 2012)

De igual manera, la oportunidad de que sean seleccionados estudiantes talentosos de sectores desfavorecidos para estudiar pedagogía podría ser significativo si estos vuelven a enseñar como docentes a los mismos contextos de donde provienen. Pues los sistemas escolares exitosos consideran fundamental que el docente tenga conciencia del contexto social y escolar donde enseña (Gauthier, 2006), que comprenda el contexto en que se educa (NIE, 2009) o que considere a las escuelas, familias y comunidades para conectar experiencias previas de los estudiantes y aplicar conocimientos a los problemas del mundo real donde ellos viven (NCATE, 2008).

Por el contrario, las características de los estudiantes con talento académico también generan dificultades o amenazas para seleccionarlos como futuros estudiantes de pedagogía. Como se señaló, la existencia de habilidades intelectuales sobresalientes les genera reacciones adversas en sus relaciones sociales con los no talentosos, lo que genera una incertidumbre sobre la capacidad que puedan tener para relacionarse con otros en la actividad de enseñar, pues el oficio de enseñar involucra también colocar en práctica importantes habilidades afectivas y sociales. Así lo consideran sistemas de reconocido prestigio internacional en formación de docentes. Por ejemplo, en Canadá se espera la capacidad que todo profesor debe tener para el trabajo cooperativo y el actuar ético y responsable (Gauthier, 2006). En el caso de Singapur, el Instituto Nacional de Educación, entidad que forma los profesores, identifica habilidades cognitivas de un buen profesor como el afán por cultivar el conocimiento o comprender el contexto donde se educa; sin embargo, el resto de las competencias identificadas como propias de un buen profesor son de tipo social o emocional; estas son: tener la habilidad para *ganar* corazones y mentes, capacidad para trabajar con los otros; capacidad de conocerse a sí mismo y a los otros, integridad personal, respeto por los demás, resiliencia y capacidad de adaptación (NIE, 2009).

Lo anterior constituye una necesidad de conocimiento en relación con la posibilidad de reconocer entre estudiantes con talento académico buenos postulantes hacia la carrera pedagógica, considerando la posibilidad de reconocer en los estudiantes talentosos académicamente de los liceos públicos habilidades sociales positivas, prescriptoras de un buen docente en el ámbito afectivo y social. Por lo tanto, es relevante preguntarse si es posible encontrar en liceos públicos estudiantes con talento escolar para la pedagogía.

Aportes para una construcción situada del talento escolar para la pedagogía en liceos públicos

Los resultados de investigación que presentamos a continuación buscan ser un aporte para caracterizar el talento escolar para la pedagogía existente en estudiantes de liceos públicos, a partir de lo percibido por sus docentes.

La investigación se sustentó en el paradigma socioconstructivista, con un diseño cualitativo de investigación descriptiva. Los objetivos de investigación fueron identificar y analizar las percepciones y valoraciones que tienen profesores de doce liceos de enseñanza media pertenecientes al PACE, acerca de las aptitudes hacia la pedagogía que tienen y pueden observarse en sus estudiantes, con el propósito de construir un concepto situado del talento escolar hacia la pedagogía.

La muestra estuvo constituida por profesores de terceros medios de doce liceos que pertenecen al PACE y que están ubicados en comunas periféricas del Gran Santiago.

Los hallazgos que se presentan y discuten en este artículo son el resultado de la información recogida ante la siguiente pregunta general, planteada a los docentes mediante la técnica de grupos de discusión:

¿Cuáles aptitudes pueden ser observables en los estudiantes de tercero medio de este liceo que sean potenciales o propias de un pedagogo?

Entre los liceos de los docentes estudiados se encuentran cinco establecimientos que imparten enseñanza media humanista-científica; dos liceos que imparte enseñanza media técnico-profesional y cinco liceos que imparten las dos modalidades de enseñanza media: humanista-científica y técnico-profesional.

Estos establecimientos tienen alta vulnerabilidad social y bajos rendimientos escolares, razón por la cual fueron invitados por el Ministerio de Educación a integrarse al PACE. En relación al rendimiento, considerando los puntajes PSU (matemática y lenguaje) obtenidos por estos liceos en el periodo 2011 a 2013, encontramos que el conjunto de doce liceos promedia 402 puntos. Esto implica que la vía de ingreso que estos estudiantes tendrán a las carreras pedagógicas, a partir de 2017, será preferentemente vía ranking y no por resultados en la PSU.

Se implementaron doce grupos de discusión, uno por cada establecimiento, reuniendo en cada grupo a un número entre cinco a siete profesores que tienen la condición de ser profesores que imparten clases en 3º año medio y en donde al menos un profesor en cada grupo es profesor jefe.

Por «aptitud» el estudio consideró una definición situada, que involucra las capacidades existentes en aquellos escolares que, a juicio de sus docentes, los calificarían como buenos y potenciales estudiantes de pedagogía. Junto con la pregunta abierta, se dio la instrucción a cada grupo de docentes que, mediante la reflexión colectiva, distinguieran estas posibles capacidades.

El análisis se llevó a cabo utilizando teoría fundamentada en lo que se denomina «codificación abierta» o «microanálisis» (Strauss

y Corbin, 1998), debido al carácter descriptivo de la investigación.

Obstáculos para identificar estudiantes con talento escolar para la pedagogía

Entre los resultados de este estudio, un primer tema informa de las dificultades que perciben los docentes para hallar entre sus estudiantes potenciales postulantes a pedagogía. Si bien a los profesores no se les preguntó directamente esto, cuando se colocó el tema de discusión acerca de cuáles capacidades observaban en sus estudiantes proclives hacia la pedagogía, las respuestas se dirigieron en el sentido de lo señalado al inicio. Es así como los docentes encuentran más condiciones en contra de que sus estudiantes terminen estudiando pedagogía, que a favor.

Señalan que es muy excepcional el número de estudiantes y ocasiones en que han manifestado interés por estudiar pedagogía: *y yo puedo decir que en mi curso si hay potencial de futuros pedagogos, pero ellos nunca abiertamente me han dicho quiero estudiar pedagogía* (Liceo 1, profesora 1); *De todo el universo, que son 28, unos dos o tres abiertamente estaban con interés [de estudiar pedagogía] y yo he conversado con chiquillas de cuarto y hay una que quiere ser profesora... pero son contaditos con la mano.* (Liceo 1, profesor 2).

Los docentes además entregan interpretaciones del poco interés que les manifiestan sus estudiantes por seguir la pedagogía, como las condiciones poco atractivas de la profesión docente, en lo que podría interpretarse como una combinación de sus propias proyecciones más los antecedentes que sus estudiantes les entregarían: *lamentablemente la docencia hoy está mal... que lamentablemente para los profesores no es bueno... que saco con estudiar pedagogía si estoy viendo a mis profesores como están.* (Liceo 1, profesor 1).

Por otra parte, los profesores señalan que la mayoría de sus estudiantes, de acuerdo a la vulnerabilidad de sus contextos, no tendrían interés por seguir pedagogía porque la pedagogía les implicaría estudios de alta exigencia académica:

hay muchos que vienen aquí a almorzar y que en realidad no tienen muchas ganas de venir al colegio por la misma condición social en la que ellos viven... ellos tienen una autoestima bastante baja... así que yo, los veo que tienen algunas intenciones [de estudiar]... que son más bien de más mando medio, más desaparecer en la fila, más tratar de no ser muy importantes, entonces cuando a mí me preguntan si yo veo en algunos alguna tendencia a esta área [la pedagogía], no, hay algunos que son notablemente buenas personas, notablemente solidarios, pero así de andarle enseñando a alguien, no, no.... (Liceo 2, profesor 1)

Otro antecedente entregado por los docentes para explicar el bajo interés de sus estudiantes por la pedagogía se vincula al sector de enseñanza media técnico-profesional. Para los docentes, existiría incompatibilidad en los alumnos entre seguir la especialidad técnica y estudiar pedagogía, lo que daría cuenta de una combinación de interés y capacidades: *En el 3º A, veo muy poca potencialidad a la profesión [docente] si es que quieren estudiar es un técnico profesional, yo creo más hacia ese campo, pero no profesorado. (Liceo 4, profesor 1); Yo le hago a la especialidad de contabilidad y en contabilidad mayoritariamente los chiquillos están enfocados al mundo no de la pedagogía, en sí, normalmente el chiquillo está más orientado al mundo de los números, al comercio (Liceo 7, profesor 2); no, realmente no vemos... intereses en la profesión de pedagogía, en el 3º C es un curso que es técnico profesional... administración de empresa, los chicos tienen un perfil ya definido, están pensando justamente en trabajar, en el tema laboral (Liceo 4, profesor 2).*

Es significativo que esta incompatibilidad se base en la creencia de que un estudiante que sigue una especialidad técnica no pueda proyectarse como un profesor en la misma modalidad técnico-profesional de educación.

Características y capacidades de los estudiantes con talento escolar para la pedagogía

Si bien los profesores consideran que la mayoría de sus estudiantes no tienen ni los intereses ni las aptitudes para seguir la carrera de pedagogía, no obstante ello, identifican casos excepcionales que les han expresado interés por estudiar pedagogía o que, según ellos, tendrían aptitudes para esta profesión. Aquello coincide con que el talento se encuentra siempre en porcentajes menores de la población, en su nivel más alto.

Cuando se les consultó de manera no intencionada sobre qué aptitudes se pueden observar en sus estudiantes asociadas a un potencial pedagogo, los docentes identificaron con mayor densidad y de manera más intuitiva aquellas capacidades que la literatura reconoce como habilidades cognitivas o intelectuales. Por ejemplo, se señala que se trata de estudiantes con afán o amor por el conocimiento:

[nombra a estudiante] *entonces ella siempre está como con esa capacidad de...* «no importa profesora, yo voy a tratar de hacer esto», *en fin, y siempre está preguntando, esa inquietud, siempre esta con esa chispita de querer saber más de lo que uno le está entregando.* (Liceo 3, profesora 1)

También se trata de estudiantes que poseen autorregulación y método para el aprendizaje:

pero a lo mejor otra característica de que son muy metódicos y eso también les podría ayudar, por ejemplo, hay varios niños que son metódicos, está el niño [nombra a estudiante] en tercero A y está la niña [nombra a otra estudiante] que es una niña que es capaz de aprender solita. (Liceo 3, profesora 3)

Por otra parte, existen estudiantes que demuestran habilidad de aprendizaje por disciplinas específicas: *hay otro grupo no menor, que son chicos mateos⁵, muy tranquilos, callados, que buscan especializarse en alguna disciplina, esos también optan por la pedagogía* (Liceo 5, profesora 2). Al decir de otra profesora: [nombra estudiante] *él me parece que es un niño muy carismático y es muy aplicado por lo menos en lenguaje el siempre demuestra responsabilidad interpreta muy bien todo capta las cosas* (Liceo 3, profesora 2). Es destacable que la aptitud para la pedagogía se observa reconociendo una integración de habilidades intelectuales para el propio aprendizaje junto con la capacidad de enseñar a otros: *... se ven algunos alumnos que si tienen dedos para el piano como digo yo, en cuanto a entregar conocimiento, que han ido un poquito más adelantado que los demás y les enseñan a sus compañeros* (Liceo 7, profesor 2).

Por otra parte, los docentes perciben que las habilidades cognitivas se observan en conjunto con otras habilidades sociales en estos estudiantes, como el cariño, la generosidad y compromiso por enseñar a los otros: *he visto a dos personas que tienen como la misma esencia... como que no son egoístas con lo que saben, lo comparten y tratan de ayudar* (Liceo 2, profesor 1); estudiantes que expresan el *querer compartir de ayudar desinteresadamente a los compañeros* (Liceo 3, profesora 2); *Yo tengo una alumna que hace tiempo la llevo observando, que tiene actitudes de una niña muy solidaria con sus compañeros, siempre presta todos sus cuadernos...*

⁵ Mateos: chilenismo que puede entenderse como «estudiosos».

ella... no quiere ser la mejor, pero por lo menos... siempre se destaca (Liceo 8, profesor 3).

En este último sentido se observan otras habilidades sociales en los estudiantes con aptitud para la pedagogía que les llevan a establecer buenas relaciones con sus compañeros a partir de sus competencias intelectuales: *...hay una alumna que evidencia varias capacidades, una es un gran cariño... en ayudar y en enseñarle a sus compañeros, siempre esta ella es que yo te enseño, no importa, yo te ayudo más rato* (Liceo 3, profesora 1). Tras de esto también se observa la habilidad de empatía que tienen estos estudiantes, como lo señala una docente: *a modo general [nombra estudiante] tiene esa capacidad de poder empatizar con el compañero que no entiende y tratar de facilitar de alguna manera su aprendizaje* (Liceo 8, profesora 1).

Por otra parte, los docentes identifican otro tipo de habilidades sociales de estos estudiantes para relacionarse con los pares, como sobresalir y atraer socialmente a sus compañeros, lo que identifican con formas de liderazgo: *La gran mayoría de los egresados que han estudiado pedagogía, muchos [poseen] el tema del liderazgo [nombra a estudiantes], son chicos que tienen como liderazgo, les gusta expresarse en público* (Liceo 5, profesora 2); *[en el] tercero humanista, ahí hay una chiquilla [nombra a estudiante] junto con el tema de liderazgo, además de ser la representante del curso, la he visto también como se relaciona [positivamente] con los pares en otras instancias que tienen ellos* (Liceo 5, profesor 2).

Otras habilidades sociales observadas, se relacionan con la capacidad de comunicarse que tienen estos estudiantes y que coinciden con las habilidades cognitivas: *...una chica que es buena comunicadora, porque la señorita [nombra a estudiante] ella es muy asertiva, tiene bastantes condiciones dentro de lo humanista* (Liceo 4, profesor 2).

Las percepciones de los docentes acerca de sus estudiantes que presentan aptitud para la pedagogía reconocen capacidades dadas por la literatura, lo interesante es señalar que lo perciben de una manera situada a la realidad socioescolar estudiada. Si bien observan entre los estudiantes con aptitud para la pedagogía habilidades cognitivas para el aprendizaje, también se trata de escolares que integran habilidades cognitivas con otras de tipo social-personal como saber enseñar, relacionarse positivamente con los demás, comprometerse y tener empatía por el otro, particularmente con el que está en una situación menos favorable con respecto al aprendizaje; capacidad de comunicarse y liderar a otros. Esto no quiere decir que cada uno de los estudiantes que los profesores evocaron como potenciales pedagogos presenten todas las habilidades identificadas, si no que implica un patrón de identificación que combina algunas habilidades intelectuales con algunas habilidades sociales, o que no basta tener solo habilidades intelectuales para el aprendizaje para ser un estudiante con talento escolar para la pedagogía.

Conclusiones

A manera de conclusión, este artículo pretendió abrir un tema de investigación que consideramos no ha sido suficientemente estudiado en Chile, esto es, formular un concepto de «talento escolar» para la pedagogía, con el propósito de mejorar los procedimientos de atracción y acompañamiento de buenos postulantes a las carreras pedagógicas.

La orientación del estudio fue delimitar y discutir dicho concepto, haciendo dialogar la teoría con la información que nos entregaron docentes en ejercicio de liceos públicos, pertenecientes a sectores de pobreza. Esto último es fundamental si el propósito es atraer, seleccionar y acompañar escolares de sectores desfavorecidos ha-

cia la carrera pedagógica, fortaleciendo el mecanismo de *ranking* como selección universitaria.

Los resultados identifican varios puntos relevantes. Primero, que es posible identificar en estos contextos estudiantes que tienen aptitud hacia la pedagogía, quienes son reconocidos y caracterizados por sus propios docentes, aun cuando estos señalan que representan un porcentaje menor entre la totalidad de sus estudiantes.

Un segundo punto es que el concepto de talento escolar para la pedagogía entregado por los docentes involucra una capacidad que conlleva la presencia de habilidades concurrentes en los escolares, las que no son solo cognitivas o intelectuales, sino también sociales. Esto es expresión de un tipo de estudiante talentoso que integra habilidades para el aprendizaje con otras que le permiten establecer relaciones positivas con sus pares, en miras a colaborar con el aprendizaje de los demás.

Ciertamente este estudio es preliminar y resta todavía realizar más investigación sobre esta temática en aspectos como la creación y validación de instrumentos que midan el talento escolar para la pedagogía, disponiendo así de mecanismos de selección para futuros estudiantes de pedagogía, complementarios a la PSU y ranking. Por otra parte, también para mejorar los programas de acompañamiento de los estudiantes seleccionados y así fortalecer un tránsito exitoso a la carrera pedagógica. Pretendemos dar un primer paso en este proceso.

Referencias

Arancibia, V., Bralic, S., López, A. (2002). *Representaciones sociales en torno al talento académico*. Recuperado de <http://www.psiucv.cl/publicacion/lopez-v-bralic-s-arancibia-v-2002-representaciones-sociales-en-torno-al-talento-academico-estudio-cualitativo-psykhe-11-1-183-201/>

- Barber, M., Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos*. PREAL.
- Blutler-Por, N (1993). Underachieving gifted students. In K. A. Heller, F. J. Mönks and A. H. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 649-668). Oxford: Pergamon Press.
- Camara, W. J. y Schmidt, A. E. (1999). *Group differences in standardized testing and social stratification*. College Board Report del College Entrance Examination Board, 99-5.
- Casillas, M.A. (1996). *El fenómeno sobresaliente*. Recuperado de: www.educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/10/10miguel.html
- Colangelo, N. (2002). *Counseling gifted and talented students*. Recuperado de: www.sp.uconn.edu/
- Contreras, D., Gallegos, S. y Meneses, F. (2009). *Determinantes de desempeño universitario: ¿importa la habilidad relativa? Análisis ex-ante y ex-post de una política pública*. Informe final. Santiago: CNE.
- DEMRE. (2015). *Compendio estadístico proceso de admisión año académico 2015*. Universidad de Chile, Vicerrectoría de Asuntos Académicos.
- Feldhusen, J. (1998). A conception of talent and talent development. In R. C. Friedman & K. B. Rogers (Eds.), *Talent in context. Historical and social perspectives on giftedness* (pp. 193-209). Washington, DC: American Psychological Association.
- Flanagan, A. y Arancibia, V. (2005). Talento Académico: Un análisis de la identificación de alumnos talentosos efectuada por profesores. *Psykhé* (Santiago), 14(1), 121-135.

- Gagné, F. (2000). *Un modelo diferenciador de dotación y talento*. Recuperado de: www.puc.cl/pentauc
- Gauthier, C. (2006). La política sobre formación inicial de docentes en Québec. *Revista de Educación*, España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 165-185.
- Gallegos, S. y Meneses, F. (2007). ¿Es eficiente el sistema de ingreso a la universidad? El uso del ranking en la Universidad Católica de Chile. Recuperado de: <http://www.ideaseneducacion.cl/wp-content/uploads/2008/07/paper-puc-sistema-de-ingreso3.pdf>
- Geiser, S. y Studley, R. (2002). *UC and the SAT: Predictive validity and differential impact of the SAT I and SAT II at the University of California*. Recuperado de: http://www.ucop.edu/sas/research/researchandplanning/pdf/sat_study.pdf
- George, D. (1992). *The challenge of the able child*. London: David Fulton.
- Gil, F. y Del Canto C. (2012). El caso del programa propedéutico en la Universidad de Santiago. *Pensamiento educativo*, 49(2), 65-83.
- Hoffman, J. L. y Lowitzki, K. E. (2005). Predicting College success with high school grades and test scores: limitations for minority students. *The Review of Higher Education*, 28: 455-474.
- Kri, F., Gil, F. J., González, M. & Lamatta, C. (2014). *Ranking de notas como predictor del éxito en educación superior. Estudio de caso USACH*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Meneses, F. y Toro, J. (2012). Predicción de notas en Derecho de la Universidad de Chile: ¿sirve el ranking? *Revista Isees*, 10, 43-58.

- MINEDUC. (2012). *Estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en Educación Básica*. República de Chile: Ministerio de Educación.
- National Institute of Education. (2009). *A Teacher Education Model for the 21st Century. A Report by the National Institute of Education*. Singapore: NIE.
- NCATE. (2008). *Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions*. Washington, USA: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Navarro, R. (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago de Chile.
- Román, C. (2013). El buen rendimiento escolar en los estudiantes que ingresan a la universidad a través del Programa Propedéutico: un análisis desde la motivación y el discurso de la UCSH. *Revista Calidad en la Educación*, 38, 147-179.
- Sánchez, B. y Flores, A. (2006). *Guía para padres de niños con talento académico*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Centro de Estudios y Desarrollo de Talentos PUC, PENTA UC.
- Scheele, J. y Treviño, E. (2012). Oportunidades de Movilidad Educativa y Social en Chile: El Propedéutico UNESCO. En C. Roman, O. Maureira y C. Catrileo, *Contextos formativos y sociales de programas propedéuticos en Chile*. Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Shore, B. & Kanevsky, L. (1993). Thinking processes: Being and becoming the gifted. En K. Heller, F. J. Monks & A. Passow (Eds.), *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 133-147). Oxford: Pergamon Press.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.

Inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica

Luis Reyes Ochoa¹

Resumen

La investigación «Inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica» tuvo como objetivos: a) comprender desde su perspectiva, preocupaciones y problemas más relevantes de los profesores principiantes de educación básica de establecimientos educacionales municipales, particulares subvencionados y particulares privados de la Región Metropolitana, en su proceso de inserción profesional a la docencia, junto con b) caracterizar experiencias o mecanismos de acompañamiento a dichos profesores y c) analizar el impacto de las experiencias de acompañamiento en el abordaje de las preocupaciones y problemas de esos profesores principiantes y cómo esos mecanismos de apoyo contribuyen a un desarrollo profesional de ellos mismos.

La investigación utilizó una metodología mixta, en donde se realizó el proceso de recolección de datos con distintos instrumentos (cuestionarios y entrevistas), tanto para la parte descriptiva como interpretativa de la investigación.

¹ Doctor en Didáctica y Organización Educativa. Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. lreyeso@ucsh.cl

Entre los principales resultados se puede señalar que las preocupaciones que identifican los profesores principiantes investigados son:

a) la dimensión administrativa de la docencia, b) la interacción con los apoderados, con diversidad de alumnos y, c) la interacción con diversidad de alumnos y, d) el dominio de contenidos

Respecto de los problemas, los profesores reportan que estos tienen que ver con la clase, lo institucional escolar y lo social.

Introducción: descripción del trabajo investigativo

Este estudio se enmarca en la temática sobre Desarrollo Profesional Docente (DPD), toda vez que se aborda un periodo crítico en la vida profesional de un profesor como es la incorporación al campo de trabajo profesional. Si examinamos la etapa de inserción profesional a la docencia en un marco de referencia más amplio como el desarrollo profesional y particularmente con la carrera profesional, vemos que existe variada literatura (Bolívar, 1999; Ávalos, 2005; Vezub, 2005 y 2010, Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente, 2005) sobre las etapas de dicha carrera, coincidiendo todos estos autores en tomar como referencia el clásico estudio sobre la vida de profesores de Huberman (1992), en el cual se distinguen varios momentos por los cuales el profesor transita dependiendo de la cantidad de años de experiencia que tenga.

Los profesores principiantes, dice Esteve (2009), suelen estar muy preocupados por el juicio de sus alumnos acerca de ellos y, además, por la opinión que tienen respecto de ellos otros actores educativos, como son directores, supervisores, padres y apoderados y sus propios compañeros de profesión. Incluso se llega a señalar

que, a veces, los profesores jóvenes, con las mejores intenciones, transforman su labor docente en una actividad tan absorbente que «se olvidan de vivir, de mantener relaciones adultas con personas de otros mundos, de disfrutar de un ocio de calidad, de leer, de seguir el devenir de la política o de mantener una conversación intrascendente con un desconocido» (Esteve, 2009, p. 25).

En este contexto, dos afirmaciones encontradas en la revisión de la literatura, relacionadas con la temática de la inserción profesional a la docencia de profesores principiantes, se han analizado particularmente por el autor de este estudio. La primera «Lost in translation: Mentors learning to participate in competing discourses of practice» (Perdidos en la traducción: Tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa) de la profesora de la Universidad de Haifa, Lily Orland-Barak (2006), y la segunda «Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente» del Profesor Carlos Marcelo (2006) de la Universidad de Sevilla.

Si se observa con detención, las dos expresiones expresan la noción de algo que no se conoce y que se expresa en la palabra compartida «perdido», presente en las dos afirmaciones; en un caso en la traducción y en otro caso un eslabón, palabras que aluden a la noción de interfases o vasos comunicantes, que en ambos casos están ausentes, de tal manera que se impone la necesidad de aportar a buscar lo perdido o no transparentado que hay en esta etapa crucial de la vida de un profesor, como son sus inicios profesionales, tan densos como significativos para su desarrollo profesional posterior.

Marco de referencia o estado del arte

Al comenzar a desarrollar una actividad laboral, más aún cuando esta se desarrolla por primera vez, se vive una etapa con características muy particulares, ya que en el sujeto que vive dicha experiencia concurren simultáneamente expectativas, ilusiones y esperanzas, por una parte, y desconciertos, desánimo, desaliento y desilusión, por otra.

Los inicios en la profesión docente no escapan al cuadro anterior, porque además se suman otros factores, como las connotaciones que tiene trabajar con personas, aún más, que se tiene el objetivo de producir transformaciones en ellas desde el ejercicio profesional; la carga emotiva que comporta optar y ejercer una profesión que le da tanta importancia a la vocación; el sentido que representa para el profesor principiante incorporarse al desarrollo de una profesión a la que se le asigna un papel destacado, particularmente en tiempos como los presentes en los que la educación pasa por momentos de cambios y redefiniciones. Este conjunto de factores produce que, junto con la responsabilidad del nuevo desempeño, se agrega un grado de tensión mayor que en los comienzos de otras actividades profesionales (Beca y Boerr, 2009).

Inserción a la profesión docente

La inserción en la profesión docente es un lapso de tiempo que abarca los primeros años de ejercicio profesional, en los cuales los profesores principiantes deben transitar desde estudiantes de pedagogía a profesores en ejercicio. Se caracteriza, como se ha señalado, por ser una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en los cuales los profesores principiantes deben comenzar su aprendizaje profesional en un proceso simultáneo a procurar mantener un cierto equilibrio personal (Marcelo, 1999).

En ocasiones, el profesor principiante busca adaptarse a la cultura y al medio en que se encuentra inserto el establecimiento educacional al cual se ha incorporado, intentando asimilar los comportamientos de sus colegas mayores con el objetivo de ser aceptado. No obstante, que esa búsqueda de aceptación puede significarle al profesor que se inicia en la docencia serios conflictos personales, al sentir presión ambiental en algunas situaciones para renunciar a ciertas convicciones, ideas, proyectos y sueños acerca de cómo imaginaba su papel como docente en la escuela, lo que comporta que el profesor comienza a construir su identidad profesional de una forma distinta a lo que él es y a sus principios valóricos, generando una fuerte contradicción personal. Una forma de resolución de dicho conflicto puede ser el trasladarse de un establecimiento educacional a otro, donde piense que va sintonizar mejor con el equipo docente y directivo, no siendo siempre esta la mejor solución.

Considerando que las primeras experiencias que ocurren a todos los profesores en sus inicios en la docencia marcan indeleblemente el ser profesor y su posterior vida profesional, surge la necesidad de ofrecer acompañamientos, ayudas o apoyos en este periodo, con el propósito de que ese profesor alcance un aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales acordes con la demandas tan complejas que realiza hacia la escuela y los docentes la sociedad actual: compromiso ético, autonomía, disposición al aprendizaje, altos niveles de responsabilidad, capacidad para trabajar en equipo, actitud reflexiva y disposición y adaptabilidad a los cambios (Beca y Boerr, 2009).

Particularmente para los profesores de educación básica lo anterior es muy relevante, considerando la importancia que cobra dicha etapa formativa en todos los niños y niñas que asisten al sistema escolar, dado que allí se producen aprendizajes esenciales para el desarrollo del aprendizaje posterior y que la educación básica debe

desarrollar competencias que permitan a las nuevas generaciones adaptarse a un nuevo orden social, político económico, científico y tecnológico, propio de un mundo globalizado.

Para que eso ocurra se requiere de distintos niveles de cambios, sean estos de índole más bien cuantitativa, por ejemplo mejorando las remuneraciones y condiciones laborales de los docentes, y otros más bien de índole cualitativa, por ejemplo asumir que los profesores son profesionales en constante desarrollo y evolución (Ávalos, 1996). Se plantea que dichos cambios deberían afectar no solamente los resultados de los establecimientos educacionales, sino que además procesos, como se señala en el Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación, 2003), que considere interacciones de los docentes, de desarrollo del currículo, del aprendizaje de todos los alumnos y alumnas; en concreto, que apunte al mejoramiento de las prácticas de los profesores al interior de la escuela.

Desde todos los ámbitos se va estableciendo una gran demanda hacia los profesores, que, por una parte, espera que ellos posean y desarrollen un amplio abanico de conocimientos, habilidades y competencias para transferir un saber, y que alude a la dimensión cognitivo y pedagógica, y por otra, que a su vez posean y desarrollen un conjunto de competencias de índole personal, profesional y social que les posibilite convertirse en profesionales de la educación autónomos, capaces de realizar un trabajo complejo de forma compartida y solidaria al interior de un establecimiento educacional, aludiendo a una dimensión relacional e institucional. Si lo anterior representa un gran desafío –por el conjunto de exigencias involucradas– para todos los profesores del sistema escolar, mayor complejidad cobra cuando focalizamos la atención en los profesores principiantes, los que recién graduado, tras haber terminado algún proceso de formación inicial, se incorporan en el desempeño docente en un establecimiento educacional (Cornejo, 1999).

¿Quiénes son los profesores principiantes? Lo primero que se debe precisar es que existe una variedad de expresiones para designar a este tipo de profesores: noveles, debutantes, principiantes, entre otras (Cornejo, 1999), neófito, agregará la destacada especialista chilena en educación, (Beatrice Avalos et al., 2004). Pero volvamos sobre la pregunta pendiente, ¿quiénes son los profesores principiantes? Parece ser que se trata de profesores que, además de vivir un proceso intenso de aprendizaje con relación a lo que significa enseñar ante un grupo de alumnos y alumnas, y de relacionarse con diferentes actores al interior de una comunidad educativa, están viviendo un conjunto de mutaciones personales, inherentes a la vital etapa en que se encuentran. Atendiendo a lo planteado por distintos autores (Esteve, 1994), en el sentido de que existe una brecha entre lo que los profesores principiantes deben desarrollar en su práctica pedagógica real y concreta en un establecimiento educacional y lo que han vivido anteriormente como modelo formativo antes de iniciarse pedagógicamente.

Por «iniciación pedagógica» se entiende el proceso por el cual se transita de ser un estudiante de pedagogía a ser un profesor en una institución escolar, evidenciando en este trance un conjunto de conocimientos, saberes, destrezas y habilidades docentes, y que este concepto se distingue de «inserción laboral», entendido este último concepto como el proceso a través del cual el profesor principiante transita por determinados itinerarios, procesos y/o estrategias para acceder a un puesto de trabajo. Ambos procesos dan lugar a la existencia de un proceso mayor denominado «inserción profesional» (Fuentealba, 2006).

Particular sentido adquiere, en este contexto, la afirmación que señala que los profesores principiantes, al momento de iniciarse pedagógicamente en una institución escolar (que posee un conjunto de significados y expectativas respecto de lo que es y debe ser la acción diaria de un profesor en un establecimiento) (Pérez

Gómez, 1995), al no tener repertorios personales y profesionales que les posibiliten desempeñarse adecuadamente en ese contexto laboral, en gran parte de las situaciones deben configurar su aprendizaje y desarrollo como profesores por medio de iniciativas de ensayo y error, llegando incluso de imitación de otros colegas profesores (Esteve, 1994).

En este escenario, la experiencia de iniciación pedagógica se convierte para el profesor principiante en una etapa de fuertes contrastes, tanto a nivel personal, considerando que coincide con el periodo correspondiente a la primera adultez (Levinson, en Bolívar, 1999), caracterizado por grandes contradicciones y estrés, en lo profesional, atendiendo al tránsito desde estudiante de pedagogía a profesional de la educación que debe enseñar una disciplina en particular, como en lo institucional, considerando que debe además aprender a decodificar e interactuar en un contexto particular desconocido para él (Fuentealba, 2004).

La literatura especializada en el tema (Veenman, 1984; Bullough, 1997; Bolívar, 1999) reporta una amplia variedad de problemas a los cuales se ven enfrentados los profesores principiantes en su inserción profesional a la docencia. Los cuales pueden estar relacionados con dimensiones personales, en la medida en que esta etapa se da en paralelo, por lo general, con periodos de decisiones trascendentales, como son definición de proyecto de vida personal, independizarse, formar una familia, tener hijos, establecerse en un espacio y puesto laboral, que evidencian el paso de ser estudiante de pedagogía a ser un profesional de la educación independiente.

Lo anterior se puede observar, en el modo estratégico de integración del profesor principiante a la institución escolar, la que puede caracterizarse como de asunción absoluta, tanto pública como privada, de los valores, normas y límites de la institución (ajuste interiorizado), o de asunción en público pero con reservas personales

a esas definiciones (sumisión estratégica) (Day, 2000). La ausencia de ayuda en la solución oportuna de problemas en cualesquiera de los aspectos mencionados puede llegar incluso a provocar el abandono temprano de la profesión docente en el sistema educativo por parte de profesores principiantes (Veenman, 1984; Vonk, 1995).

Entonces, la posibilidad de que el profesor viva una experiencia de iniciación pedagógica enfocada hacia una mirada desde el desarrollo profesional docente de forma continua no depende únicamente de aquellos elementos adquiridos en su biografía como estudiante o en su formación inicial docente, sino que son las primeras experiencias como profesor principiante en cualquiera de los aspectos identificados, a saber, personal, profesional e institucional, las que condicionarán fuertemente el tipo y grado de iniciación pedagógica que viva ese profesor.

Resumiendo, se puede señalar que la etapa de inserción profesional en la docencia se considera que es el lapso de tiempo que abarca los primeros años, en los cuales los profesores transitan desde ser estudiantes de pedagogía a profesores como tales y es una etapa caracterizada por aprendizajes en contextos nuevos, dudas y también tensiones que viven los profesores principiantes. Vonk señala que definimos la inserción como la transición desde profesor en formación hasta llegar a ser un profesional autónomo. La inserción se puede entender mejor como una parte de un continuo en el proceso de desarrollo profesional de los profesores (Vonc, 1995).

Aportes de lo investigado para la formación de profesores UCSH

Todo lo planteado ha consolidado en Chile, al menos desde la política pública, considerando la Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y que considera un proceso de

inducción a los docentes principiantes, a pensar que este es un camino de mejoramiento de la etapa de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes, que permitirá instalar buenas prácticas, para ir propiciando redes de acogida, de acompañamiento y apoyo en los establecimientos educacionales, tal como ha venido intencionando el Ministerio de Educación desde hace algunos años, a través de la Red de Maestro de Maestros, concretamente mediante un programa de mentorías que, atendiendo a lo planteado por un gran investigador educacional chileno, debería cumplir tres requisitos, a saber: «...estar fundada en una adecuada concepción de lo que significa una enseñanza de ‘calidad’; orientarse por una comprensión también acertada de lo que implica ‘aprender a enseñar’ y sustentarse en una ‘cultura profesional que favorezca la colaboración y la indagación’ » (Cornejo 1999).

Por otra parte, se destaca un campo de estudio en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), en la temática de Desarrollo Profesional Docente (DPD), concretamente en la etapa de inserción profesional a la docencia, lo que permitirá profundizar en una etapa crítica del DPD, que debería transformarse en una transición articulada entre procesos de formación inicial e inserción profesional a la docencia, en un contexto nacional de instalación de la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente y atendiendo a que hoy tenemos evidencia de las dificultades las que encuentran los profesores principiantes, las cuales deben ser consideradas para ser abordadas, tales como manejo de recursos de aprendizaje diferenciado, interacciones con otros actores, inserción institucional, realización de tareas simultáneas y manejo de problemáticas sociales, entre las cuales destacan la incapacidad para manejar problemáticas sociales contingentes y, en mayor medida, el tener estrategias para manejar situaciones de alto riesgo (Solís et al., 2016). Lo anterior que no obnubila, que también hay éxitos que van «desde no reco-

nocer éxitos en primer año, luego relacionar el éxito con aspectos asociados al manejo conductual y a su desarrollo profesional en la institución, en tanto que en tercer año claramente se hace mayor referencia al éxito del profesor asociado al aprendizaje de sus alumnos» (Solís et al., 2016, p. 340).

Reflexiones finales

Con relación al proceso de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica, los hallazgos de este estudio realizado en la Región Metropolitana de Chile son bastante coincidentes con otros estudios similares, como Ávalos, Carlson y Aylwin, 2003; Fuentealba, 2004; González et al., 2005; Cisternas 2012; Solís et al., 2016, en los cuales se evidencian diversas maneras en que los profesores principiantes perciben su capacidad docente respecto de las tareas asignadas en el proceso de inserción profesional, en la enseñanza de profesores principiantes de educación básica y/o media, relevando preocupaciones que aparecen en este proceso y que «muestran diferencias en cuanto a su naturaleza, nivel de profundidad y complejidad, son diferentes según a) las oportunidades que la formación les ofreció para problematizar la realidad del aula b) las características de la institución escolar y c) ciertas condiciones personales del principiante» (Cisternas, 2012, p. 9).

En todos los estudios señalados se coincide que la inserción profesional a la docencia se produce de hecho, y que por lo general el profesor principiante la vive de manera aislada, con escasa ayuda de parte de otros profesores y con una socialización más administrativa que evolutiva (Fuentealba, 2004); que parece que la dependencia administrativa del establecimiento educacional condiciona el tipo de inserción a la docencia (ya que puede darse por modelo nadar o hundirse, colegiado, competencia mandatada y mentor

protegido formalizado); que se evidencia ausencia de mecanismos institucionalizados de inducción profesional (González, et al., 2005), y que por lo general los profesores principiantes carecen de un «ingreso mediado a la docencia» (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2003, citando a Lortie, 2002), lo que significa en términos prácticos que no tuvieron apoyo formal de algún actor educativo con más experiencia en los inicios en la enseñanza y en los desafíos que plantea el ejercicio docente.

Considerando los estudios realizados en Chile respecto de la temática de la inserción profesional a la docencia de los profesores principiantes, se puede concluir que se evidencia en este proceso una falta de acompañamiento y apoyo formal frente a los problemas que les aquejan en esta etapa tan crucial para su desarrollo profesional, o «A partir de las opiniones de los directivos de los colegios pareciera que las acciones de apoyo que dicen entregar a los profesores novatos no están vinculadas con las reales necesidades que estos manifiestan» (Solís et al., 2016, p. 341), y que el aprendizaje profesional que se produce es por ensayo y error y que en esa estrategia el referente principal son los alumnos de los profesores principiantes (Ávalos, Carlson y Aylwin, 2003).

Analizando con atención la información obtenida desde las entrevistas realizadas a los profesores principiantes, se puede señalar que se identifican tres modalidades de apoyo atendiendo a que: «No todos los principiantes necesitan los mismos apoyos» (Cisternas, 2012, p. 9):

- a) apoyo formal institucional (docente, directivo o profesor par);
- b) apoyo informal institucional (profesor par); y
- c) apoyo informal extra institucional (familiares o amigos).

A partir de lo anterior, esta investigación quiere evidenciar que si bien un porcentaje de 32,7% de profesores principiantes de un total de 372 señala que no contó con apoyo en el proceso de in-

serción profesional a la docencia, y considerando que ese proceso se da de hecho, parece ser que lo que no se da frecuentemente es un mecanismo institucionalizado de apoyo en la inducción profesional a la docencia, pero que acciones de apoyo informales siempre existen, sean estas acciones de apoyo informal institucional (profesor par); o acciones de apoyo informal extra institucional (familiares o amigos), aun cuando ambas son más bien de carácter espontáneo, particular, voluntario e informal.

Es en este punto en el que se desea poner el énfasis. En todo proceso de inserción profesional a la docencia de profesores principiantes se dan acciones de apoyo, aun cuando de carácter más bien informal, coincidiendo en este punto con lo que se señala en la literatura con relación a que el aprendizaje informal es una categoría que está tomando auge en los últimos años, llegando incluso, en la Unión Europea, a promoverse la certificación de las competencias profesionales logradas en el propio puesto de trabajo (Marcelo, 2009). Y pensando en el acompañamiento a los profesores principiantes, desde la Ley 20.903 se debe considerar pensar en apoyos de inducción y mentoría, a partir de una mirada que considere la diversidad de contextos escolares.

Referencias

- Ávalos, B. (1996). La profesión docente y el desarrollo de la educación en América latina y el Caribe. *Boletín UNESCO-OREALC*, 41, 5-46.
- Ávalos, B. (2003). La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. (pp. 559-598). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

- Ávalos, B. (2003). *La formación docente inicial en Chile*. Recuperado de: www.iesalc.unesco.org.ve
- Ávalos, B., Carlson, B. y Aylwin, P. (2003). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*. Santiago: Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular 2002.
- Ávalos, B. (2004). Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones. *Revista Colombiana de Educación*, 47, 13-29.
- Ávalos, B. (2005a). Competencia y Desempeño Profesional. *Revista Pensamiento Educativo*, 36, 19-32.
- Ávalos, B. (2005b). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón y L. Rojas (Eds.), *El desafío de formar los mejores maestr@s* (pp. 13-25). Bogotá: UNESCO, KIPUS, Universidad Pedagógica Nacional.
- Beca, C. E. y Boerr. I. (2009). El proceso de inserción a la docencia En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 109-118). Madrid: OEL.
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del Profesorado de Secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Bullough, R. (1997). Becoming a teacher: Self and the social location of teacher education. In B. Biddle & I. Goodson (Eds.), *International Handbook of teachers and teaching* (pp. 79-134). Londres: Kluwer Academic Publishers.
- Cisternas, T. (2012). *Dificultades experimentadas por profesores principiantes de Educación Básica en sus prácticas de enseñanza y su relación con la formación inicial*. Recuperado el 13 de noviembre de 2016 de: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt1122.pdf>

- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 51-100.
- Day, C. (2000). Stories of change and professional Development: the costs of commitment. In C. Day, A. Fernandez, T. E. Hauge y J. Moller (Eds.), *The life and work of teachers: international perspectives in changing times*. London: Falmer Press
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M. (2009). La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Eds.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 17-28). Madrid: OEI.
- Fuentealba, R. (2004). *La inserción profesional de profesores principiantes de enseñanza media. Desafíos para su desarrollo profesional*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Fuentealba, R. (2006). Desarrollo profesional docente: Un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes. *Foro Educacional*, 10, 65-106.
- González, A., Araneda, N., Hernández, J. y Lorca, J. (2005). Inducción Profesional Docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 51-62.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of Teachers. *Teachers College Records*, 91(1), 31-57.
- Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: A sociological study*. (2ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Marcelo, C. (1992a). Dar sentido a los datos: La combinación de perspectivas cualitativa y cuantitativa en el análisis de entrevistas. En C. Marcelo (Ed.), *La investigación sobre*

Formación del Profesorado: Métodos de investigación y análisis de datos. República Argentina, Capital Federal: Editorial Cincel.

Marcelo, C. (1992b). *La investigación sobre Formación del Profesorado: Métodos de Investigación y Análisis de Datos.* República Argentina, Capital Federal: Editorial Cincel.

Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.

Marcelo, C. (1999). Estudio sobre Estrategias de Inserción Profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19, 101-143.

Marcelo, C. (2006). Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente. Taller Internacional: *Las políticas de inserción de los nuevos maestros en la profesión docente: La experiencia latinoamericana y el caso colombiano*, Bogotá.

Orland-Barak, L. (2006). Lost in translation (perdidos en la traducción): tutores o mentores que aprenden a participar en discursos competitivos de la práctica educativa. *Revista de Educación*, 340.

Pérez Gómez, A. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en la Escuela*, 26, 7-23.

Reyes, L. (2007). Recensiones de artículos sobre apoyo a la inserción profesional a través de programas de inducción con mentores a profesores principiantes. *Foro Educativo*, 12(1), 236 - 276.

Solís, M., Núñez, C., Contreras, I. & Ritterhausen, S. (2016). Inserción Profesional Docente: Problemas y éxitos de los profesores principiantes *Estudios Pedagógicos*, XLII(2), 331-342.

- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI.
- Vezub, L. (2005). Tendencias Internacionales de Desarrollo Profesional Docente. La experiencia de México, Colombia, Estados Unidos y España. Recuperado de: http://www.oei.es=docentes/articulos/tendencias_internacionales_desarrollo_docente_vezub_pdf
- Vezub, L. (2010). El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Vonk, J. H. C. (1983). Problems of the Beginning Teacher. *European Journal of Teacher Education*, 6(2), 133-150.
- Vonk, J. H. C. (1995). Teacher Induction: An essential element at the start of teachers' careers. *Revista Española de Pedagogía*, 200, 5-22.

Autoridad pedagógica y liderazgo. ¿Olvido o desconocimiento en la formación del carácter pedagógico-transformativo del profesor?

Óscar Maureira Cabrera¹

Resumen

La literatura científica de la última década sobre liderazgo educativo (Sans-Martín et al., 2016) como los estudios sobre trayectorias de mejoramiento en Chile (Bellei et al., 2015), destacan al liderazgo distributivo (LD) como clave para el desarrollo de capacidades escolares. Asimismo, instrumentos de política, tales como: estándares indicativos y marco de la buena dirección y liderazgo escolar enmarcan dimensiones del ejercicio profesional de equipos docentes directivos. La mayoría de los estudios sobre liderazgo privilegian el liderazgo directivo en el rol del director(a) y sus características, omitiéndose la investigación de la práctica social de liderazgo, sustentada por Spillane (2006), Gronn (2002), Harris (2012), López Yáñez (2014) y Maureira et al. (2016) sobre la naturaleza del liderazgo en las organizaciones escolares. Así, cobra cada vez más pertinencia, en el contexto de la formación inicial docente, comprender y orientar en la construcción de la autoridad pedagógica del profesor como asimismo acentuar sus capacidades de liderazgo docente. El siguiente ensayo, enmarcado en

¹ Doctor en Educación. Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. omaureir@ucsh.cl

la perspectiva del liderazgo distributivo, fundamenta, describe y reflexiona sobre este esencial eje de formación pedagógica, de cara a los urgentes desafíos de mejorar la formación del carácter del profesor.

Introducción

El liderazgo directivo ha sido reportado en estudios como el segundo factor intraescuela que mejor explica los resultados en el aprendizaje estudiantil, después de la calidad del docente, más allá de las diferencias culturales en los sistemas escolares del mundo (Pont, Nusche y Moorman, 2009; Barber y Mourshed, 2007; Waters y Marzano, 2003). No obstante, como afirma Leithwood (citado en Horn, 2012), este tiene una mayor influencia en los aprendizajes cuando es ampliamente distribuido. Esto ha significado, en el caso de Chile, que en el último tiempo se hayan emprendido políticas para fortalecer el desarrollo de la dirección escolar, aumentando la autonomía de los directores para tomar decisiones y perfeccionar los sistemas de reclutamiento, ingreso, inducción y formación en servicio, entre otras medidas (Ley 20.501, Ley 20.248, etc.). Uno de los riesgos de esta insistencia, sobre todo en los establecimientos administrados por los municipios y que a partir de la posible aprobación de la Ley de Nueva Educación Pública serán traspasados a 67 organismos descentralizados de carácter estatal (Servicios Locales de Educación), es, entre otros, perder la oportunidad de generar condiciones de *gobernanza* en cada establecimiento público, que aumenten su potencial de respuesta y de soluciones autónomas a demandas de la comunidad educativa, las que hoy en gran medida están mediatizadas por las administraciones municipales de educación. Esta autonomía necesaria para la gestión escolar no se logra por la mera formalización en la constitución de un cargo, ni por las presiones

de los procesos de rendición de cuentas administrativas, sino por las posibilidades de llegar a constituirse comunidades profesionales de aprendizaje (Bolívar, López y Murillo, 2013) que mejoren la sustentabilidad de los procesos y resultados escolares (Elmore, 2010; Ahumada, 2010). Prueba de ello, lo constituyen los hallazgos de trayectorias de escuelas efectivas en sectores de pobreza, cuya sostenibilidad de cambios y mejora en una década se explica, al menos en lo que dice relación con el liderazgo, por medio de duplas o ternas de equipos directivos (Bellei et al., 2015).

Enmarcándose en la línea de investigación sobre liderazgo distributivo, el siguiente trabajo fundamenta la importancia que adquiere el liderazgo en las organizaciones escolares como factor clave de mejora e innovación, dado el progresivo aumento, en el contexto de las políticas educativas, de autonomía y corresponsabilidad por los resultados de aprendizaje tanto a nivel territorial como escolar. Posteriormente, se circunscribe a caracterizar un ámbito de la formación inicial escasamente referido en los planes de estudios tradicionales en la formación pedagógica inicial de un profesor(a) o educador(a), pero, no obstante, cada vez más requerido, dadas las múltiples complejidades de las problemáticas pedagógicas y educativas en el contexto de las comunidades escolares de alta vulnerabilidad. Así, conceptos de liderazgo del docente y de autoridad pedagógica se exponen para su análisis, valoración y problematización, de cara a los nuevos desafíos de la formación inicial docente. Seguidamente, se caracterizan aspectos teóricos, metodológicos, temáticos y disciplinares asociados a las potencialidades que representa abordar el área de formación en liderazgo del docente de aula y autoridad pedagógica, tanto desde la investigación del liderazgo distributivo como desde la intervención, especialmente teniendo presente los urgentes desafíos de hacer más pertinente la práctica pedagógica, a objeto de empoderar al profesor en su rol de transformador. Finalmente, se resumen y

precisan conceptualizaciones sobre la evolución del liderazgo en las organizaciones escolares, a objeto de enmarcar la relevancia que cobra tal proceso de influencia en el aula.

Liderazgo y autoridad pedagógica: perspectivas de formación inicial docente

Del liderazgo directivo al distributivo

El concepto de «liderazgo» posee múltiples definiciones, pero en el ámbito escolar la organización educativa es quien delimita la conceptualización, confundiendo e intercambiándose con el de «dirección». Dirección comporta el ejercicio de un puesto de mando en la organización, cuya influencia se basa en el poder conferido por la estructura organizacional. En cambio liderazgo, como modo de influencia, puede o no ocupar tal posición de poder otorgado, puesto que esencialmente está circunscrito al contexto del poder personal, relacional o de experto. Esto explicaría su asociación, como objeto de estudio, sobre focos tales como: formación, modalidades de acceso, tipo de proceso y múltiples ámbitos de resultados de la actividad directiva de directores, jefes, administradores y gerentes de instituciones educativas.

Por su parte, Harris (2012) señala que muchos equiparan el liderazgo con un cargo y una responsabilidad formal y no con capacidades de influencia psicosocial. Spillane (2006) precisa que el liderazgo se enmarca en interacciones de influencia social que alcanzan, intencional o involuntariamente, nuevas y deseables metas organizacionales, pero que no se define en oposición a la administración; muy por el contrario, son dos perspectivas tanto conceptuales como prácticas que se complementan.

Sin embargo, es el liderazgo educativo, como afirman Robinson et al. (2009), el que dota de un sentido común a la organización escolar e influye en el comportamiento de sus miembros, teniendo como fin la mejora de la calidad, expresada tangiblemente en aprendizajes. Así, el reciente estudio de casos múltiples en mejora escolar en Chile (Bellei et al. 2014) y luego el de sus trayectorias (Bellei et al., 2015), realizado en una muestra de escuelas primarias que manifestaron avances perdurables en SIMCE, casi por una década, revela que tanto directores(as) como jefes(as) de Unidades Técnicas Pedagógicas (UTP), como dupla, son determinantes en el desarrollo de la mejora escolar sostenible, destacándose su empeño y centralidad en decisiones para acciones en el campo de la enseñanza y aprendizaje.

Así, el liderazgo como función se sustentaría en la interacción entre directores, jefes intermedios, coordinadores, profesores jefes y de aula (Anderson, 2012; Spillane, 2006; Spillane, Diamond y Jita, 2003). En este sentido, los estudios de Peter Gronn (2002) y de James Spillane (2006) respecto de la distribución del poder en las organizaciones escolares, han ido generando una conceptualización enfocada en la práctica del liderazgo más que en la caracterización de perfiles y roles de directores(as) o jefaturas, sus antecedentes y consecuencias. Una de las cuestiones centrales que plantea Spillane (2006) en torno a su perspectiva distribuida del liderazgo es que este se construye colectivamente para aportar en conocimiento y significados a la organización, definiéndose como ampliada (líder-plus) y a través de la práctica (Spillane, 2006), la que es generada en las interacciones entre líderes, seguidores y su situación (Spillane, 2006; Spillane, Camburn, Pustejovsky, Stitzel y Lewis, 2008). Según Spillane, Halverson y Diamond (2004), se reconoce que en la práctica del liderazgo hay más de una sola influencia, siendo manifestaciones de aquella el compromiso colectivo de padres y/o apoderados, estudiantes, directivos y

profesores con la mejora escolar, reflejada en una práctica conjunta y comprometida.

Todo indicaría que la esencia del concepto de «liderazgo distributivo», entre otros, desde la perspectiva de Leithwood y Riehl (2005), Murillo (2006), Spillane (2006) y Harris (2009, 2012), radicaría más en una función de la organización, orientada a transferir poder para la convergencia en propósitos institucionales compartidos. En cambio, Harris (2012) afirma que es un recurso organizacional estratégico que puede maximizarse, ocupándose el potencial de influencia que poseen las personas que participan en la comunidad escolar, con especial predominancia de profesores y estudiantes.

Cada vez hay un mayor consenso en torno a que el liderazgo que produce un impacto real en los resultados escolares es en gran medida distributivo (Gronn, 2002; Spillane, 2006; Harris, 2009; Sans-Martín, 2016). Consideración que también hace notar Hopkins (2008), al precisar que cuando el liderazgo está focalizado en lo pedagógico y ampliamente distribuido, tanto el profesorado como el alumnado pueden ser capaces de aprovechar plenamente sus potencialidades de influencia para contribuir al desarrollo, mejora e innovación escolar.

Liderazgo del docente y autoridad pedagógica: nuevos desafíos para la formación inicial docente

El estudio del liderazgo en las organizaciones escolares casi nunca ha considerado a otros actores educativos de la comunidad escolar como parte de los procesos de influencia relevante. Cabe precisar que la acepción «líder» desde un enfoque distribuido no se sitúa solamente en la figura del director(a), sino que se extiende hacia el trabajo de múltiples líderes que ejercen una influencia en las prácticas de enseñanza en la organización escolar. De este

modo, el liderazgo, como función, se sustentaría en directores, jefes intermedios, coordinadores, profesores jefes (tutores) y de aula (Anderson, 2012; Crawford, 2012; Spillane, 2006; Spillane, Diamond & Jita, 2003).

Un caso de estudio lo configura el liderazgo intermedio, eslabón fundamental en el entramado organizativo escolar, toda vez que en dicho nivel organizativo se manifiesta una modalidad de influencia en que frecuentemente no está provista o investida de un respaldo de autoridad administrativa. Con lo cual es mayormente clarificador observar el ejercicio del liderazgo, basado en una modalidad de influencia no coaptada por el poder posicional. En este sentido, según el estudio de caso desarrollado por Sepúlveda et al. (2013), en el contexto de un programa de mejoramiento del lenguaje en seis centros educativos primarios en riesgo social en la región del Biobío en Chile, muestra que cuando los coordinadores tienen el poder posicional, dado por la autoridad, para dirigir a sus pares profesores en tales programas, su influencia no está asegurada.

Otro caso, en relación al estudio del liderazgo en otros actores no directivos, lo constituye el estudio de Maureira y Rojas (2013), quienes describen el liderazgo transformacional, a partir de una muestra de docentes de lenguaje y comunicación de 7° básico a 4° año medio, de establecimientos escolares de alta vulnerabilidad. Evidenciándose la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas en la percepción del liderazgo del docente de lenguaje, según ciclos de enseñanza, como asimismo estos eran percibidos con atributos transformacionales por sus estudiantes.

Otro concepto que frecuentemente se usa para relevar la importancia de movilizar saberes para la conducción efectiva pedagógica de grupos de estudiantes, tiene que ver con la gestión de aula. Son variadas las interpretaciones, pero todas incluyen acciones realiza-

das por el profesorado para, entre otras, establecer el orden, conseguir la atención de los estudiantes o provocar su cooperación. Así, la investigación sobre tal construcción ha sido influida por los estudios de Jacob Kounin y sus colegas desde 1970. Estos, en el contexto de un modelo psicoecológico centrado en las características medioambientales y su influencia en el comportamiento infantil, reconocieron un conjunto de comportamientos del profesorado y características en las clases que se relacionaban con mejor comportamiento del alumnado, a saber: estar-en o implicarse en alto grado de atención al aula y a los procesos personales, siempre saber que está pasando, reaccionar de la forma apropiada cuando las situaciones son críticas y asegurar que los procesos de la clase siguen fluyendo, multi-rol o la habilidad para hacer muchas cosas a la vez, cambiar y observar al grupo para percibir cuando las cosas no van bien, y ser capaz de cambiar y reorganizar.

Esta línea de trabajo se interesó en estudiar si estas estrategias de «gestión del aula» que funcionaban con estudiantes regulares tendrían los mismos efectos en estudiantes identificados como «disruptivos» (Kounin, 1970). Los resultados fueron muy positivos, y efectivamente los estudiantes se veían estimulados y mejor gestionados por profesorado con estas características. Cabe precisar que tales hallazgos permitieron cambiar el foco de interés, y se modificó del estudio de las estrategias de gestión «reactivas» a estrategias de control «preventivas». Es decir, cómo actuar para prevenir o significar problemas. Igualmente se pasó de centrar los estudios en características de la personalidad del profesorado a mostrar la relevancia de los componentes de control estratégicos y ambientales, y habilidades para influir en ellos.

En relación a cómo se puede caracterizar el liderazgo de los docentes de aula, es posible señalar dos grandes criterios. Uno asociado al docente como estratega, en el cual lo más importante como influencia se ve reflejado prioritariamente en una coherente progra-

mación clase a clase desde lo previsto en su planificación curricular. Otro asociado al docente como comunicador, cuyo centro de interacción se focaliza en un diálogo frecuente con los estudiantes, a objeto de implicarlos y comprometerlos en sus aprendizajes. Así, el profesorado que basa su gestión en el diálogo y las relaciones en el aula, puede ser llamado un «líder de clase orientado al alumnado». La interacción con los alumnos y entre los alumnos es esencial y facilita la construcción de ciudadanos reflexivos. Este tipo de profesorado utiliza una gran cantidad de actividades de trabajo grupal y cooperación. Las actitudes y los valores de los estudiantes, así como el clima de la clase, son aspectos de mucha importancia en el aula. En el extremo opuesto tenemos al profesorado que basa su liderazgo en reglamentos y rutinas, controla, monitorea y enfatiza el cumplimiento del rol del estudiante en el aula, entendiendo por este el estar en silencio, escuchar al profesorado y seguir sus orientaciones o directrices. El profesorado es activo, el alumnado es pasivo. Se denominan entonces «líder de clase orientado al profesorado». El profesor va presentando nuevos contenidos a la clase, luego formula preguntas para ver si se ha entendido y finalmente los alumnos resuelven tareas individuales. En fin, es cada vez más importante saber cómo comprendemos el liderazgo en el aula, para activar todo un conjunto de estrategias de gestión, dimensiones y recursos de influencia, que permitan integrarse, de modo auténtico, al saber experto de cada enseñante, principal factor de autoridad en los docentes de aula.

Desde la literatura del área es posible señalar que la capacidad de dirección de un profesor descansa, probablemente, en saber en todo momento qué está sucediendo en su aula. Esto puede ser tan simple como dar una rápida mirada alrededor de la sala, de vez en cuando, o bien relevar el «momentum» de la clase, que es finalmente lo que cuenta. Así, un docente experimentado sabe que lo que importa es que los alumnos y alumnas perciban que el profesor tiene la capacidad de inhibir un comportamiento in-

adecuado. En consecuencia, organizar la clase involucra crear un ambiente en que el profesor estimula a sus estudiantes a hacer el mejor trabajo posible y a entusiasmarlos con lo que están aprendiendo. Existen dos factores que son importantes para crear este clima motivacional: valor y esfuerzo. Para mantenerse motivados los estudiantes deben apreciar el valor del trabajo que están realizando al igual que el trabajo realizado por otros, como asimismo generar un tipo de relación que permita que estudiantes y profesores trabajen juntos a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que los estudiantes sean participantes activos y no pasivos en este proceso.

Por su parte, Uribe (citado por Maureira y Rojas, 2013) destaca al liderazgo del docente en la construcción de la cultura escolar de calidad como un desafío de orden superior. Precisando que los aspectos clave que favorecen la mejora a partir de la perspectiva de la función docente corresponden a sus estrategias de enseñanza, dirección en la sala de clases. Jiménez (2010), por su parte, señala que el verdadero cambio en la educación proviene desde el interior de las aulas, situación en que el profesor es un factor determinante en el logro de los aprendizajes y formación valórica de estudiantes. El docente se vuelve, por la cantidad de tiempo que pasa con los alumnos, en una figura fundamental, tanto en la entrega de conocimientos y desarrollo de habilidades como también en la formación de valores, ideas y pensamiento crítico. Para que el profesor sea un líder dentro del aula, debe estar reconocido por sus alumnos y alumnas como tal. La autoridad del líder docente proviene siempre de los estudiantes con los cuales interactúa y con quienes comparte su posición, normas y valores. Un profesor líder se caracteriza por su ascendencia y autoridad moral sobre los estudiantes, la cual obedece a un proceso de influencia construido socialmente, por el ejemplo (modelización) y las buenas prácticas pedagógicas. Dentro de las cualidades que posee un profesor con liderazgo y que hacen que sea validado y reconocido como tal,

están: ser un facilitador del aprendizaje, agente de cambio, comunicador y motivador constante.

Para Alfredo Rojas, precursor de la Red de Liderazgo en Educación de UNESCO, una de las dificultades esenciales de la calidad de la educación es la baja o débil autoridad del profesor. Cuyas principales razones, entre otras, están en la influencia del medio social sobre la escuela, como asimismo en los déficits que presenta la formación inicial docente. Algo similar a lo señalado pero destacando la educación personalizada, es el trabajo de Balduzzi (2015), quien reflexiona sobre las respuestas a las preguntas siguientes: ¿cómo y en qué medida interactúan la calidad formativa y el liderazgo? Y, por otra parte, ¿es posible hablar de un liderazgo para la educación o liderazgo pedagógico en la escuela, o simplemente es suficiente concentrarse en un liderazgo administrativo o de organización? En este sentido, lo sustantivo del desarrollo de tales respuestas a tan esenciales preguntas es lo dedicado al liderazgo del profesor. De este modo, se precisa que tal capacidad se manifiesta en varias aristas de acción, a saber: el profesor, como líder, se implica activamente en la definición, desarrollo y evaluación del proyecto educativo de la institución educativa. En el aula, el liderazgo del profesor se aprecia cuando estimula el aprendizaje personal de los estudiantes, pero también cuando influye, de manera ética, sobre ellos, si estos descuidan las verdaderas metas educativas. Asimismo, cuando el profesor impulsa a los estudiantes a ejercer un liderazgo en primera persona, ejerciendo una influencia sobre sí mismo e implicándose en la clase para así construir en esta una comunidad de aprendizaje.

Basada en la experiencia del programa «Teach of América», que en Chile se denomina «Enseña Chile», Cabezas (2014) pudo observar prácticas pedagógicas en aula, de lo que hacen los profesores que lideran en sus clases. La siguiente figura ilustra los ámbitos de tal influencia.

Figura 1. Lo que hacen los profesores que lideran sus salas de clases.

(*La Tercera* 29 de junio de 2014, Cabezas, 2014).



Desde una perspectiva más global, el liderazgo del profesor, según Bernal e Ibarrola (2015), se constituye en uno de los principales propósitos de la gestión educativa. Entonces, el liderazgo aplicado al profesor en el aula correspondería a un proceso particular de influencia social guiado por un propósito moral, con el fin de lograr los objetivos educativos utilizando los recursos del aula (Gil y otros, citado por Bernal e Ibarrola, 2015). Otra característica en que se vería reflejado el profesor como líder sería en su capacidad de influencia sobre los demás colegas, directores y otros actores de la comunidad educativa, tanto individual como colectivamente, para impulsar prácticas de enseñanza y aprendizaje que mejorasen sustantivamente los logros escolares. Tal práctica de liderazgo implicaría focalizarse en individuos, trabajo de equipo y el desarrollo organizativo.

Estrechamente relacionado con el liderazgo del profesor está la «autoridad pedagógica». Dicho concepto, siguiendo a Weber (1983) y acuñado en el contexto del estudio del poder en las or-

ganizaciones, precisa que es un tipo de poder en el cual los individuos gobernados deciden obedecer a otro. Según Bourdieu y Passeron, (citado por Zamora, Paredes y Cox, 2016), la autoridad pedagógica consistiría en la relación asimétrica que establece el profesor con los alumnos, que le permite influir sobre ellos y conseguir que acepten sus demandas y orientaciones en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos escolares. Con base en esta conceptualización, se desarrolló una investigación acerca de cómo se percibe la autoridad pedagógica de los profesores de diversas disciplinas, en una muestra no menor de estudiantes secundarios de Chile. Uno de los aspectos que más llama la atención del trabajo de Zamora et al. (2016) corresponde a las categorías que dan forma al ejercicio de tal autoridad. Con la denominación de «autoridad explicitada» se agrupa a todos aquellos docentes de secundaria que explicitan constantemente las normas de comportamientos y desempeños académicos que deben alcanzar alumnos y alumnas. En cambio, con el ejercicio de «autoridad compartida» el profesor conduce las actividades de enseñanza y regula normas de comportamiento de un modo sutil, otorgando espacios para que los estudiantes intervengan activamente. Finalmente, en el ejercicio de la «autoridad como una misión moral», el profesor desarrolla su autoridad desde un vínculo personal orientado a «formar para la vida».

Asimismo, Zamora et al. (2015) precisan, en un estudio basado en una muestra de estudiantes secundarios, que los profesores con mayor autoridad pedagógica corresponden a Historia y Geografía (46%), seguido de los de Matemáticas (23%) y Lenguaje y Comunicación (13%). Pero cuando se les pregunta con qué imagen asociaban a los profesores a quienes más obedecían, un 43% del total señaló que con un experto y luego con la de un líder. Dicho estudio señala que la mayor parte de las investigaciones acerca de la autoridad han abordado las diferencias entre esta y el autoritarismo, poniendo énfasis en la tensión entre aspectos positivos y

negativos de la autoridad. En cambio otros refieren a la forma en que los profesores conciben la autoridad y cómo la construyen.

Aportes de lo investigado para la formación de profesores UCSH: teórico, metodológico, temático y disciplinar

Desde la teoría, el enfoque del liderazgo distributivo, según Spillane (2006), se constituye en un «marco o lente» altamente pertinente para comprender las acciones de liderazgo como práctica social. Tal perspectiva enmarca de manera más plausible el estudio y el conocimiento de cómo se manifiesta el liderazgo en las organizaciones educativas, conocimiento teórico clave para quienes están formándose inicialmente como docentes, puesto que tanto en su formación pedagógica de práctica temprana como profesional deberán que tener categorías para analizar e integrarse a proyectos educativos institucionales diversos, en los que tendrá que participar y, según el perfil declarado del profesor UCSH, transformar.

Desde el punto de vista metodológico, el conocer, fundamentar, aplicar y reflexionar a partir de instrumentos para la autovaloración del potencial del liderazgo, como asimismo reconocer qué manifestaciones del lenguaje propician una modalidad de ejercicio de autoridad pedagógica en la práctica, es otro componente que pudiese integrarse a la formación inicial. Además, desde el punto de vista investigativo para la acción, en el caso de los docentes que son profesores jefes, el conocimiento fundamental del Análisis de Redes Sociales (ARS) pudiese ser una importante herramienta metodológica para el estudio del liderazgo en la comunidad educativa.

Desde la perspectiva tanto temática como disciplinar, son múltiples las perspectivas con que podría vincularse el objeto de estudio

investigado, como es el liderazgo en las organizaciones escolares para la formación inicial y el desarrollo profesional docente. Puesto que gran parte de ella ha estado orientada a la formación de directivos docentes, llama la atención que al menos como denominación en los planes de estudio de la formación inicial es casi inexistente. No obstante, algunos ejes de formación general incluyen al liderazgo como electivo u optativo, pero frecuentemente tratado de manera más genérica y no enmarcado en la naturaleza de la acción pedagógica. En este sentido, dada la complejidad y la requerida autoridad pedagógica en la esencia del ser profesor, emerge como altamente pertinente proveer de actividades curriculares que formen para el liderazgo del docente en la comunidad educativa y el ejercicio de autoridad pedagógica, siguiendo a Zamora et al. (2016), tanto compartida, en el caso probablemente de la enseñanza de una disciplina específica, como también para el ejercicio de autoridad como una misión moral, en el caso del rol de profesor jefe.

A modo de cierre

Debido a la alta complejidad y naturaleza del quehacer educativo y pedagógico, directivo como asimismo lo reduccionista que significa focalizarse en una perspectiva del liderazgo de un modo unipersonal en la función directiva superior, es que comienza a tomar más fuerza de que el liderazgo en las organizaciones escolares es mejor comprendido como proceso colectivo de influencias alineados con el sentido de un proyecto educativo. Sin lugar a dudas el liderazgo distributivo se sitúa cada vez más con más sentido en que cómo deberíamos comprender su práctica en organizaciones tanto escolares como educativas. Tal afirmación se justifica plenamente en cuanto a la naturaleza de la actividad pedagógica, cuyas características esenciales de análisis y valoración se enmarcan en la calidad de la interacción mediante el lenguaje de estudiantes, pro-

fesores y directivos. Todo esto enmarcado en situaciones propias del contexto socio educativo. Asimismo, comprender la práctica social del liderazgo por medio del análisis de redes sociales constituye una perspectiva metodológica cada vez más relevante para el conocimiento sobre las dinámicas de poder en las organizaciones educativas y sus efectos. Más aún cuando la práctica se sustenta desde la teoría de la complejidad. Es decir, cómo las relaciones entre agentes (individuales) da lugar a conductas colectivas de un sistema y cómo el sistema interactúa y forma relaciones con su entorno desde una perspectiva tanto teórica como metodológica para aportar a dicho conocimiento. En este sentido, comprender profundamente, desde la misma formación inicial docente, la complejidad relacional de la acción pedagógica, tanto en aula como en lo organizacional, a objeto de influir con prescindencia del poder del currículo escolar o del título de profesor(a) o educador(a), resulta clave para asegurar un perfil de profesor menos funcionalista-obsecuente y más transformador y efectivo.

Referencias

- Ahumada, L. (2010). Liderazgo distribuido y aprendizaje organizacional: tensiones y contradicciones de la ley de subvención escolar preferencial en un contexto rural. *Psicoperspectivas*, 9(1), 111-123.
- Anderson, M. (2012). The Struggle for Collective Leadership: Thinking and Practice in a Multi-campus School Setting. *Educational Management Administration y Leadership*, 40(3), 328-342.
- Balduzzi, E. (2015). Liderazgo educativo del profesor en el aula y la personalización educativa. *Revista Española de Pedagogía*, 73(260).

- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. y Vanni, X. (2016). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2015). Una mirada a los procesos de mejoramiento escolar en Chile. *Apuntes sobre Mejoramiento Escolar*, 2. Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE).
- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: Ediciones Universidad de Chile.
- Bernal A. & Ibarrola S. (2015). Liderazgo del profesor objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, 67.
- Bolívar, A. (2012). *Políticas Actuales de Mejora y Liderazgo Educativo*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bolívar, A., López, J. y Murillo, F. J. (2013). Liderazgo en las instituciones educativas. Una revisión de líneas de investigación. *Revista Fuentes*, 14, 15-60.
- Cabezas, V. (2014). Liderazgo del profesor. Diplomado en Gestión Directiva de Organizaciones Escolares VI Versión. Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. *La Tercera*, 29 de junio de 2014.
- Calvo de Mora Martínez, J. (2011). Crisis del funcionalismo como paradigma político en la educación: el caso de líderes escolares. *Innovación Educativa*, enero-marzo, 26-41.
- Centro de Perfeccionamiento y Experimentaciones e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: CPEIP.

- Crawford, M. (2012). Solo and Distributed Leadership: Definitions and Dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(5), 610-620.
- De Soria, A. B. M. y García, S. I. (2015). Liderazgo del profesor: objetivo básico de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de educación*, (67), 55-70.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Fundación Chile-CAP.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory and the social construction of knowledge: a story of four umpires. *Organization*, 7(2): 301-310. Doi:10.1177/135050840072006
- Garay, S. y Thieme, C. (2008). Liderazgo, gestión y logro académico. *Boletín de Educación*, 39(1), 9-27.
- Gronn, P. (2002). Distributed leadership as a unit of analysis. *Leadership Quarterly*, 13(4), 423-451.
- Harris, A. (2005). Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 255-265.
- Harris, A. (2009). *Distributed leadership in schools: Developing leader tomorrow*. London: Routledge y Falmer Press.
- Harris, A. (2012). Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31(1), 7-17.
- Harris, A. (2012). *Liderazgo y desarrollo de capacidades en la escuela*. Santiago de Chile: Centro de innovación en Educación de Fundación Chile.
- Hallinger P. (2013). A conceptual Framework for Systematic Reviews of Research in Educational Leadership and Management. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 126-149.

- Hopkins, D. (2008). *Hacia una buena escuela. Experiencias y lecciones*. Santiago: Fundación Chile.
- Hutchins, E. (2000). Distributed cognition [Cognición distribuida]. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, Elsevier Science.
- Immegart, G. (1996). *Dirección participativa y evaluación de centros*. Bilbao: ICE.
- Jiménez, J. (2010). Liderazgo efectivo en el aula, la tarea pendiente en las escuelas de hoy. En C. Figueroa y M. García (Eds.), *Nuevos tiempos, nuevas necesidades: importancia de un liderazgo diferente para las comunidades escolares* (pp. 77-112). Valparaíso, Universidad Playa Ancha.
- Kounin, J. S. (1970). *Discipline and group management in classrooms*. Oxford, England: Holt, Rinehart & Winston
- Discipline and group management in classrooms.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.
- Leithwood, K. & Rhiel, C. (2005). What we know about successful school leadership. In W. Firestone & C. Rhiel (Eds), *A new agenda: directions from research on educational leadership* (pp. 22-47). New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K. & Mascal, B. (2009). *Distributed Leadership according to the evidence*. New York: Routled.
- Leithwood, K, Mascal, B. & Strauss, T. (2009). *Distributed leadership according to the evidence*. London: Routledge.
- Longo, F. (2008). Liderazgo distribuido, un elemento crítico para promover la innovación. *Capital Humano*, 226, 84-91.
- López, P. (2013). Fundamentos epistemológicos del liderazgo distribuido: el caso de la investigación en educación. *Cinta Moebio*, 47, 83-94.

- López Yáñez, J. (2011). *Distribución del liderazgo en centros escolares. Alcances y modalidades*. Proyecto financiado por el Plan Nacional de I+D+i del Ministerio de Ciencia e Innovación. España: Red de investigación sobre liderazgo y mejora educativa.
- López Yáñez, J. (2012). Visiones que deslumbran. El declive del liderazgo transformacional. *Organización y Gestión Educativa*, 95(3), 8-11.
- López-Yáñez, J., García, E., Oliva, N., Moreta, B. y Bellerín, A. (2014). El liderazgo escolar a través del análisis de la actividad diaria de los directores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(5), 61-78
- Maureira, Ó., Garay S. y López, P. (2016). Reconfigurando el sentido del liderazgo en organizaciones escolares contemporáneas: La perspectiva del liderazgo distribuido. *Revista Complutense de Educación*, 27(2).
- Maureira, Ó., Moforte, C. y González G. (2014). Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares. *Perfiles Educativos*, 36(146).
- Maureira, Ó. y Rojas, A. (2013). Características del liderazgo transformacional en docentes de lenguaje y comunicación en una muestra de establecimientos escolares de vulnerabilidad social. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 39(1), 115-127
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley 20370, Establece Ley General de Educación*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley 20.501, Calidad y Equidad de la Educación*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2009). *Establece Ley SEP*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Ministerio de Educación. (2015). *Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación de la República de Chile. (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(4e), 11-24.
- Nye, J. (2011). *Las cualidades del líder*. Barcelona: Paidós.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). *Segundo Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el aprendizaje* (TALIS 2013).
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H. (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Política y Práctica* (vol.1). Recuperado el 27 de abril de 2014 de <http://www.oecd.org/edu/school/44374937.pdf>
- Rojas, A., y Gaspar, F. (2006). *Bases del liderazgo en educación*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO.
- Riveros-Barrera, A. (2012). La distribución del liderazgo como estrategia de mejoramiento institucional. *Educación y Educadores*, 15(3), 289-301.
- Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2009). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Sans-Martín, A., Guardia, J. y Triadó-Ivern, X. (2016). El liderazgo educativo en Europa: Una aproximación trasncultural. *Revista de Educación*, 371, 83-106.

- Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C. H. & Kleiner, A. (1995). *La Quinta Disciplina en la práctica. Estrategias para construir la organización abierta al aprendizaje*. España: Ed. Granica.
- Sepúlveda, R, Villalón, M. & Volante, P. (2013). The Challenge of Leading Teacher Peers: Towards the Characterization of Middle Leadership and the Relevance of Tolerance and Freedom, *International Journal of Education and Research*, 1(5).
- Spillane, J. P. (1996). School districts matter: Local educational authorities and state instructional policy. *Educational Policy*, 1(1), 63-87.
- Spillane, J. (2005). Distributed Leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143-150
- Spillane, J. (2006). *Distributed leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. (2010). A distributed perspective on school leadership and management. In *International. Encyclopedia of Education* (pp. 1-6). Amsterdam: Elsevier.
- Spillane, J., Diamond, J. & Jita, L. (2003). Leading instruction: the distribution of leadership for instruction. *Journal of Curriculum Studies*, 35(5), 533-543.
- Spillane, J., Halverson, R. & Diamond, J. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36(1), 3-34.
- Spillane, J., Camburn, E. & Pareja, A. (2007). Taking a distributed perspective to the school principal's workday. *Leadership and Policy in Schools*, 6(1), 103-125.
- Spillane, J. & Diamond, J. (2007). *Distributed leadership in practice*. New York: Teachers College Press.

- Spillane, J. P., Camburn, E. M., Pustejovsky, J., Stitzel Pareja, A. & Lewis, G. (2008). Taking a distributed perspective: Epistemological and methodological tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 189-213.
- Tapia, C., Becerra, S., Mansilla, J. y Saavedra, J. (2011). Liderazgo de los directivos docentes en contextos vulnerables. *Educ. Universidad de La Sabana, Facultad de Educación*, 14(2), 389-409.
- Valenzuela, P. y Horn, A. (2012). Influencia del liderazgo directivo en los resultados de los estudiantes. En Weinstein, J. y Muñoz, G. (2012). *¿Qué sabemos de los directores de escuela en Chile?* (pp. 325-347). Santiago de Chile: Centro de Estudios de Innovación en Educación de Fundación Chile y Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación.
- Waters, T., Marzano, R. y McNulty, B. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement* (pp. 1-19). Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Weber, M. (1983). *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. México: FCE.
- Zamora-Poblete, G., Meza-Pardo, M. & Cox-Vial, P. (2015). ¿De dónde surge la autoridad de los profesores chilenos? Análisis desde las perspectivas de los estudiantes. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 7(15), 63-80.
- Zamora, G., Meza, M. & Cox, P. (2016). ¿Qué y cómo observar interacciones para comprender la autoridad pedagógica del profesor en su ejercicio? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, 41(3), 729-742.

La reflexión pedagógica en la práctica final de formación de profesores: un estudio de caso

Carmen Sepúlveda-Parra¹

Víctor L. Brunaud Vega²

Carla Guíñez Gutiérrez³

Resumen

La formación de profesores, para favorecer el desarrollo profesional y la profesionalización de la labor docente, necesita estimular progresivamente la reflexión pedagógica. El objetivo de esta investigación es conocer la forma que adopta la reflexión pedagógica en estudiantes de práctica final de formación de profesores (*practicum*). Utilizando metodología cuantitativa se analizan 525 episodios críticos registrados en 165 portafolios virtuales de estudiantes de pedagogía en las prácticas finales. Hallazgos: la reflexión es inexistente o está subregistrada; las evidencias muestran que es principalmente descriptiva; se deriva de sucesos anecdóticos y los cursos de acción son de carácter técnico-instrumental, desvinculados de la acción pedagógica. Se debate sobre la necesidad de desarrollar esta habilidad desde los primeros años en la formación inicial docente.

¹ Doctora en Psicología. Escuela de Sociología y Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIEDU) de la Universidad Católica Silva Henríquez. csepulve@ucsh.cl

² Master en Educación. Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. lbrunaudv@ucsh.cl

³ Egresada de Magíster en Educación. Licenciada en Sociología de la Universidad Católica Silva Henríquez. carlaguinez@gmail.com

Introducción

La reflexión pedagógica es una habilidad necesaria para enriquecer la labor docente. Se construye gradualmente y queda de manifiesto cuando el estudiante de profesorado enfrenta la práctica pedagógica final (*practicum*). En el proceso de formación de profesores, las prácticas profesionales son un espacio destinado a fortalecer la preparación y el ejercicio profesional de los docentes. Su finalidad es que los estudiantes desplieguen una serie de competencias en el escenario educativo para lograr aprendizajes deseados en cada uno de los escolares que atienden.

En el caso estudiado se introduce el portafolio virtual, espacio generado en una plataforma *Moodle*, donde se registran —entre otras cosas— episodios críticos como forma de favorecer la reflexión pedagógica.

Surge entonces la necesidad de conocer, por un lado, cómo se ha estado llevando a cabo el proceso de reflexión pedagógica, basado en episodios críticos identificados por estudiantes en *practicum* y, por otro, de comprender el resultado de esta transformación del acompañamiento a la práctica docente y las repercusiones para la formación de profesores de todos estos elementos.

Esta investigación se sitúa en la línea del acompañamiento a las prácticas pedagógicas y se realiza en el marco de un proyecto impulso denominado «Formación del profesorado: Análisis de episodios críticos de prácticas profesionales en portafolio virtual», financiado por el Programa de apoyo al desarrollo de proyectos de Fondo Impulso, ejecutado por académicos del Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación de la Facultad de Educación, y desarrollada entre el segundo semestre de 2014 y 2015.

Marco de referencia

Las prácticas pedagógicas son un proceso continuo, sistemático y organizado, que constituye un espacio de reflexión y oportunidad para que los estudiantes evidencien las competencias adquiridas a lo largo de su formación inicial (Hochschild, Díaz, Walker, Schiappacasse y Medeiros, 2014; Comisión Nacional de Acreditación, 2007; Montecinos y Walker, 2010).

La formación inicial docente presenta una serie de tensiones que resolver, en medio de una reestructuración a partir de nuevas disposiciones curriculares que son consecuencia de una reforma orientada a cautelar la calidad de la educación superior. La creación de la Agencia de la Calidad Educativa ha ido cambiando las condiciones del concepto de «calidad universitaria», pese a que la ley que regulará la educación superior sigue estancada en su tramitación.

Dentro de estas nuevas exigencias se encuentra el aporte esperado de la educación al cumplimiento de las metas para el desarrollo sostenible (ONU, 2015), incorporado en diversas normativas nacionales:

- a. Enseñar a vivir en democracia, sin violencia ni corrupción, respetando los derechos humanos y la paridad entre hombres y mujeres, valorando el pluralismo y actuando con transparencia y probidad (Ley 20.911).
- b. Enseñar a crear un mundo ecológicamente sustentable, a pensar como ciudadanos globales socialmente comprometidos (Ley 19.300).
- c. Enseñar a innovar y trabajar en equipo, con espíritu de colaboración y con capacidad de abordar problemas concretos, fortaleciendo la formación técnica y científica, y la educación a lo largo de la vida (MINEDUC, 2010).

La dictación de la ley 20.911, que crea un plan de formación ciudadana, ha puesto nuevos desafíos a la formación inicial docente (FID), como es la instalación de prácticas democráticas y de convivencia al interior de las instituciones formadoras de profesionales en general y de docentes en particular, pues serán estos los llamados a implementar los planes de formación continua en las escuelas, desde la educación inicial a la educación media.

Estas nuevas demandas involucran una innovación curricular, una renovación universitaria que implica la reflexión pedagógica desde el inicio de la formación pedagógica. Dicha renovación requiere también una redefinición del perfil de los formadores de formadores, quienes deben ser capaces de modelar actitudes y disposiciones propias del cumplimiento de los objetivos planteados por la ONU.

La reflexión pedagógica es el acto en que la persona mira hacia sus experiencias y/o conocimientos y, producto de este ejercicio, puede establecer por sí misma una nueva estructura de esas experiencias o conocimientos (Korthagen, 2010). La experiencia de formación inicial debe «preparar en las capacidades de descripción, evaluación y reflexión acerca de la propia práctica y la de colegas, base del propio crecimiento como la de equipos profesionales que operan de acuerdo al ideal de comunidades de aprendizaje; base asimismo del manejo del problema de la complejidad intrínseca al desempeño docente» (Cox, Beca y Ceri, 2011p. 28).

En el caso estudiado, se trata de reflexión sobre la acción (Schön, 1992); es decir, un proceso reflexivo sin la inmediatez del problema ni de la acción, que genera conocimiento profundo, reposado y duradero, conducente a replantearse el problema y buscar alternativas de solución. Como proceso de construcción del conocimiento, la reflexión implica adoptar una postura analítica en la acción; una rutina que parte por sorprenderse, plantearse preguntas,

leer y transcribir determinadas reflexiones, a la vez que dialogar con otros (Perrenoud, 2007; Russell, 2014).

En relación al aporte general del *practicum*, este radica en el impacto que tiene en la generación de habilidades prácticas durante la formación inicial docente, en el contexto del sistema educacional (Barber y Mourshed, 2008). En efecto, la literatura muestra cómo el aprendizaje derivado de la acción y reflexión, situadas estas en el contexto escolar, genera un conocimiento propio y singular: el cuerpo de comprensiones, conocimientos, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar en una situación dada (Wilson, Shulman y Rickert, 1987), el cual es en gran medida experiencial, procedimental, situado y particularístico (Russell, McPherson y Martin, 2001).

El episodio o incidente crítico es una metodología de trabajo que identifica y reflexiona acerca de las perturbaciones más comunes en el aula (Nail, Gajardo y Muñoz, 2012); estos son imprevistos que sacan al profesional del curso de acción esperado y que no pueden ser anticipados (Woods, 1997); son situaciones significativas, derivadas de la experiencia, que ponen al docente en una situación desestabilizante, impactándolo en los planos cognitivo, social y emocional. (Navarro, López y Barroso, 1998). Un episodio crítico desafía a la persona a cambiar, pues es una historia construida sobre ciertos juicios que la cuestionan significativamente (Noguera y Urrutia, 2012).

Dos paradigmas coexisten en la formación del conocimiento social: aquel sustentado en la racionalidad técnica (Correa, 2014), de corte positivista instrumental, y otro sustentado en un enfoque crítico-reflexivo, que pretende dar cuenta de la multidimensionalidad de los fenómenos educativos y del papel que tiene la interacción de los actores en la construcción del conocimiento que orienta la acción, en un escenario de diálogo y colaboración

Escuela-Universidad (Labra, 2011; Hirmas, 2014). La reflexión sobre la práctica no está al margen de estos paradigmas y puede efectuarse desde una racionalidad técnica, para solucionar problemas aplicando medios y técnicas idóneas al problema enfrentado; pero alternativamente puede adoptar un enfoque sociocrítico, empleando una lógica dialógica que supone comprender y perfeccionar la práctica, afrontando alguna otra dimensión del problema abordado.

La integración de la práctica como hilo conductor de la formación universitaria inicial del docente, en cuanto contexto comunicante con el sistema escolar y espacio de desarrollo de las habilidades profesionales a desarrollar en un ejercicio dialéctico entre teoría y práctica pedagógica, requiere de un ejercicio permanente de reflexión, guiado no solo por profesores universitarios, sino también por los docentes colaboradores de los centros de práctica (Russell, 2014). Esto requiere una redefinición de la relación entre la escuela y la universidad, para asegurar que la colaboración entre ambas instituciones genere la mejor calidad posible del proceso de formación de los futuros docentes, sin dejar de garantizar el beneficio de la escuela en cuanto a asegurar el cumplimiento de su meta de educar a todos sus estudiantes de la mejor forma posible (Montecinos y Walker, 2010).

Este proceso de paso del portafolio real al virtual acarrea nuevos requerimientos para la supervisión, que radica por un lado en el manejo de nuevas tecnologías y, por otro, en afrontar prácticas culturales basadas en las trampas o engaños. Larraín (2001) señala que es un rasgo de la identidad chilena, que ha logrado traspasar los límites históricos y se presenta en la manera particular que tienen los chilenos de relacionarse con los principios, las leyes y en general con las reglas. Araujo (2007) amplía esta concepción, señalando que hacer trampas es una característica que identifica a los latinoamericanos; estas prácticas pueden ser entendidas como

desajuste de los individuos o como un tipo de acción incontrolable dentro de la sociedad.

Según Chun-Hua y Ling-Yu (2007), el fraude académico se encuentra asociado a «cualquier comportamiento en el proceso de aprendizaje del alumno, que viola los principios éticos con el propósito de obtener una calificación mayor o algún crédito académico específico» (pp. 89). Este fenómeno también ha sido reportado en la formación de profesores (Garrido, 2012; Guíñez, 2014); por tanto, si es un fenómeno presente en la docencia real, es posible suponer que se presenta en el espacio virtual. Este fenómeno tensiona el proceso formativo, ya que el estudiante aparenta frente al medio conocimientos que en la práctica no ha internalizado, con las consiguientes consecuencias en su ejercicio profesional. En el caso de los docentes, dicho ejercicio debilita los dispositivos que diseñan para ejercer su rol como encargados de la formación de dicho individuo.

Este último fenómeno, si bien no estaba incorporado en el diseño inicial de esta investigación, fue necesario incorporarlo con la finalidad de integrarlo en la interpretación de los resultados.

Marco metodológico

El estudio tiene dos objetivos específicos: (1) Identificar el contenido de los episodios críticos establecidos por los estudiantes de práctica profesional en los portafolios virtuales, y (2) Identificar el tipo de reflexión pedagógica empleado.

La investigación utiliza la metodología cuantitativa para caracterizar la construcción y curso de acción de los episodios críticos registrados en portafolios virtuales generados entre 2011 y 2013.

El portafolio virtual empleado por la institución estudiada es de tipo procesual y se estructura en torno a cuatro competencias:

1) diseño de situaciones de enseñanza, 2) evaluación de procesos propios, 3) organización de trabajo en el aula, 4) orientación de alumnos. Los estudiantes en práctica deben identificar y desarrollar episodios críticos relacionados con cada competencia, como una herramienta facilitadora de la reflexión pedagógica.

Del universo de 1.749 portafolios encontrados, de estudiantes que realizaron las dos prácticas profesionales en los dos últimos semestres de su formación, pertenecientes a nueve carreras de educación inicial, básica y media, se ha aplicado un muestreo aleatorio estratificado con afijación proporcional y sin reemplazo, considerando: carrera, semestre y año. La muestra incluye 274 estudiantes y 945 episodios críticos; en promedio, 3,5 episodios críticos por estudiante de profesorado en práctica.

Para recoger la información se usó un cuestionario estructurado. Las variables se construyen a partir de los campos de información requeridos por el portafolio virtual bajo la denominación de «episodio crítico».

Variables estudiadas

Cada estudiante en práctica es caracterizado por: carrera, nivel de la práctica, año, metodología de registro –tabla de contingencia o texto narrativo– y competencia donde se registra el episodio crítico.

La pauta de evaluación del episodio crítico incluye las siguientes dimensiones: 1) reflexión teórica, presencia o ausencia de esta, sea sobre la práctica o el episodio crítico; 2) contenido del episodio crítico; 3) tipos de evidencias en la elaboración, construida con apoyo externo o construido; 4) propuesta de solución; 5) recursos o fuentes para la construcción de la solución, y 6) aprendizaje declarado por el estudiante en práctica de profesorado.

El análisis de los datos cuantitativos se efectúa empleando estadística descriptiva (Bisquerra, 2012), principalmente tablas de frecuencias, promedios y chi cuadrado.

Se emplean resguardos ético y científico, conservando el anonimato de los estudiantes de profesorado en práctica y de sus respectivos supervisores. Los resultados son entregados a las escuelas de formación de profesores de manera individual y en términos comparativos. Entre las limitaciones del estudio se encuentra la ausencia de registros que permitan una aproximación a la forma que adopta el acompañamiento de este proceso.

Resultados

Subregistro de información

Decimos haber encontrado un subregistro en los portafolios virtuales por parte de los estudiantes en práctica profesional porque solo el 61% de los 945 portafolios analizados contiene información. Por tanto, el análisis que se ofrece es de 525 episodios críticos de 165 portafolios virtuales. De estos solo el 44% de los episodios críticos ofrece alguna reflexión sobre la práctica pedagógica final.

Es importante señalar que cada portafolio corresponde a un estudiante de pedagogía en práctica pedagógica final. La forma que adopta la construcción y el uso del episodio crítico en el portafolio virtual por parte de los estudiantes en práctica de las distintas carreras no varía significativamente; tampoco hay variación por sexo del estudiante.

Entre el subregistro de información se encuentra un 9,8% de lo que denominamos «registros fraudulentos»; es decir, ingresos de documentos con página en blanco, otros con el título y otros links, o alguna foto sin mayor información.

El uso del episodio crítico en el proceso reflexivo

De acuerdo al formato del portafolio virtual, cada estudiante debe registrar un episodio crítico por cada una de las siguientes competencias: (1) diseño de situaciones de enseñanza; (2) evaluación de procesos propios; (3) organización de trabajo en el aula, y (4) orientación de alumnos. De los 165 portafolios que sí contienen episodios críticos, solo hay 525 episodios críticos registrados, por tanto cada estudiante que registra construye en promedio 3,2 episodios críticos en vez de los cuatro esperados como mínimo.

El proceso reflexivo mediado por el portafolio virtual está guiado por 4 campos para el registro de la información:

1. *Situaciones que generan el episodio crítico.* Los investigadores han categorizado cuatro tipos de problemática: (1) la preocupación por mejorar el rendimiento de sus estudiantes; (2) problemas derivados de relaciones interpersonales, incluyendo conflictos entre estudiantes, accidentes o problemas de salud de estudiantes en el aula; (3) problemas con la planificación, evaluación y falta de dominio de los contenidos impartidos y (4) el asumir roles para los cuales no se sienten preparados, tales como la cojefatura del curso, liderar reuniones de apoderados, orientación de alumnos, suplir la falta de algún profesor y otras derivadas de la organización del centro de práctica (v.gr. falencias de infraestructura o falta de materiales).

Tabla N°1. Situaciones que generan el episodio crítico

	Ítem	%
1	Mejorar el rendimiento de sus estudiantes	37
2	Problemas derivados de relaciones interpersonales	35
3	Planificación, evaluación y dominio de contenidos	16
4	Asumir roles para los cuales no se siente preparado	11
	Total	100

2. *Evidencias que sustentan el episodio crítico.* Más de la mitad de los episodios críticos (54,93%) son contruidos a partir de evidencias recuperadas por el estudiante en práctica: fotografías, bitácoras, planificaciones y declaraciones de acuerdos entre distintos actores (estudiantes, pares y profesores). Un tercio no registra evidencias y solo se registran anécdotas. El 9,53% de los registros incluye apoyos externos (links de software y materiales varios extraídos desde la web). El 35,54% del total de casos analizados no registra ningún tipo de evidencia física para respaldar el episodio crítico que plantean.
3. *Curso de acción.* El episodio crítico es solucionado mayoritariamente haciendo cambio de actividades, aplicación de medidas correctivas, refuerzos académicos que realizan o guías de trabajo, con la finalidad de elevar los resultados académicos de los escolares. Una segunda solución es recabar información; el profesor colaborador reporta un cambio de actitud del estudiante en práctica y la reformulación de planificaciones diseñadas. En tercer lugar, es frecuente que los estudiantes involucren a otros actores en la solución (profesor tutor, supervisor de la escuela o de la universidad). Un cuarto de los episodios contiene relatos descriptivos y no incluye curso de acción.

Tabla N°2. Curso de acción del episodio crítico.

	Ítem	%
1	Acciones hacia los escolares	40
2	Autotransformación	17
3	Recorre a consultar a otros	16
4	No registra acción	25
	Total	100

4. *Fuentes de apoyo.* Son los recursos movilizados por los estudiantes en práctica para la solución del episodio crítico planteado. Las acciones del profesor del centro de práctica son la principal

fuente de solución (43% de las respuestas). Un 26% de los episodios críticos se resuelven conversando con el supervisor, el colaborador, compañeros de práctica o los mismos involucrados. Un 23% de las respuestas señalan fuentes de apoyo imprecisas para solucionar el episodio crítico. Un 8% de los episodios críticos se resuelve con los conocimientos aportados por la formación inicial.

5. *Aprendizaje logrado*. Se centra en el crecimiento académico del futuro docente a raíz del episodio crítico vivido, analizado y registrado en el portafolio virtual. El 60,36% de los estudiantes reporta que la experiencia les ayuda a mejorar como futuro docente y profesional; en un 22,49% de los casos analizados no existe registro alguno respecto a la adquisición de algún tipo de aprendizaje. Del resto, un 8,75% señala crecimiento personal, el 8,25% declara haber conocido a otras personas con quienes trabajó o se relacionó durante la práctica y solo el 0,15% considera haber construido una crítica al proceso de práctica.

Discusión

Los hallazgos permiten destacar aspectos referidos a la institución estudiada, a los estudiantes de pedagogía en práctica y otros para la labor de los formadores.

Las evidencias permiten identificar nudos claves que demandan ser atendidos por la formación inicial de profesores:

- El uso de portafolios virtuales, que incluyen la identificación, análisis y registro de episodios críticos, ha generado un repositorio parcial de información que permite sistematizar el proceso formativo práctico-pedagógico de los estudiantes. Sin embargo, la ausencia de información registrada requiere poner en tela de juicio al menos la forma en que se lleva a cabo el proceso de recolección y registro de la información. Una de las

posibles causas de esta ausencia de registros puede ser el hecho que la calidad del reporte de episodios críticos no genera calificación.

- Especial atención requiere el fortalecimiento de habilidades para el manejo de conflictos en las relaciones interpersonales y el abordaje de imprevistos en el aula; dichos eventos van desde lograr un clima de aula propicio para el aprendizaje mediante la capacidad de controlar el alboroto en el aula, hasta la forma de actuar frente a un accidente.
- Las actividades asignadas a los estudiantes de pedagogía en la práctica final en ocasiones incluyen actividades para las cuales no han sido formados o escapan a la labor de un estudiante en práctica; hechos que, aunque sean aislados, complejizan la experiencia práctica y contribuyen a aumentar la ya recargada función docente. Frente a esta problemática se evidencia la necesidad de establecer una alianza colaborativa universidad-escuela, cautelando la gradualidad en el proceso de asumir roles docentes para los estudiantes en práctica. Confirmamos la necesidad de establecer estrategias de mutua colaboración que beneficien tanto a la escuela como a la universidad (Hirmas, 2014; Montecinos y Walker, 2010).
- Manejo del fraude académico. Otro foco, no menor para los formadores, se refiere a contar con un curso de acción sistemático y concordado para hacer frente a las prácticas fraudulentas (Garrido, 2012; Guíñez, 2014), ya que por un lado demanda a los formadores a buscar nuevos cursos de acción para garantizar los aprendizajes y además les tensiona por ser objeto de un engaño con repercusiones para la futura labor profesional. Queda planteado que en los portafolios no se encuentra evidencias que permitan dar cuenta de la modalidad que adopta la retroalimentación y el curso de acción por parte de los supervisores ante las prácticas fraudulentas.

- Desde el quehacer de los estudiantes, estos muestran preocupación por su actuación de cara a los aprendizajes de los escolares; no obstante, este compromiso no garantiza la realización de una reflexión pedagógica.

El escenario para la reflexión pedagógica se encuentra tensionado por tres elementos interrelacionados, que resultan frenos o restricciones al desarrollo de la reflexión pedagógica:

- El *locus* de control que evidencian los estudiantes de profesorado en sus episodios críticos; este es externo, por tanto en el origen y fundamentación del episodio crítico el profesor en práctica inicial se ubica como observador foráneo, lo que limita la posibilidad de reflexión acerca de su acción pedagógica.
- Los episodios críticos aparecen sustentados principalmente en anécdotas o evidencias virtuales tomadas de la web, lo que contribuye a que éstas se distancien de la acción pedagógica y de la posibilidad de reflexionar sobre su actuación.
- La tercera restricción es la supremacía de los insumos técnicos para la reflexión y en la solución externa ofrecida al episodio crítico abordado.

La reflexión pedagógica así desarrollada queda desprovista de los contenidos que permiten transitar desde una lógica tecnocrática a otra sociocrítica. La acción pedagógica queda reducida a acciones técnicas, como son las guías de trabajo o las planificaciones. Los registros que sustentan los episodios críticos evidencian una diversidad de acciones, temas y criterios; el *locus* de control es externo al practicante y descrito frecuentemente mediante anécdotas que poco contribuyen a comprender la situación, contenidos y técnicas que contiene la reflexión pedagógica (Korthagen, 2010). De este modo, la reflexión queda desprovista de los contenidos que permiten transitar desde una lógica tecnocrática a otra sociocrítica.

Estos episodios críticos son parte de un proceso mayor de innovación en las prácticas finales y que aspiran a favorecer el desarrollo de la reflexión pedagógica. Así planteado, es un medio y un fin que necesita ser revisado. Si en las prácticas finales se espera que los estudiantes efectúen dicha reflexión, es necesario que estos sean formados sistemáticamente en los años previos.

La habilidad de efectuar la reflexión pedagógica también toca a los formadores; como profesores y como formadores. En la reflexión encontrada en los episodios críticos del caso reportado prima la lógica tecnocrática, a saber, planificación de actividades para los escolares; el uso de guías académicas, pautas de evaluación o nuevas planificaciones. Podemos afirmar que la acción pedagógica aparece reducida a acciones técnicas, en los que prima la lógica positivista (Correa, 2014), distinta de la que sostiene y promueve la institución estudiada.

Los hallazgos muestran que los episodios críticos, en su origen, evidencias y soluciones, se sustentan en procesos administrativos más que en elementos o situaciones derivadas de la acción pedagógica; lo anterior permite inferir que en el proceso formativo, particularmente en lo referido a la supervisión de las prácticas pedagógicas, también hay una coexistencia de paradigmas (Correa, 2014) que se superponen y perduran a pesar de que el uso de este instrumento tiene por finalidad favorecer la reflexión pedagógica al servicio de la construcción de conocimiento.

La reflexión en la acción se confunde con la resolución del problema desde la racionalidad científica. Los episodios críticos registrados son docente-centristas y se refieren a problemas con y de otros; por tanto, el resultado del proceso reflexivo es difuso en cuanto a permitir la generación de espacios participativos para la construcción de conocimiento.

En este texto reconocemos dos limitaciones; por un lado, este análisis está desprovisto de la mirada de los formadores; no obstante, concordamos con Hoschild et al. (2014) respecto de que la formación del pensamiento reflexivo de la práctica pedagógica es un proceso gradual y sostenido, desde el inicio de la formación inicial; y, por otro, esta innovación incorpora el uso de tecnología como es la plataforma *moodle*, y no se estudia el fenómeno de resistencia al cambio que genera toda innovación.

Conclusiones

La incorporación del portafolio virtual es una innovación que amerita ser revisada. De acuerdo con los resultados y desde una perspectiva sociocrítica propuesta, es posible afirmar que el uso de episodios críticos en el *practicum* no favorece o da cuenta de reflexión pedagógica.

La forma en que se trabajan los episodios críticos no favorece la identificación de la diversidad de necesidades y el accionar de estos practicantes conduce a subsanar algún déficit, principalmente en otro. Es preciso replantear el uso de los incidentes críticos: 1) siguiendo los pasos de la reflexión pedagógica y en una relación formativa presencial; 2) debe introducirse tempranamente, sea en situaciones simuladas en el aula o derivadas de experiencias en prácticas tempranas.

Una interrogante pendiente es si la introducción de innovaciones (v.gr. portafolio virtual, el uso de TIC, etc.) por parte de profesores supervisores y estudiantes conlleva limitaciones tecnológicas reales o sentidas, o configura un escenario de resistencia al cambio, a una innovación o al conjunto de ellas.

Los resultados de la investigación, dependiendo del modo de conocer adoptado, son extemporáneos a los procesos estudiados;

no obstante, planteamos una nueva interrogante: el estado de la reflexión pedagógica asociada al uso de los episodios críticos, ¿se funda en una resistencia a la modalidad de supervisión o en la superposición de paradigmas en la práctica de los formadores?

Las respuestas a estas interrogantes pueden ser insumo para el proceso de formación continua de los académicos a cargo de la formación inicial docente.

Referencias

- Araujo, K. (2009). El ordinario trabajo moral del sujeto. En K. Araujo. *¿Se acata pero no se cumple? Estudios sobre las normas en América Latina*, (págs. 91-117). Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, PREAL. Recuperado de: http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bisquerra, R. (2012). *Metodología de la investigación educativa* (3ª ed.). Madrid: La Muralla.
- Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2005). The draw of home: How teachers' preferences for proximity disadvantage urban schools. *Journal of Policy Analysis and Management*, 24(1), 113-132. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/pam.20072>
- Chun-Hua, S. & Ling-Yu, M. (2007). Academic dishonesty in higher education. A nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54, 85-97.
- Comisión Nacional de Acreditación, CNA. (2007). *Normas y procedimientos para la acreditación de pregrado*. Santiago: CNA.

- Correa, E. (2014). Las prácticas: primer espacio de profesionalización docente. En C. Hirmas & I. Cortés (Eds.), *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 23-38). Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Cox, C., Beca, C.E. y Cerri, M. (2011). *Nueva Agenda de Políticas Docentes en América Latina y El Caribe: nudos críticos y criterios de acción*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.
- Garrido Chacón, A. (2012). Tensiones en las relaciones profesor-estudiante: formas creativas de reproducción cultural en las aulas de la Universidad de Playa Ancha. *GT 25: Educación y desigualdad social*, 1-9.
- Guíñez, C. (2014). *Práctica académica deshonestas e implicancia en la formación profesional. Estudio entre profesores adscritos al Convenio de desempeño docente en UCSH*. Tesis para optar al grado de Sociólogo, UCSH.
- Hirmas, C. (2014). Conclusiones, tensiones y olvidos en la formación práctica docente. En C. Hirmas & I. Cortés (Eds.), *Primer Seminario sobre Formación Práctica Docente: Vinculación entre el sistema universitario y el sistema escolar* (pp. 8-21). Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación de la Ciencia y la Cultura.
- Hochschild, H., Díaz, F., Walker, J., Schiappacasse, J., & Medeiros, M. P. (2014). El Plan Maestro. Diálogos para la profesión docente. *Calidad en la educación*, 41, 121-135.
- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.

- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. Tesis para optar al Grado Académico de Doctor en Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Ministerio de Educación. (2010). *Antecedentes y estrategia para la implementación de la política de formación técnico-profesional en Chile*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Montecinos, C. & Walker, H. (2010). La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía. *Docencia*, 42, 63-73.
- Nail, O., Gajardo, J. y Muñoz, M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas*, 11(2), 56-76.
- Navarro, R., López, A. y Barroso, P. (1998). El análisis de incidentes críticos en la formación inicial de maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(1). Recuperado de http://aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1224541140.pdf
- Noguera, M. y Urrutia, E. (2012). *Hacia un modelo de práctica en la formación Inicial*. Santiago de Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. México: Colofón-Graó.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Resolución 70/1, aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015.

- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Colección crítica y fundamentos. Barcelona: Editorial Grao.
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. *Estudios Pedagógicos*, 40(1), 223-238.
- Russell, T., McPherson, S. & Martin, A. K. (2001). Coherence and collaboration in teacher education reform. *Canadian Journal of Education*, 26(1), 37-55.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós-MEC.
- Wilson, S., Shulman, L. y Rickert, A. (1987). 150 different ways of knowledge: Representations of knowledge in teaching. In J. Calderhead (Ed.), *Exploring Teachers' Thinking* (pp. 104-124). London: Cassell.
- Woods, P. (1997). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.

Self-study como proceso de formación de formadores/as: reflexiones en medio del camino

Ilich Silva-Peña¹

Pablo Moreno Tello²

David Santibáñez Gómez³

Marlene Gutiérrez Villegas⁴

Marianella Flores González⁵

Claudia Orrego Lepe⁶

Alejandra Nocetti de la Barra⁷

Resumen

Este capítulo da a conocer las reflexiones surgidas de un grupo de formadores de docentes que inician su camino en la meto-

¹ Doctor en Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIEDU) de la Universidad Católica Silva Henríquez. isilva@ucsh.cl

² Profesor de Inglés. Escuela de Inglés e Investigador adjunto al CIEDU de la Universidad Católica Silva Henríquez. pmorennot@ucsh.cl

³ Magíster en Pedagogía y Doctorante en Educación Científica. Escuela de Educación Básica (EEB) e Investigador adjunto al CIEDU de la Universidad Católica Silva Henríquez. dsantibanezg@ucsh.cl

⁴ Profesora de Inglés, Estudios de Magíster en la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera. Postítulo en Didáctica de la Lengua y la Cultura Anglosajona. mgutierrezv@ucsh.cl

⁵ Magíster en Educación. Escuela de Educación Básica (EEB) e investigadora adjunta al CIEDU de la Universidad Católica Silva Henríquez mflores@ucsh.cl

⁶ Profesora de Educación Diferencial. Magíster en Educación Diferencial. Carrera Pedagogía Educación Diferencial de la Universidad Católica de Temuco. corrego@uct.cl

⁷ Doctora en Educación y Sociedad. Departamento de Fundamentos de la pedagogía de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. anocetti@ucsc.cl

dología *Self-Study*. Además, se comparte una breve descripción de la misma, las técnicas utilizadas y procedimientos empleados. El objetivo es dar a conocer la ejecución de un proyecto en medio del proceso, como una manera de mostrar la aplicación de la metodología *Self-Study*, desde un punto de vista experiencial. En la lectura es posible visualizar preguntas que han ido surgiendo, así como las momentáneas certezas que ha alcanzado este equipo durante el breve tiempo transcurrido. Se espera que las reflexiones compartidas en este capítulo ayuden a la audiencia a conocer más sobre esta modalidad de trabajo investigativo y su aporte en el desarrollo profesional de quienes forman docentes. También, que sirva de aliento a quienes en un futuro próximo desarrollen alguna investigación sobre la propia práctica. Por último, por la consistencia con el objetivo, la metodología y opción de escritura, se ha elegido la primera persona como voz de este capítulo.

Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.

Antonio Machado

La idea de andar

Casi finalizando el primer semestre de 2016, tres de nuestras colegas (Marianella, Claudia y Alejandra) participaban activamente

de la red de formadores de formadores que estaba constituyéndose como una red más estable⁸. De manera paralela, el primer autor de este texto presenta a otros académicos de la Universidad Católica Silva Henríquez la idea de avanzar en la realización de *Self-Studies* como una forma de activar el convenio con la Universidad de Queen's, Canadá. Así, una serie de caminos se cruzaron para converger en la constitución de este equipo. Un grupo de docentes, que nos hemos ido conociendo en el trabajo de investigación, a la vez nos vamos entrelazando con otros equipos a nivel nacional e internacional.

Quienes escribimos este capítulo somos formadores y formadoras embarcados en la tarea de aprender a hacer investigación utilizando la metodología *Self-Study*, como un modo de mejorar nuestras prácticas de formación al interior de las universidades a las que pertenecemos. Por nuestros recorridos anteriores existían algunos conocimientos en el equipo, pero nadie tenía la experiencia concreta en *Self-Study*; por tanto, esta metodología, con un claro desarrollo en el mundo anglosajón, aparece como un nuevo camino en nuestras vidas académicas.

En muchas ocasiones la actividad docente invita a seguir adelante, a pesar de los imponderables. Corremos riesgos día a día sobre una serie de hechos que son incontrolables. Es parte de nuestra cotidianeidad que la planificación de la clase tenga giros imprevistos, que las emergencias sean innumerables y que vivamos con

⁸ Se ha conformado una red de formadores de formadores impulsada por la Organización de Estados Iberoamericanos-Chile. En dicha red (Redfforma) hasta el momento participan 18 investigadores e investigadoras miembros, pertenecientes a más de 9 universidades chilenas. Como primera acción conjunta de esta red estamos ejecutando el estudio colaborativo interuniversitario llamado: *Self-Study* colaborativo sobre prácticas de formación docente. En dicho estudio se inscribe el proyecto del cual es parte este texto.

cierta cuota de adrenalina. A veces nos frustran los resultados y otras tantas nos llenamos de gozo cuando el quehacer en el aula sobrepasa nuestras expectativas.

De manera análoga, al igual que sucede con la enseñanza, la investigación también tiene una cuota de construcción en el camino. Esto no significa que carezca de planificación, sino que hay variaciones en el proceso por el ritmo propio de la metodología en uso. Algunos señalan, que el avance de la ciencia se ha debido justamente a no seguir «el» método científico y que más bien existe una pluralidad metodológica que debe considerarse a la hora de generar conocimiento (Feyerabend, 1986). Nosotros pensamos que, tal como la vida en el aula no puede ser calculada cien por ciento, en la investigación ocurre lo mismo; pues, es la vida.

En este capítulo deseamos dar cuenta precisamente de nuestras reflexiones en medio del proceso. Consideramos que tenemos una tremenda oportunidad de pensar acerca de la adopción de una nueva metodología y cómo esta va siendo parte de nosotros. Si bien puede ser extraño generar una pausa en nuestro andar, pensamos que es relevante compartirlo, en especial para quienes están en medio del camino.

¿Cuál es este nuevo camino denominado «*Self-Study*»?

Al cerrar el siglo pasado, Zeichner (1999) señaló al *Self-Study* como un movimiento que crecía rápidamente. Esta metodología estaba construyendo conocimiento a partir de la práctica docente. Se trata de un modo de estudiar el trabajo de los formadores por los propios formadores y cuyas características principales son las siguientes: es autoimpulsada y enfocada, apunta a la mejora, a la interactividad y utiliza diversos métodos, principalmente cualitativos (LaBoskey, 2004).

Este tipo de metodología, de índole colaborativo, surge como un modo de dar respuesta a la investigación sobre la enseñanza desde la perspectiva de los/as mismos docentes. Así, comprendemos la enseñanza como una disciplina y por tanto, para investigarla, acudimos a métodos que permitan la comprensión de la misma (Loughran & Russell, 2016).

Ella no se reduce exclusivamente a los formadores de formadores, también podría ser utilizada por docentes de otras áreas y quizás en la práctica de profesiones distintas a la pedagogía (enfermería, trabajo social, entre otras) (LaBoskey, 2004); sin embargo, el mayor desarrollo ha sido en el área de la docencia. Esta metodología enhebra el proceso de comprensión de las prácticas educativas con la transformación de nosotros mismos, de nuestras prácticas y por tanto de las aulas en las que transitamos.

Berry (2016) describe las ventajas del *Self-Study* de la siguiente manera: «la investigación personal de la propia práctica como formador de profesores es un medio importante para mejorar la comprensión y propiciar la mejora de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje sobre la enseñanza» (p. 93). En esta dirección, podemos decir que *Self-Study* apunta efectivamente a unir la investigación y la enseñanza, pero no desde un afuera, sino que desde la propia comprensión de nuestro *self* (sí mismo), en torno a las situaciones de enseñanza-aprendizaje al interior del aula y en colaboración con otros. En el proceso de trabajo colaborativo que se desarrolla en la realización de *Self-Study* tiene gran importancia la figura del amigo crítico, un rol esencial en el desarrollo de este tipo de metodología que describiremos más adelante.

Quizás, el principal interés de acercarse a una metodología de estas características, es la posibilidad que entrega para mejorar la práctica docente, con el objetivo de potenciar los aprendizajes al interior del aula desde la transformación del docente como *self*. A diferen-

cia de un estudio desde afuera, que evalúa el quehacer de quienes están en la sala de clases, esta metodología ayuda a revisar el propio trabajo de aula mostrando posibilidades a través de ejemplos cercanos. También facilita que la investigación forme parte de nuestro cotidiano como formadores de formadores, generando un vínculo real con la lectura, conversación colaborativa y escritura académica. Al igual que otros tipos de investigación realizados por docentes, se genera un proceso de transformación desde ser solo mediadores y consumidores de conocimiento a productores del mismo (Zeichner & Noffke, 2001). Una de las consecuencias que genera el *Self-Study* es la creación de comunidades de investigación al interior de los equipos de formación de docentes (Samaras, 2010).

Los paradigmas clásicos utilizados en la investigación educativa se ven desafiados con el *Self-Study*, pasando a ser parte del desarrollo de nuevas aproximaciones metodológicas. Estas nuevas miradas las consideramos un avance frente a las posiciones de la ciencia tradicional, a los viejos paradigmas. Conceptos como «validez» o «confiabilidad» ya no son los únicos que dominan el ámbito de la investigación educativa (Guba & Lincoln, 1994; Lincoln, Lynham & Guba, 2011); por tanto, se abren las puertas a nuevas formas de entender la construcción del conocimiento. La investigación realizada de modo riguroso no significa que sea rígida. En este sentido, entender que hay otros métodos más allá de los tradicionales es parte de los cambios paradigmáticos al interior de las estructuras de pensamiento científico (Khun, 1971).

Como una forma de resumir la descripción de *Self-Study*, nos remitimos a considerarla como una metodología para estudiar la práctica profesional desarrollada por los mismos docentes (Hamilton, 1998). Para nosotros, como educadores y educadoras, *Self-Study* es una posibilidad real de construir conocimiento a partir de nuestro propio quehacer pedagógico. Una metodología que es familiar, puesto que observamos desde nuestro rol forma-

dor, siendo capaces de investigar el accionar docente desde la cotidianeidad de enseñar. Se observa, se reflexiona, se dialoga, se acompaña y se escribe sobre lo que nos sucede al interior del aula, con el fin de repensar y reconstruir nuestras propias prácticas, en el marco de un trabajo profundo sobre sí mismo pero con otros.

Las preguntas. Antes de caminar

Cada uno de nosotros tenía una serie de preguntas que deseaba resolver a través de esta nueva metodología; sin embargo, comenzamos a buscar temáticas que pudiésemos abordar en conjunto. De este modo, la idea era compatibilizar los estudios separados que cada uno hiciera de su propia práctica con un punto en común en la actividad formadora. Tras compartir nuestras ideas previas, nos dimos cuenta de que la reflexión docente era una temática que nos convocaba. Aunque, con la diversidad propia del equipo, todos teníamos un interés por mejorar aspectos de la reflexión al interior de nuestras prácticas de aula y sobre nosotros mismos. A partir de nuestro conocimiento académico y práctico reconocemos que la reflexión es una competencia fundamental para el desarrollo profesional en la docencia (Salgado-Labra & Silva-Peña; 2009, Silva-Peña, 2007). Sumado a ello, en nuestras universidades se manifiesta en su perfil de egreso formar un profesional crítico, reflexivo y creativo en su actuar docente (UCSH, 2014). Existe un encuentro en la idea de formar profesores y profesoras capaces de investigar su actuación docente en el contexto educativo, tomando decisiones fundamentadas en un proceso reflexivo para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes (UCT, 2015).

Recordemos, en este punto, que la formación de profesores reflexivos es un movimiento que inundó el mundo anglosajón educacional hace algunos años (Zeichner, 2010). En nuestro país, la propuesta acerca de la reflexión en los programas de formación ha

sido más bien reciente. De forma paulatina, y no sin dificultades, se han desarrollado propuestas al interior de la docencia universitaria, generando nuevos problemas en torno al tipo de reflexión y a los procedimientos para provocarla (Cornejo & Fuentealba, 2008). En el caso de las políticas públicas, el componente de la reflexión se incorpora como un mecanismo que estimula procesos de profesionalización, ya sea en la formación inicial (MINEDUC, 2012) o continua (MINEDUC, 2003). En particular, en los Estándares de Formación Docente se establece, como un aspecto a lograr, que los profesores sean capaces de reflexionar sobre su propia práctica en las distintas áreas disciplinares (MINEDUC, 2012). Y más recientemente el programa de inducción de los profesores principiantes subraya la importancia de la práctica reflexiva (MINEDUC, 2015). En este sentido, la temática propuesta adquiere una relevancia no solo teórica, sino política.

En Chile los estudiantes de pedagogía alcanzan un bajo nivel de reflexión, caracterizado por una racionalidad más instrumental, centrados en procesos de autoevaluación de la propia acción docente y menos orientados a examinar los supuestos que están en la base de sus creencias y acciones (Del Río, Lagos & Walker, 2011; Labra, 2011; Nocetti, 2015). Lo anterior, resulta coherente con el significado que está en la base del discurso ministerial que claramente pone énfasis en un examen de la acción profesional conforme a ciertos estándares y metas educativas. De este modo, el proceso de reflexión se limita a un carácter instrumental. Por su parte, Silva Peña, Valenzuela y Santibáñez (2008) plantean que existe entre los docentes en formación al menos dos representaciones en juego en torno a la reflexión: una predominante, que es de tipo práctica, y otra que tiene un carácter más crítico. Claramente esto dispone una problemática que iría más allá de la existencia misma de la reflexión, porque plantea un debate acerca de las características del proceso reflexivo. En este sentido, el *Self Study*

se plantea avanzar en la reflexión de docentes, pero que a la vez impacte en la reflexión de los mismos estudiantes. Si hablamos de la importancia de la reflexión en la formación inicial, del mismo modo debemos apuntar a la reflexión en y sobre la acción de quienes forman a los futuros docentes (Russell, Hirmas y Fuentealba, 2016).

Como equipo compartimos la premisa de que la reflexión es necesaria en el proceso de formación, reconociendo que la experiencia de reflexión durante la formación inicial docente aumenta la comprensión de la tarea profesional, ayuda a enfrentar la complejidad de la enseñanza, mejora la habilidad para la innovación en el ejercicio posterior de la profesión y estimula el aprendizaje a partir de la propia experiencia (Dewey, 1930; Perrenoud, 2004). Además, promover una práctica reflexiva temprana evidencia un significado de la acción docente caracterizado por su complejidad conforme a los componentes éticos y políticos que lo configuran (Perrenoud, 2004). De este modo nos cuestionamos: ¿cómo enseñar a reflexionar si no sabemos cómo aprendimos a reflexionar? ¿Cuáles son las herramientas más apropiadas dentro de nuestro contexto de aula? ¿Qué requerimientos debemos tener? Así se van configurando una serie de preguntas que se entremezclan como un puzzle de investigación (Connelly & Clandinin, 1990) más que como una pregunta concreta que nos entrega una respuesta específica.

La conjugación de la política pública con los antecedentes teóricos y empíricos, sumada a nuestras propias percepciones acerca del trabajo docente, dio origen al foco central: nuestra preocupación en torno a los procedimientos e instrumentos que promueven el quehacer reflexivo al interior del aula. Así, las preguntas que desarrollamos de un modo inicial y tentativo fueron las siguientes:

¿Cómo puedo mejorar mi interacción en las estrategias que utilizo en mi enseñanza en función de mejorar la reflexión? (Marlene Gutiérrez).

¿Cómo esta evoluciona mi reflexión crítica a partir de una primera experiencia de docencia ajena a mi especialización disciplinar de pregrado? (Pablo Moreno).

La observación de videos de clase es una buena estrategia para la reflexión docente, pero ¿cuál es el mejor modo de interactuar con mis estudiantes al utilizar esta estrategia? (David Santibáñez).

¿De qué manera, en mis prácticas formativas –basadas en la observación de videos de clase–, estoy potenciando el desarrollo de la reflexión deliberativa en mis estudiantes? (Alejandra Nocetti).

¿Cómo puedo trabajar con mis estudiantes de práctica II el diario del profesor, como herramienta para promover la reflexión? (Claudia Orrego).

Cada una de estas preguntas hicieron arrancar la investigación inicial, pero se han ido modificando en la medida en que hay más discusión. Aunque cada *Self-Study* mostrará posteriormente su trayecto, un ejemplo que podemos dar es el trabajo que ha ido realizando una de nuestras investigadoras. Su pregunta apuntó a las estrategias para favorecer la reflexión; sin embargo, en estos momentos hay una comprensión de que existen ciertos tipos de reflexión que son más significativos en los/as estudiantes. De ahí que esta pregunta se enfoca hoy en día a: ¿Cuáles son los procedimientos que permiten promover y evidenciar aquellas reflexiones que son más significativas en mis estudiantes?. La pregunta se transforma con base en los hallazgos iniciales que dan cuenta de la propia práctica de esta académica, quien, a partir del análisis de su práctica, toma en consideración estas distinciones de la reflexión. Claramente es de carácter inicial, pero es un giro que podemos mostrar a quienes se preguntan acerca de los caminos que va tomando este tipo de investigación.

La modificación de la pregunta inicial se ha desarrollado a partir de la investigación misma. Aquí podemos mostrar la existencia de un trayecto reflexivo que va logrando comprensión del fenómeno y al mismo tiempo especificando la pregunta. El proceso de guiarse por la propia comprensión se genera con temor y desconfianza, puesto que la representación de lo considerado como investigación está teñida de un paradigma positivista que muchas veces no da pie a la integración de cambios en el camino.

Probablemente tengamos nuevos cambios a las preguntas presentes hoy día. Sin embargo, es parte del transcurso de la investigación afinar la pregunta a partir de la reflexión, la escritura y la lectura.

Los procedimientos utilizados en nuestros *Self-Studies*

Cuando decidimos enfrentar este desafío sabíamos que éramos parte de un grupo inicial en América Latina. En el mundo de habla hispana el trabajo es de carácter inicial. A pesar de que hay trabajos anteriores, podemos nombrar como un punto de partida la aparición reciente del libro *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (Russell, Hirmas & Fuentealba, 2016), editado por la Organización de Estados Iberoamericano. Esta es una de las razones para partir de a poco. El trabajo de campo planificado es, inicialmente, solo de un semestre, centrados en la reflexión sobre la práctica y en los procesos utilizados con los/as estudiantes para su propia reflexión.

Creemos que esta metodología calza bien con actividades que son propias del quehacer del formador. A lo cotidiano le incorporamos procedimientos provenientes de las metodologías de investigación. Esa reunión de profesores donde se discute de pedagogía más que de lo administrativo, el encuentro casual en la oficina

para conversar sobre lo que estamos creando en nuestras aulas, la conversación a la hora del almuerzo o en un café, son todas acciones que las hacemos parte de una metodología, utilizando procedimientos que recogen dicha información.

Aquí encontraremos una breve descripción de los procedimientos que estamos utilizando:

Filmación de videos. Uno de los participantes del equipo utiliza esta herramienta como un modo de registrar todo el acontecer de la clase. En general, pedimos a los/as estudiantes revisar videos y analizarlos críticamente, pero pocas veces lo utilizamos como una vía para mejorar nuestra propia práctica docente. Los videos son revisados en conjunto con el amigo crítico o por el propio investigador. En algunos casos se puede utilizar el video completo o solo una parte del mismo.

Correo electrónico. En estos tiempos, esta vía se transforma en una gran herramienta. Los usos que hacemos del correo es enviar al amigo/a crítico lo que nos ha sucedido durante la clase en las que hemos focalizado nuestra investigación. El correo electrónico tiene la ventaja de comunicar lo sucedido y a la vez mantener un registro. El acto de pensar antes de escribir permite también hacer un breve análisis acerca de aquellas situaciones al interior del aula que nos parecen más destacables en función de nuestro foco de investigación.

Informe semanal. Otra estrategia ha sido la de preparar informes semanales sobre la acción realizada durante las clases de la semana. Este informe, de aproximadamente dos a tres páginas, se comparte en una reunión con el/la amigo crítico/a y se revisan los aspectos que llamaron la atención (principalmente los propios nudos críticos). También sirve como un modo de repensar aquellos aspectos que pueden ser importantes para la sesión posterior con los/as estudiantes.

Conversaciones semanales con el amigo/a crítico/a. Se han realizado conversaciones de modo presencial con el amigo crítico. En algunos casos estas conversaciones son grabadas en audio para su posterior análisis. En las reuniones semanales se comparten producciones de los/as estudiantes, planificaciones y evaluaciones como un modo de graficar el proceso vivido al interior del aula.

Diario de campo. Durante el desarrollo del trabajo se lleva un cuaderno de notas de campo, en el que se registran los acontecimientos relevantes de la clase en función de la propia práctica, lo que permite ir levantando aquellos incidentes críticos que permitan profundizar la reflexión. Las anotaciones se hacen el mismo día que se realiza la clase en la que se investiga, se registran los acontecimientos más relevantes en función del cuestionamiento hacia las tensiones que aparecen desde la práctica docente.

Los procedimientos que hemos elegido para recoger la información son variados, aunque, por la naturaleza del *Self Study* colaborativo, se privilegian las estrategias dialógicas (Pinnegar & Hamilton, 2009). *Self-study* es ir construyendo reflexión docente a partir de lo cambiante que son las relaciones humanas (profesor-estudiante, profesor-profesor, investigador-amigo crítico). Se construye tanto dentro como fuera del aula. Estos procedimientos generan un fortalecimiento de las relaciones en el equipo de trabajo, especialmente con el amigo/a crítico/a. Transitamos de una mirada superficial al desempeño del otro a compenetrarnos con su acción pedagógica.

Caminando juntos

La metodología *Self-Study*, como alude al *sí mismo*, podría significar (erróneamente) un método que se utiliza en solitario. Sin embargo, el camino del *Self-Study* se recorre acompañándonos con otros/as. El trabajo se realiza mediante la relación con otros

colegas, amigos en el mundo de la academia, quienes son parte de nuestras vidas. En nuestro caso el trabajo se organiza tanto al interior de la universidad como interuniversitario, y en torno a duplas con amigos/as críticos/as. Lo cierto es que *Self-Study* no lo hacemos en solitario, siendo varios los momentos en que compartimos nuestros avances, dudas o temores, y además es el espacio en que se develan nuevos significados con la mediación de los pares académicos o amigos críticos, constituyéndose estos últimos en catalizadores de aprendizaje pedagógico. En otras palabras, reconocemos que el aprendizaje sobre la propia experiencia formativa visibiliza aspectos que no son conscientes de modo inicial en forma independiente, reforzando la esencia colaborativa del *Self Study*.

El amigo crítico, tal como su nombre lo indica, es una persona cercana que se implica en el proceso de ayudar a profundizar en lo vivido por el otro. En esta tarea, el amigo crítico asume el rol de generar preguntas provocadoras que permitan el cuestionamiento, la reflexión y la construcción de un saber pedagógico que emana del análisis de lo vivido en una perspectiva de un aprendizaje basado en la propia experiencia. La ontología del *Self-Study* provee una perspectiva dialógica que entrega a la conversación con el/la amigo/a crítico/un lugar fundamental (Pinnegar & Hamilton, 2009).

Las preguntas qué, cómo, porqué, para qué son centrales para quien está realizando la investigación sobre sí mismo/a. El amigo o amiga crítico/a tienen un rol de provocar, dialogar y la mayoría de las veces, escuchar. Cuando pensamos en el rol de amigo/a crítico/a nos remitimos a la metáfora de caja de resonancia. Una caja en la que hay reverberancias de aquellos nudos críticos. Muchas veces tienen el rol de consejeros, pero sin un carácter diagnóstico o de supervisión. Este es el rol de un par, alguien con quien compartimos intereses, pero que no es nuestro superior jerárquico. El amigo crítico es alguien que tensa nuestras creencias, nuestros pre-

juicios, pero no los juzga; es alguien que trata de entender nuestra posición, nos invita a pensar y buscar soluciones en función de nuestras propias acciones. El respeto en la co-construcción de la investigación es fundamental. Aunque en esta relación se tensionan creencias metodológicas, supuestos pedagógicos y la comprensión de nuestra labor formativa.

Hay una implicancia mayor en la construcción de relaciones al interior del aula con nuestros estudiantes, así como también con nuestros colegas. En este caso, los procedimientos de carácter relacional han permitido la profundización de relaciones en torno al proceso de formación de formadores/as. Aquí, es cuando aludimos al concepto de Pithouse-Morgan y otros (2015) del trabajo co-flexivo (reflexión colaborativa); así pues: declaramos que es importante comprender el proceso de reflexión con otros a través de una adaptación al proceso que están viviendo nuestros colegas. El carácter relacional del *Self-Study* construye comunidad reflexiva, generando con otros y en torno a otros una relación empática, en especial con el amigo o amiga crítico/a.

Conclusiones en medio del camino

Muchas veces decimos «quien no se arriesga no cruza el río» y nosotros lo hicimos, nos arriesgamos en esta aventura de *Self-Study*. Luego de leer artículos sobre la metodología y posteriormente discutir los riesgos y sus posibilidades, nos lanzamos. Es cierto que a veces nos encontramos perdidos, algo que es propio de las metodologías que se conforman como un recorrido, un trayecto de investigación. Así sucede por ejemplo con la investigación-acción, en el que el desorden, más que ser contradictorio con el rigor, es parte del rigor (Cook, 2009). En ocasiones carecemos de respuestas y esto nos perturba, pero nos sentimos cercanos a concretar nuestro proyecto. Ya no podemos volver atrás.

Al igual que cuando se cruza un río o se sube una cima, estamos cansados, es final de año, término de un semestre, pero creemos tener algunas conclusiones. Aunque estas reflexiones no son las finales de cada uno de los estudios, queremos aprovechar esta oportunidad para comunicarlas:

Primero, la utilización de *Self-Study* nos permite construir relaciones, con nuestros estudiantes, colegas y con nosotros mismos. Comprender la importancia de las relaciones al interior de la formación de formadores tiene un carácter central. La educación se trata de relaciones y, por tanto, esta forma de comprensión de la realidad nos permite reafirmarlo. En este sentido, la experiencia de investigación en colaboración con otros pares, compañeros de ruta, amigos críticos, se constituye a su vez en un modelo de relación pedagógica colaborativa que podremos transmitir a nuestros estudiantes.

Segundo, un estudio del quehacer de la propia práctica resulta coherente con el trabajo docente que realizamos. Reflexionar de modo sistemático y riguroso (no rígido) acerca de lo que hacemos como formadores/as de formadores/as hace efectivamente que demos un salto en nuestra propia actividad académica. Este tipo de indagación permite ver una mayor relación entre la investigación y la docencia, entre el quehacer teórico y práctico. El modo de investigar a través del *Self-Study* se transforma en un camino que tiene implicancias en nuestras vidas académicas, posibilitando aportes que se pueden construir desde el propio quehacer docente.

Tercero, creemos que es importante una mayor discusión en la formación docente acerca del uso de métodos de investigación que vinculen la construcción de conocimiento con los procesos formativos. Es importante salir de los paradigmas de la clásica investigación dictada por el manual. Esto no implica eliminar las tradicionales propuestas de investigación, pero sí ampliar el aba-

nico epistemológico y correr nuestros propios velos sobre la construcción del conocimiento. Abrirnos a otras posibilidades de indagación permitirá nuevas formas de comprensión de la realidad que articulen de mejor modo la teoría y la práctica, abandonando la epistemología positivista que aún predomina en los procesos de formación de profesionales de la educación.

Cuarto, esta aproximación metodológica acentuó nuestra reflexividad pedagógica. Tanto el diálogo compartido como el propio relato aumentan la comprensión de la experiencia docente. Los procedimientos del *Self Study* se comportan como mediadores de los procesos de reflexividad, incrementando nuestra sensibilidad para atender los aprendizajes que derivan de la propia experiencia formadora.

Quinto, embarcarse en un *Self-study* supone un ánimo de querer hacerlo mejor y exponerse frente a otros respecto de las debilidades que uno mismo percibe en las racionalidades del quehacer docente. Implica reconocer con humildad que más años de docencia universitaria no garantizan un «manual de certezas». Avanzar en esta interacción crítica supone una voluntad de querer (re)examinarse junto a otros. Todo este estudio del sí mismo es una manifestación concreta del compromiso asumido con nuestros propios estudiantes.

Como docentes estamos acostumbrados a lograr ciertos objetivos; sin embargo, siempre queremos mejorar. Sabemos que, aunque una clase sea exitosa, la siguiente nos propondrá nuevos desafíos. Nuestra apuesta final es impactar en nosotros mismos y nuestra práctica para una mejor formación docente. Creemos que tenemos un buen punto de partida.

El objetivo de este escrito era hacer un alto en el andar, entregando algunos detalles de lo que ha sido este trayecto y dar a conocer nuestra investigación. Algunos pensarán que faltan respuestas,

pero creemos en la idea de pensar en nuevas posibilidades. No existen caminos inconclusos, sino que recorridos no realizados.

Agradecimientos

Este artículo es parte del proyecto «Indagando sobre nuestras prácticas como formadores/as en el uso de estrategias para propiciar la reflexión en la formación inicial docente», financiado por la OEI y las universidades Católica Silva Henríquez, Católica de la Santísima Concepción, Católica de Temuco.

Referencias

- Berry, A. (2016). Tensiones en la reconceptualización del conocimiento del formador de formadores: explorando la tensión entre valorar y reconstruir la experiencia. En: T. Russell, C. Hirmas & R. Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 77-95). Santiago, Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la cultura - OEI.
- Connelly, F. M. & Clandinin, J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Cook, T. (2009). The purpose of mess in action research: building rigour through a messy turn. *Educational Action Research*, 17(2), 277-291.
- Cornejo, J. & Fuentealba, R. (2008). *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* Santiago, Chile: Ediciones UCSH. Chile.
- Del Río, F., Lagos, C., & Walker, H. (2011). El efecto de las experiencias de práctica en el desarrollo del sentido de

- autoeficacia en la formación inicial de educadoras de párvulos. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 37(1), 149–166.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, 8. Southern Illinois Up, 1986/2008. Recuperado de: <http://philpapers.org/rec/DEWHWT-2>
- Feyerabend, P. K. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. En: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). London: Sage.
- Hamilton, M. L. (1998). *Reconceptualizing Teaching Practice: Self-study in Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Khun, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE.
- LaBoskey, V. K. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. En: J. John Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. Russell (Eds.), *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (pp. 817–869). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6545-3_21
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: el caso de la formación en la práctica*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Lincoln Y. S., Lynham S. A., Guba E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (pp. 97-128). LA: SAGE.

- Loughran, J. & Russell, T. (2016). Comenzando a entender la enseñanza como una disciplina. En: T. Russell, C. Hirmas, & R. Fuentealba (Eds.), *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (pp. 65-76). Santiago: OEI.
- MINEDUC. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC. (2012). Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en Educación Básica. Santiago, Chile: MINEDUC 2015.
- MINEDUC. (2015). Sistema nacional de inducción para docentes principiantes. Revisado desde: http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/doc/201505181200150.CUADERNO_DEL_MENTOR_INTRODUCCION.pdf
- Nocetti, A. (2015). El ciclo de aprendizaje reflexivo como dispositivo para estimular la reflexión y el cambio docente en la práctica profesional. En: *VIII Jornadas Nacionales y Primer Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado, Mar del Plata*.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. México: Colofón.
- Pinnegar, S. & Hamilton, M. L. (2009). *Self-Study of Practice as a Genre of Qualitative Research: Theory, Methodology, and Practice*. Netherlands: Springer.
- Pithouse-Morgan, K., Muthukrishna, N., Pillay, D., Van Laren, L., Chisanga, T., Meyiwa, T., ... Stuart, J. (2015). Learning about Co-Flexivity in a Transdisciplinary Self-Study

- Research Supervision Community. En: K. Pithouse-Morgan & A. P. Samaras (Eds.), *Polyvocal Professional Learning through Self-Study Research* (pp. 145–171). Netherlands: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-220-2_9
- Russell, T., Hirmas, C. & Fuentealba, R. (2016). *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Santiago: OEI.
- Salgado Labra, I. & Silva-Peña, I. (2009). Desarrollo Profesional Docente en el contexto de una experiencia de Investigación-Acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.
- Silva-Peña, I., Valenzuela, J. & Santibáñez, M. (2008). Representaciones sociales sobre la Reflexión Docente en estudiantes del último año de formación inicial en Educación General Básica. En J. Cornejo & R. Fuentealba (Eds.), *Prácticas reflexivas para la formación profesional docente: ¿qué las hace eficaces?* (pp. 29-53). Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Silva-Peña, I. (2007). *Condiciones y contextos en torno al Desarrollo Profesional Docente producido a través de la Investigación-Acción*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UCSH. (2014). *Modelo de Formación*. Santiago, Chile: Universidad Católica Silva Henríquez.
- UCT. (2015). *Formación Práctica como espacio de desarrollo profesional docente*. Temuco: Facultad de Educación. Documento no publicado.
- Zeichner, K. (1999). The New Scholarship in Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(9), 4-15. Recuperado de <https://doi.org/10.3102/0013189X028009004>

Self-study como proceso de formación de formadores/ I. Silva Peña, P. Moreno, D. Santibáñez, M. Gutiérrez, M. Flores, C. Orrego y A. Nocetti

Zeichner, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Ediciones Morata.

Zeichner, K., & Noffke, S. (2001). Practitioner research. *Handbook of Research on Teaching*, 4, 298-330.

II Parte

Integración de avances disciplinares en la formación docente

Corporeidades y subjetividades docentes: abriendo zonas de inteligibilidad para la formación de profesoras/es en Chile

Felipe Hidalgo Kawada¹

Resumen

El presente capítulo relata algunas experiencias del autor como miembro de equipos de investigación abocados al estudio de las subjetividades y corporeidades de las y los docentes chilenas/os. Introductoriamente, se presenta el caso de los docentes en Chile y las necesidades que nos llevaron a enfocarnos en ellos como sujetos de estudio. En un segundo momento se presentan los marcos conceptuales utilizados para entender la categoría de subjetividad y cuerpo-corporeidad. En tercer lugar se tratan los principales abordajes epistemológicos y metodológicos para indagar estas dimensiones en el profesorado del sistema escolar y las posibilidades investigativas que han abierto estas decisiones. Posteriormente se presentan los principales hallazgos, conclusiones y nuevas preguntas generadas a propósito de estas indagaciones. Finalmente se discute la importancia de seguir investigando y profundizando en el estudio de las subjetividades y corporeidades como ángulos particulares para potenciar la investigación y formación de profesoras/es en Chile.

¹ Profesor de Educación Física y Magíster en Psicología Educacional. Escuela de Educación en Ciencias del Movimiento y Deportes de la Universidad Católica Silva Henríquez. fhidalgok@ucsh.cl

Introducción

Diversos investigadores sostienen que las transformaciones socioculturales y económicas instaladas durante las últimas décadas han reconfigurado los escenarios, experiencias cotidianas, significados y sentidos de quienes habitan las escuelas (Anderson, 2013). Para algunos autores estas transformaciones obedecerían a procesos globales de cambio, en los que las políticas educativas de corte neoliberal estarían en un proceso de transnacionalización (Hargreaves & Shirley, 2009).

Para el caso de Chile se instala lo que conocemos como el *New Public Management*, modelo que inserta en el sector público las lógicas de la gestión empresarial y que en el contexto educativo se ha traducido en la participación de proveedores privados, la rendición de cuentas, la competencia entre escuelas públicas y privadas, el surgimiento de la figura del consumidor, tanto de estudiantes como de padres, entre otras características (Anderson y Herr, 2015; Montecinos et al., 2015; Fardella y Sisto, 2011).

En sintonía con estos nuevos escenarios, y sobre todo a partir de la constatación de que las políticas de los noventa enfocadas en la calidad y equidad de los aprendizajes no habían solucionado estos aspectos, surge la necesidad de controlar y gestionar ya no solo los aprendizajes de los estudiantes, sino también el quehacer de los distintos actores educativos (Assaél et al., 2011; Fardella, 2012).

Con ello en vista, distintas organizaciones han sido enfáticas en declarar la labor docente como un factor clave en estos procesos de mejora (UNESCO, 2008, OCDE, 2009, PRELAC, 2003). Es a partir de allí que se generan una serie de acciones para propiciar aquello, a saber: marcos de actuación del docente en la escuela (Marco para la Buena Enseñanza), profesionalización de los docentes a través de incentivos de mercado (Fardella y Sisto, 2015), asesorías técnicas a los docentes por entes privados (Assaél et al., 2011), etcétera.

De la misma forma, se observa que las reformas han contribuido en la creciente responsabilización a los profesores por los resultados de aprendizaje de sus estudiantes. Diversos estudios evidencian que esto ha impactado negativamente tanto en las condiciones laborales de los docentes, como en sus dimensiones subjetivas (Valdivia et al., 2003; UNESCO, 2005, Cornejo y Reyes, 2008). Ejemplo de lo anterior es el cuestionamiento a los saberes pedagógicos y disciplinares que poseen los docentes, desvalorando u ocultando todos aquellos saberes experienciales que construyen los profesores en su trabajo y que son fundamentales en los procesos pedagógicos (Reyes et al., 2014).

Con estos antecedentes, en el contexto de una universidad estatal, surge la posibilidad de participar en equipos interdisciplinarios de investigadoras/es y académicas/os², que se han puesto como propósito comprender la experiencia y quehacer de las/os docentes en estos nuevos escenarios sociales y laborales. Específicamente, el abordaje ha sido desde y a partir de las subjetividades y corporeidades de las/os docentes. Para estos equipos ha sido relevante incorporar estas dimensiones bastante poco exploradas aún, con la finalidad de abrir zonas de sentido, tanto para la formación e investigación de profesoras/es, a partir de rescatar y ponernos a la escucha de la experiencia del profesorado del sistema escolar.

Por lo tanto, este capítulo profundizará en estas experiencias indagativas, presentando cómo hemos comprendido las categorías

² Un equipo de investigación estuvo primeramente conformado por Leonora Reyes, Ana Arévalo, Mauricio Núñez, Christian Miranda, Eduardo Santa Cruz-Grau, Yasna Lepe, Rodrigo Cornejo y mi persona. Posteriormente se incorporó al equipo Belén Fernández. El otro equipo de investigación estuvo conformado por Rodrigo Cornejo, Jenny Assaél, Eduardo Santa Cruz, Diego Palacios, Natalia Albornoz, Gabriel Etcheberrygaray, Rocío Fernández, Juan Lagos, Patricio Olguín, Sebastián Vargas, Andrés Cortés y mi persona.

de subjetividad y corporeidad; las decisiones epistemológicas y metodológicas para indagar estas categorías en los docentes y algunos resultados generados durante los últimos años. Finalmente, presentamos algunas discusiones y proyecciones de este campo de estudios en Chile.

Aproximación a las categorías de «subjetividad» y «corporeidad»

Las categorías de «subjetividad» y «corporeidad» han sido motivo de estudio de las ciencias sociales hace ya bastante tiempo, pero durante las últimas décadas han ido cobrando más relevancia como una apertura hacia nuevas zonas de inteligibilidad de los fenómenos socioculturales y educativos.

Urreitzeta (2009) afirma que si rastreáramos etimológicamente el concepto de «subjetividad», este aparecería definido como un fenómeno individual e interno, generado por el diálogo que hace el sujeto consigo mismo y es justamente esta perspectiva la que ha imperado durante décadas, relacionada con la psicología tradicional individualista y mecanicista.

Sin embargo, hemos optado por entender la subjetividad desde una perspectiva histórico-cultural, recogiendo los aportes teóricos de autores como Lev Vygotsky, Serguéi Rubinstein, Mijaíl Bajtin, Hugo Zemelman y Fernando González Rey. Desde estos posicionamientos, la subjetividad se originaría y configuraría en las relaciones que establecen las personas entre sí, dándole una gran importancia a los contextos socioculturales e históricos particulares donde se producen. Así, la subjetividad es entendida como un sistema complejo de significados y sentidos subjetivos, que va articulándose y constituyendo entre lo producido y producente, lo determinado e indeterminado, en una constante dialéctica del

sujeto, siempre activo, con los contextos en los que se va desplegando (González Rey, 2009; Zemelman, 1997, 2010). Además, la subjetividad no se agotaría en cuestiones ideológicas y/o racionales, sino más bien se desplegaría en todo el universo cultural, mas no obedece a una sola dirección ni a una progresiva evolución, ni tampoco a una transitoriedad o durabilidad estable o única (González Rey, 2013; Torres, A. & Torres, J., 2000; Zemelman, 1997, 2010).

González Rey (2006) agrega a lo anterior que la subjetividad se constituye tanto en el sujeto individual como en los espacios sociales donde este se conforma. Afirma que «el carácter relacional e institucional de la vida humana implica la configuración subjetiva no sólo del sujeto y de sus diferentes momentos interactivos, sino también de los espacios sociales en que esas relaciones se producen» (p. 17).

Por otra parte, la categoría del cuerpo, si bien ha ido tomando importancia en el campo educativo y pedagógico en distintas partes del mundo (Martínez, 2013; Bánovcanová y Slavík, 2014), en Chile aún son escasos los estudios relacionados al trabajo y formación docente que incorporen, específicamente, esta dimensión teórica-analítica (Arévalo & Hidalgo, 2015).

Al referirnos al cuerpo, podemos decir, en primer lugar, que el discurso biomédico ha sido predominante como marco conceptual del mismo. Este saber biomédico pregonaba que desde las primeras disecciones de cuerpos con fines indagativos (s. XVI), se ha venido generando un conocimiento acabado del cuerpo. No obstante, este saber ha escindido al cuerpo de su dimensión subjetiva, social y cultural, y se ha enfocado más bien en generar un conocimiento descriptivo y analítico de un cuerpo entendido como algo segregado y objetivable, transformándolo así en un «objeto de estudio manipulable» (Le Breton, 2002, Pedraz, 1997).

Entendiendo las limitaciones de este campo de saber al reducir el estudio del cuerpo a su morfología, hemos querido recoger un conocimiento que ha sido rescatado y potenciado por las ciencias sociales, que desde distintas corrientes teóricas (fenomenología, post-estructuralismo, feminismo, psicoanálisis, entre otras) han complejizado la comprensión del cuerpo (Cachorro, 2008; Pedraz, 1997; Gallo, 2010).

De acuerdo con estas perspectivas, se amplían las definiciones que el saber, biomédico nos ha proporcionado respecto del cuerpo y que han sido las que hemos utilizado para nuestros estudios. Dentro de aquellas, podemos nombrar las siguientes: «el cuerpo es aquello en lo cual soy» (Husserl, en Gallo, 2010, p. 48); «es la superficie de inscripción de los sucesos» (Foucault, 1993, p. 13); «es la superficie sobre la cual el género opera como un acto de inscripción cultural» (Butler, en Martínez, 2015, p. 5); «es el ser de la existencia (...) el espacio abierto, es decir, el espacio en un sentido propiamente espacioso más que espacial o lo que se puede todavía llamar lugar» (Nancy, 2003, p. 15); aquello donde «el significado se inscribe, se construye y se reconstituye (vale decir) como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o ‘encarnada’ que también refleja las sedimentaciones de la estructura social inscrita en él» (McLaren, 1994, p. 87).

De acuerdo con las definiciones presentadas, nos parece pertinente ocupar la categoría de «corporeidad», la cual refleja aquella inextinguible relación de cuerpo-sujeto-cultura, y su construcción está dada a partir y desde la propia experiencia del cuerpo, como en la apertura de este a los otros cuerpos y al mundo (Merleau-Ponty, 2002).

Focalizarnos en las corporeidades y subjetividades de los docentes está justificado por las relaciones estrechas y abiertas que guardan

entre sí. Por ello, Cachorro (2008) declara que la subjetividad únicamente se construiría a partir de los cuerpos y el despliegue de los mismos. Así, si el cuerpo alude al lugar donde se instala y (re)significa la experiencia humana (Gallo, 2009), es preciso comprender el ser y quehacer docente como experiencias eminentemente subjetivas y corpóreas.

Abordajes epistemológico-metodológicos

Esta línea de investigación se ha forjado principalmente mediante la adopción de enfoques cualitativos, puesto que entendemos la construcción del conocimiento como una producción humana, generada mediante un proceso constructivo-interpretativo de la realidad (González Rey, 2006). De igual forma, optar por epistemologías cualitativas nos ha abierto la posibilidad de legitimar las singularidades docentes como instancias de producción de conocimiento, posibilitando, eventualmente, estudiar estos eventos «en su real complejidad, a través de los elementos diferenciados de información de los sujetos que los viven, los que permiten organizar, mediante modelos, la significación de lo social en la vida humana» (González Rey, 2006, pp. 30-31).

Para el estudio de la subjetividad, un foco ha estado puesto en la producción de discursos de los profesores. Particularmente, se ha utilizado la propuesta teórico-metodológica de análisis crítico del discurso de Norman Fairclough (1995, 2008). Desde esta mirada, los discursos son entendidos como una práctica social y como una forma de acción (Santander, 2011). Así, hemos podido explorar desde una perspectiva crítica las dimensiones discursivas de los docentes, observando tanto las formas mediante las cuales los discursos (re)producen y sostienen diversas relaciones de dominación, como las posibilidades de resistencia, o bien, construcciones alternativas, a partir y desde los discursos (Stecher, 2010).

Además, porque nos parece pertinente lo planteado por Stecher (2010), quien siguiendo las ideas de Fairclough, sostiene que:

no podemos comprender adecuadamente los procesos de re-configuración societal de las últimas décadas (modernidad tardía), si no atendemos a las modificaciones en las prácticas discursivas en que dichos procesos de cambio se expresan, al mismo tiempo que se sostienen. A su vez, no lograremos comprender los discursos que actualmente se producen en los distintos ámbitos de la vida social, si no los analizamos desde la perspectiva y matriz más amplia del cambio socio-cultural. (p. 100)

Por otra parte, para el estudio de las corporeidades de los docentes, primeramente se construyó un dispositivo metodológico de indagación que estaba constituido por una dimensión narrativa y otra corporal. Este dispositivo decantó en la creación de un «Taller de Corporalidad y Narrativa Docente», que tuvo dos propósitos generales:

- a) Trabajar el movimiento expresivo del cuerpo como un dispositivo de exploración e investigación individual y colectiva, para promover en los y las docentes la visibilización y valoración del cuerpo como una herramienta de aprendizaje, expresión, comunicación y creación.
- b) Investigar, por medio de la escritura de relatos de experiencia, los significados y sentidos que los docentes viven en la cotidianidad de su trabajo.

Este Taller contó en su primera versión con profesores provenientes de diversas escuelas de la Región Metropolitana, los cuales trabajaron durante dos semanas, en seis sesiones de aproximada-

mente 150'³. Un segundo taller fue desarrollado en un liceo de Santiago, el cual se encuentra viviendo procesos de transformación, en sintonía con la emergencia de los movimientos sociales por la educación, por lo que nos pareció interesante colaborar mediante la instalación de este dispositivo. El escenario fue distinto al anterior, puesto que las sesiones eran desarrolladas en el mismo establecimiento y todos los participantes eran profesoras/es y paradocentes de ese liceo. En esta versión asistimos desde septiembre de 2015 hasta enero de 2016, con siete sesiones de 150' a 180'. Durante el mes de diciembre de 2016 el equipo está preparando la realización de un taller con docentes de una escuela rural ubicada en el pueblo de Lirquén, en la región del BíoBío.

Asimismo, en relación al enfoque narrativo para la indagación de experiencias docentes, actualmente se está indagando en relatos de profesores de educación física del sistema escolar y cómo esas experiencias se relacionan, intersectan y (re)significan con los procesos de construcción de sus corporeidades⁴. Este tipo de abordajes se ha llevado a cabo en otros contextos, como por ejemplo los que realizaron McMahon y Huntly (2013) en Australia, con profesores de educación física, y los de Luz Elena Gallo y Harold García (2013), en Colombia.

Sumado a lo anterior, otra experiencia indagativa que hemos generado ha sido la realizada con profesoras/es en formación de pedagogía general básica. Al alero de una actividad curricular que

³ Para revisar el registro audiovisual de la experiencia del Taller, visite el sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=riHgOuPPMRM>

⁴ Esta experiencia forma parte de un seminario de pregrado que dirijo, de Ayleen Escobar, Yasna Escobar, Sebastián González, Macarena Orellana, Yasna Ríos y Bárbara Villagra, estudiantes de Pedagogía en Educación Física de la Universidad Católica Silva Henríquez, las cuales han realizado acompañamiento en la escritura de relatos biográficos de profesores de educación física de distintos establecimientos de la Región Metropolitana.

imparto, se busca relevar la condición eminentemente corporal y subjetiva de la docencia. Para ello, hemos recurrido a la utilización de las denominadas «biografías del cuerpo» (Cachorro, 2008; Evans et al., 2008), generando un registro escrito que dé cuenta de los recorridos biográficos de las/os estudiantes, constituyéndose como una alternativa de acceso a sus subjetividades y además como una posibilidad de observar cómo estas historias guardan estrechas relaciones con los significados, valores y potenciales que le asignan a sus cuerpos y, en general, todos aquellos procesos relacionados con la configuración de corporeidades. Esta propuesta es complementada con lo que Silva, Barrientos y Espinoza (2013) llaman «mapas corporales», con el propósito de que ambas aproximaciones nos permitan comprender en mayor profundidad los entramados semiótico – materiales de los cuerpos.

Todas estas experiencias de investigaciones han generado una serie de hallazgos, reflexiones y nuevas preguntas que serán presentadas en los próximos apartados.

Algunos hallazgos

Uno de los primeros hallazgos generados en estos equipos –que se relacionan con varios otros estudios realizados por otros investigadores– es la emergencia de una subjetividad docente que está padeciendo el malestar, provocado por las actuales condiciones laborales y sociales en la escuela (Reyes et al., 2010; Reyes et al., 2014). Esto sumado a la potenciación del individualismo y la pérdida importante de lazos colectivos, fenómenos que se relacionarían con la entrada en vigencia de incentivos de mercado para el buen desempeño docente, los cuales instalan la competencia entre los mismos (Fardella & Sisto, 2015; Hidalgo, 2014), como también los crecientes contextos laborales flexibles, en los que se

potencia la constitución de una nueva subjetividad de trabajador, concomitante con estas nuevas realidades.

Desde una mirada más amplia para comprender este fenómeno, Zemelman (2010) señala que en un país como Chile, en donde se instala fuertemente una economía de mercado, este estaría acompañado «de posturas que enfatizan la eficacia aunque cortoplacista, dando lugar a un fuerte individualismo que mutila las posibilidades de que surjan colectivos; individualismo que más allá de su conformidad permanece inerte en sus situaciones de desventaja» (p. 364).

En cuanto a la indagación de los discursos de los docentes del sistema escolar, se ha observado la emergencia de un fenómeno discursivo denominado por Fairclough (2008) como «tecnologización y colonización» discursiva (Hidalgo, 2014). Este último implicaría el uso de campos semánticos relacionados con el lenguaje hegemónico introducido fuertemente en la escuela. A su vez, la tecnologización discursiva obedecería a un fenómeno que opera, consecutivamente, investigando los discursos, (re)diseñándolos, y finalmente haciendo entrar a los docentes en estas prácticas discursivas, las cuales guardan fuerte relación con los diseños discursivos imperantes en la escuela y en el sistema social (Bermío, 2004).

Otro hallazgo se relaciona con los sentidos subjetivos del profesorado de educación física de Santiago⁵, los cuales se construirían

⁵ Estos resultados están en el contexto del desarrollo de la investigación semilla «Subjetividades del profesorado de Educación Física en Chile: un abordaje a los sentidos subjetivos que construyen a partir de su quehacer en la escuela». Director responsable: Felipe Hidalgo Kawada, co-investigador: Luis Valenzuela. Universidad Católica Silva Henríquez, 2016.

sobre la base de la importancia que le asignan a la formación de personas, tarea que dicen estar en mejores condiciones disciplinares para lograrlo en relación con los profesores de las otras disciplinas, y utilizando la práctica deportiva y actividades motrices como estrategias pedagógicas para ello. A su vez, construyen sentidos subjetivos que relevan la dimensión vincular-afectiva con los estudiantes. Estos últimos resultados se encuentran en sintonía con otros estudios que sostienen lo fundamental de este núcleo afectivo (Martínez, 2001), los cuales se conjugarían de alguna forma con la presencia de elementos de la identidad apostólica (Núñez, 2004) de la docencia.

Hemos apreciado también la construcción de una performatividad asociada con ser profesor de educación física, que se relacionaría con inscribir y transportar en sus cuerpos los discursos de la salud y la calidad de vida, específicamente el tratamiento de la obesidad y el sedentarismo. Para ello, el profesor debiese poseer un cuerpo y desplegarse de acuerdo con los discursos hegemónicos de un cuerpo sano.

Respecto de los hallazgos de los estudios que se han enfocado en las corporeidades de los docentes⁶, un primer aspecto que destacamos es la valoración positiva que los profesores dan al cuerpo en las relaciones afectivas con sus estudiantes. Sería justamente el contacto corporal el que posibilitaría una serie de emociones en estas relaciones y en los procesos pedagógicos. No obstante ello, en la escuela el cuerpo y sus manifestaciones estarían sujetas a control, vigilancia y cuestionamientos, situación que tensiona a las/

⁶ Para profundizar en los resultados de estos estudios, véase a) Arévalo, A. & Hidalgo, F. (2015). Corporeidades docentes: un abordaje para aproximarse a la subjetividad del profesorado del sistema escolar chileno, *Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2), 162-179 y b) Arévalo, A.; Fernández, B.; Hidalgo, F.; Lepe, Y.; Miranda, Ch.; Núñez, M. & Reyes, L. (2016). Corporalidades y narrativas docentes: un dispositivo metodológico para la investigación y formación de profesores. *Estudios Pedagógicos* (en prensa).

os docentes. Es a partir de allí que se gestarían cuerpos vigilados, controlados y separados del proceso educativo.

Por otra parte, gracias a las intervenciones propuestas por el equipo, los docentes participantes sostienen que han avanzado en la toma de conciencia de sus experiencias escolares, como experiencias eminentemente corporeizadas. A partir de allí han podido analizar y reflexionar respecto del componente semiótico-material de los significados construidos en la escuela, como también las posibilidades de despliegue de corporalidad en estos espacios.

Asimismo, han señalado que la experiencia de ser docente estaría constituida por una vivencia oprimida, en donde sus cuerpos deben actuar performativamente, vale decir, actuar de acuerdo a las posibilidades que brinda la institución escolar, constituyendo principalmente cuerpos rígidos, distantes y autoritarios en su quehacer pedagógico. Este escenario no solo los ha tensionado, sino que también les ha impedido encontrar canales de expresión de ese malestar y justamente el encuentro con su dimensión corpórea, y el diálogo con otras corporeidades docentes ha permitido ampliar, resignificar y avanzar en la búsqueda de eventuales salidas.

Así, las distintas experiencias investigativo-pedagógicas que hemos realizado han abierto dimensiones muchas veces negadas o desvaloradas por las políticas educativas, por la escuela e incluso por los mismos docentes, y que en el ejercicio de su re-encuentro se han transformado en posibilidades de (re)significar el padecimiento, malestar y vivencia escolar.

En necesario destacar que estas experiencias y aprendizajes generados también fueron fructíferos para los participantes del equipo, quienes siempre se dispusieron a participar en las distintas actividades en su calidad de coordinadores-participantes, abriéndose a la exploración subjetiva corpórea y a las relaciones y encuentros con otros cuerpos.

Consideraciones finales y proyecciones

Entre los balances que hemos realizado como equipo, creemos que el haber instalado el estudio de las corporeidades y subjetividades de los docentes como dimensiones clave nos ha acercado a lo que Zemelman (1992) denomina «razonamientos de umbral», vale decir, abrirse a la posibilidad de construir propuestas que impliquen nuevas formas de entender la realidad, abordándola de manera abierta y avanzando más allá de los propios límites que nos generan las teorías. Según Emma León –rescatado por Alfonso Torres y Juan Carlos Torres (2000)– esto permitiría

por un lado, encontrar nuevas facetas a los contenidos producidos y acumulados en esferas particulares del conocimiento, lo que implica ubicar tales contenidos más allá de los márgenes decantados por las teorías establecidas; por otro lado, y en relación estrecha con lo anterior, el operar fuera de estos márgenes les permite enfrentarse con la necesidad de abordar nuevas realidades, y por tanto, con el imperativo de construir conocimientos que respondan a ámbitos de sentido diferentes a los ya definidos. (León, 1995, p. 56)

En relación a lo anterior, es importante destacar la necesidad de aproximarnos al estudio de estas temáticas desde otros enfoques metodológicos. En este caso, una de las opciones que se están barajando actualmente es la práctica etnográfica, para rastrear los procesos de configuración de subjetividades corporeizadas docentes en el espacio escolar. Asimismo, se hace preciso seguir conformando equipos interdisciplinarios para entender las complejidades del trabajo docente y los despliegues de las/os docentes en estos espacios laborales.

Por otro lado, este proceso vivido nos ha conducido a significar la investigación como una posibilidad de interpretar la realidad y

sujetos estudiados, pero a su vez, en el proceso mismo de indagación, como una práctica formativa tanto para los investigadores como para los sujetos participantes. Esto se ha hecho especialmente latente en los talleres con docentes del sistema escolar.

En relación con los hallazgos generados, podemos dar cuenta de la dimensión eminentemente subjetiva y corporal de la profesión docente y de la importancia de su consideración. A partir de ello nos han surgido algunas interrogantes que han servido de orientación para nuevos estudios: ¿cómo se relacionan los mundos de vida escolares con la construcción de corporeidades y subjetividades docentes? ¿Cómo se encuentran operando las pedagogías del cuerpo en la institución escolar chilena y, especialmente, en el profesorado? ¿Cuáles prácticas performativas emplean los docentes en el contexto de su trabajo? ¿Cómo estas prácticas constituyen particulares procesos de subjetivación docente? ¿Qué aperturas, tensiones y posibilidades de despliegue de corporalidad presentan los profesores en la escuela de hoy? ¿Cuáles sentidos subjetivos estarán construyendo los profesores a partir de su experiencia en su formación inicial y cómo se desplegarán estos sentidos en el espacio escolar? ¿Cómo la formación inicial docente considera todas estas preguntas como cuestiones transcendentales de atender?

Se espera que estos abordajes teórico-metodológicos expuestos permitan seguir avanzando en la construcción de zonas de sentido que profundicen y problematicen la investigación y formación de las y los profesores en Chile.

*Este trabajo está dedicado con mucho afecto al equipo de investigación Bicentenario «Subjetividad docente en Chile: Voces y experiencias desde el profesorado del sistema escolar», el cual ha sido un espacio de amistad, reflexión y aprendizajes. Asimismo, agradecer la amistad y aprendizajes de Diego Palacios y Natalia Albornoz del equipo de Psicología, con quienes he podido investigar temáticas como las que se desarrollan en este capítulo.

Referencias

- Anderson, G. (2013). Cambios Macropolíticos e Institucionales, Nuevos Paradigmas e Impacto en el Trabajo Docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas Docentes: Formación, Trabajo y Desarrollo Profesional* (pp. 73-120). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educación IPE-UNESCO.
- Anderson, G. & Herr, K. (2015). New public management and the new professional educator: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2222>.
- Arévalo, A. & Hidalgo, F. (2015). Corporeidades docentes: un abordaje para aproximarse a las subjetividades del profesorado del sistema escolar chileno. *Corpografías: Estudios críticos de y desde los cuerpos*, 2(2), 162-179.
- Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educ. Soc., Campinas*, 32(115), 305-322.
- Bánovčanová, Z. & Slavík, J. (2014). Body in education. Curriculum Perspectives and Shaping the Lived Body. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 5-10.
- Bermeo, W. (2004). Diseño discursivo y lucha discursiva. *Lenguaje*, 32, 54-70.
- Bravo, D., Peirano, C. y Flack, D. (2006). Encuesta longitudinal de docentes 2005: análisis y principales resultados. Santiago, Chile: Centro de Microdatos, Departamento de Economía, Universidad de Chile y Ministerio de Educación.
- Cachorro, G. (2008). Cuerpo y subjetividad: Rasgos, configuraciones y proyecciones. *Jornadas de Cuerpo y*

- Cultura de la UNLP*, 15 al 17 de mayo de 2008, La Plata.
Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.697/ev.697.pdf
- Cornejo, R. & Reyes, L. (2008). *La cuestión docente. Chile: Experiencias organizacionales y acción colectiva de profesores*. Santiago, Chile: FLAPE.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile neoliberal*. Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología, Universidad de Chile.
- Evans, J., Rich, E., Allwood, R. & Davies, B. (2008). Body pedagogies, P/policy, health and gender. *British Educational Research Journal*, 34(3), 387-402.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London and New York: Longman.
- Fairclough, N. (2008). El análisis crítico del discurso y la mercantilización del discurso público: las universidades. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 170-185.
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: el caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudos Universitários*, 37(1), 123-141.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2015). Nuevas regulaciones del trabajo docente en Chile. Discurso, subjetividad y resistencia. *Psicología y Sociedade*, 27(1), 68-79.

- Foucault, M. (1993). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Gallo, L. E. (2009). El cuerpo en la educación da que pensar: perspectivas hacia una educación corporal. *Estudios Pedagógicos*, 35(2), 231-242.
- Gallo, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física contemporánea*. Bogotá: Kinesis.
- Gallo, L. E. & García, H. (2013). Experiencias educativas de maestros: relatos de cuerpo y educación en la frontera escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(9), 40-57.
- González Rey, F. (2006). *Investigación Cualitativa y Subjetividad*. Guatemala: ODHAG.
- González Rey, F. (2009). *Psicoterapia, subjetividad y postmodernidad. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- González Rey, F. (2013). *El sujeto y la subjetividad en la psicología social. Un enfoque histórico-cultural*. Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. Thousand Oaks, ca: Corwin Press.
- Hidalgo, F. (2014). *Subjetividad social en los discursos de docentes de establecimientos educacionales de la Región Metropolitana en el contexto de las actuales movilizaciones sociales por la educación*. Tesis para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Universidad de Chile.
- León, E. (1995). La experiencia en la construcción del conocimiento social. En: *Determinismos y alternativas en las*

ciencias sociales de América Latina. Caracas: UNAM-Nueva Sociedad.

Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión

Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Argentina: Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte, Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina.

Martínez, L. (2013). El tratamiento de lo corporal en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 78(27,3), 161-175.

Martínez, A. (2015). Apuntes sobre el cuerpo en el pensamiento de Judith Butler. Aportes del psicoanálisis en la teoría Queer. *Affectio Societatis*, 12(23), 2-16.

Mclaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Aique Editor.

McMahon, J. & Huntly, H. (2013). The lived and living bodies of two health and physical education tertiary educators: How embodied consciousness highlighted the importance of their bodies in their teaching practice in HPE. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 31-49.

Merleau-Ponty, M. (2002). *Phenomenology of perception*. London; New York: Routledge.

Montecinos, C., Ahumada, L., Galdames, S., Campos, F. & Leiva, M.V. (2015). Targets, threats and (dis)trust: The managerial troika for public school principals in Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23(87). Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.2083>.

- Nancy, J. (2003). *Corpus*. (Trad. Patricio Bulnes). Madrid: Arena Libros.
- Núñez, I. (2004). La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile. *Docencia*, 23, 65-75.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos OCDE. (2009). *Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. París: OCDE.
- Pedraz, M. V. (1997). Poder y cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud. *Educación Física y Ciencia*, 3(2). Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.114/pr.114.pdf
- PRELAC. (2003). *Declaración del Proyecto Regional de Educación para Latinoamérica y el Caribe aprobada por los Ministros de Educación*. La Habana: PRELAC.
- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis*, 9(27), 269-292.
- Reyes, L., Miranda, Ch., Santa Cruz, E., Cornejo, R., Núñez, M., Arévalo, A. & Hidalgo, F. (2014). Subjetividad y saberes docentes en el sistema educativo chileno: un análisis desde las concepciones de formadores de profesores. *Estudios Pedagógicos*, 15(1), 183-203.
- Stecher, A. (2010). El análisis crítico del discurso como herramienta de investigación psicosocial del mundo del trabajo. Discusiones desde América Latina. *Universitas Psychologica*, 9(1), 93-107.
- Silva, J., Barrientos, J. & Espinoza, R. (2013). Un modelo metodológico para el estudio del cuerpo en investigaciones biográficas: los mapas corporales. *Alpha*, 37, 163-182.

- Sisto, V. (2009). Cambios en el trabajo, identidad e inclusión social en Chile: Desafíos para la investigación. *Universum*, 24, 192-216.
- Torres, A. & Torres, J. (2000). Subjetividad y sujetos sociales en la obra de Hugo Zemelman. *Folios*, 12. Recuperado el 05-11-2016 de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsdll/cgi-bin/library.cgi?c=co/co-014&a=d&d=HASH7259eb1969e92180a56d46.2>
- UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago, Chile: UNESCO-OREALC.
- UNESCO. (2008). *Segundo estudio regional comparativo y explicativo: Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile: LLECE. UNESCO/OREALC.
- Urreitzeta, M. (2009). La subjetividad como fenómeno sociohistórico. *Fermentum*, 19(55), 417-439.
- Valdivia, G., Avendaño, C., Bastías, G., Milicic, N., Morales, A. y Scharager, J. (2003). *Estudio de la salud laboral de los profesores en Chile*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Verger, A., Curran, M. & Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: el caso de la nueva gestión pública en el sistema educativo catalán. *Educ. Soc., Campinas*, 36(132), 675-697.
- Zemelman, H. (1992). *Horizontes de la razón*. Barcelona: Anthropos/El Colegio de México.
- Zemelman, H. (1997). Sujetos y subjetividad en la construcción metodológica. En E. León y H. Zemelman (Eds.),

Subjetividad: umbrales del pensamiento social (pp. 21-35).
Barcelona: Antrophos.

Zemelman, H. (2010). Sujeto y Subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(27), 355-366.

Historiografía, emociones y educación

Freddy Timmerman López¹

Resumen

El presente trabajo analiza el desarrollo de mis tareas de investigación y su relación con la pedagogía. Se proyecta temáticamente la historiografía desde la historia reciente de Chile como un proceso que transforma al país a partir de matrices neoliberales desde el régimen cívico-militar hasta la Concertación, en función de la producción y/o presencia de una emoción específica, el miedo, y particularmente un tipo de miedo: el terror. Por ello, se releva el estudio de las emociones y su incorporación pedagógica para enfrentar en mejor forma temas como la violencia y el miedo y los escenarios sociales de riesgo para los jóvenes estudiantes. También la forma en que se les enseña formación ciudadana.

Introducción

Mi área de trabajo en investigación se relaciona con la historiografía, interdisciplinariamente con sociología, psicología social y lingüística principalmente, y está centrada en el estudio del rol de las emociones en las acción humana. Buscando comprender la historia reciente de Chile, analizo aspectos políticos y religio-

¹ Doctor en Historia. Escuela de Educación en Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez. ftimmer@ucsh.cl

sos desde la década del sesenta, especialmente la fractura histórica generada por el régimen cívico-militar, desde el 11 de septiembre de 1973. Por ello, me he adentrado desde la historia de las emociones, en una específica, el miedo, y, dentro de esta, el terror en su producción sistemática. En este trabajo se ofrece una síntesis de sus desarrollos teóricos actuales, así como de las propuestas del autor al respecto.

El problema en estudio es la pertinencia de la investigación del miedo, la violencia y el padecimiento de terror en la sociedad actual de Chile, producto del proceso mencionado, y, como una forma de superarlos, su proyección pedagógica. Estas proyecciones surgen desde problemas del presente que buscan comprenderse en cuanto procesos en desarrollo desde el pasado reciente. Si se piensa en las estructuras neoliberales que se generan desde el régimen cívico-militar entre los años 1973 y 1989, y desde la Concertación desde 1990, sus efectos forman parte de nuestra cotidianeidad, entre ellas, las limitaciones de la democracia, de la equidad y la violencia que se amplía socialmente.

Para detallar lo expresado², se hará referencia a los aspectos históricos del proceso actualmente en desarrollo en Chile, que se origina en las décadas del cincuenta y sesenta. Luego, a los teóricos de las emociones –el miedo, el terror– y su proyección a los actuales espacios vivenciales. Finalmente, se tratará sobre la pertinencia de su tratamiento pedagógico centrado en las emociones.

² Para ello, se siguen contenidos de nuestros trabajos «El miedo: La violencia invisible que implantó el terrorismo de Estado» (2013); *El Gran Terror. Miedo, emoción y discurso. Chile, 1980* (2015a); «Miedo, Emoción e Historiografía» (2015b); «Great Terror and Neo-liberalism in Chile» (2016a); «Ante la violencia e intolerancia. Sobre la *Formación Ciudadana*» (2016b).

Miedo, terror y neoliberalismo en Chile

El principal rasgo vivencial del régimen cívico-militar chileno, RCM, que se desarrolla entre 1973 y 1989, es el ejercicio de la violencia, pero de una especial, propia de un Estado militar terrorista, de una «violencia invisible» como es el miedo. La producción de terror (un tipo de miedo que se caracteriza por una simplificación extrema de las posibilidades de dispensa de él) instala la existencia de una identidad individualista, funcional al Estado neoliberal, que aparece tempranamente como la principal meta del régimen cívico-militar (RCM). El autodisciplinamiento que genera permite estructurar un nuevo orden social, que busca no perturbar los equilibrios del mercado. Ello es debidamente cautelado por los pactos de 1989 entre los militares, la derecha y la Concertación, que no desarman el principal discurso legal existente para ello, la Constitución de 1980, ni tampoco imponen una educación introspectiva y cívica adecuada a los jóvenes desde los colegios, cuyos planes y programas son modificados. Se producen así objetos funcionales para la competitividad mercantil y no sujetos cívicamente críticos y participantes en la construcción de un orden comunitariamente consensuado. Había aparecido en las elites el temor a la democracia y esta es reducida a una participación formal, lejana a aquella que la identidad comunitaria mencionada posibilitaba. La política debería ser tratada técnicamente, de tal forma que no interfiriera con los equilibrios macroeconómicos buscados. La derecha y la Concertación coincidían plenamente.

El terror *neoliberal*, padecido ya a fines de la década del noventa en las etapas iniciales de su maduración, tiene como estructura violencias estructurales derivadas de la institucionalidad política y económica en su desarrollo histórico reciente, que no alcanzan un efecto traumático, por su irrupción relativamente gradual desde el RCM, que se continúa en contextos democráticos menos autoritarios desde 1990, pese a que el contraste perceptivo del anhelo de-

mocrático, que ve que la democracia de transición a inicios de los noventa es un nuevo tipo de autoritarismo, por cierto distinto al del RCM, genera un nuevo *proceso de desensibilización* y consolida nuevos *pactos denegativos e ideologías del sin sentido*, posiblemente desde mediados de los noventa, las que serán permeadas por contextos de civilización global, originando desarrollos sociales e individuales muy cercanos a lo que a lo que Lipovestky denominó *proceso de personalización*, Bauman *miedo líquido* (2007) y Korstanje *sociedad del terror* (2015). «El elemento básico del terror que operó para comprender lo padecido bajo el RCM era la experimentación de dolor» (Timmermann, 2015, pp. 311, 312) que, junto con lo propiamente factual inferido por la represión política, también se generaría por la percepción de no realización de la soberanía ilustrada que hasta 1967-1973 se venía ampliando significativamente. Desde 1995 ello es difícil de sostener, porque la represión estatal sociopolítica está ausente bajo esos parámetros y se produce un menoscabo de la anterior producción de sentido, que tiende a una integración sostenida por la democracia liberal. La introducción de pautas de cálculo económico como base de la conducta cotidiana y de la producción de sentido lleva a percibir el aspecto económico-social que se espera el Estado satisfaga como percepción de lo que es la democracia, no que se concreten realizaciones vinculadas a valores de soberanía ilustrada. Ello explicaría que «en las encuestas las personas mayoritariamente expresen que son felices en semejante sistema» (Pincheira, 2016, pp. 217-251), de lo que surge una pregunta inevitable: ¿puede una persona sentirse realizada sociopolíticamente en esta carencia colectiva de ciudadanía si, al mismo tiempo, solo satisface aspectos económico-sociales en el presente futuro inmediato? Si la respuesta es positiva, ello significa que las inseguridades existentes están necesariamente más relacionadas con expectativas vinculadas al desempleo, rebaja de sueldos, alta inflación, estancamiento de la economía, etc., y no a aspectos políticos, como por ejemplo la

reforma de la Constitución de 1980. Como no se participa políticamente para controlar estas inseguridades, queda en evidencia que, en este aspecto, el descontento existente se vuelca más hacia adentro que hacia afuera, reflejando una desmovilización y un desencanto político íntimo. Esta privatización del miedo y del dolor sociopolíticos, este vaciamiento del conflicto social que se percibe, dificulta la percepción del terror existente y también su necesaria racionalización conceptual, si lo que se pretende aquí es aplicar el concepto de terror propuesto para el RCM.

Las emociones

La emoción está presente en todo proceso psicológico, siendo una experiencia afectiva. Abarca sistemas de respuestas cognitivos, fisiológicos y conductuales, que no necesariamente operan en forma sincrónica. Sus funciones adaptativas preparan al organismo para actuar de acuerdo a lo que exigen las condiciones ambientales, «movilizando la energía necesaria para ello» y «dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado»; sus funciones sociales facilitan la aparición de conductas, «como expresar la emoción apropiada, central para los procesos de relación interpersonal, e influyen los aspectos motivacionales que le otorgan a ésta dirección e intensidad» (Choliz, 2005, pp. 3-6). Si «sentimos y nos emocionamos de acuerdo con el entorno en el que hemos nacido y en el que vivimos», si las emociones «adquieren significado por la conciencia que el sujeto tiene de las mismas y que irradia en su forma de ver y valorar el mundo» (Camps, 2011, pp. 29, 36) y si estas operan como mediadores psicofisiológicos de la razón para orientar la aceptación de la realidad contextual, y por lo tanto son intersubjetivas y fisiológicas a la vez, deben considerarse no solo para la comprensión profunda de la acción humana sino también para, en el presente, ampliar el bienestar de la misma. Se habla del afecto, que «ha eclipsado a la razón como el

vehículo epistémico dominante para la delineación de la forma y los límites del conocimiento y la construcción de significados culturales» (Reber, 2012, p. 94). Para Moraña, pese a ser una forma desterritorializada, fluctuante e impersonal de energía que circula a través de lo *social* sin someterse a normas ni reconocer fronteras, no puede deslindarse de los niveles éticos, estéticos y políticos que configuran sistemas interdependientes de significación que se sostienen entre sí y se proyectan como totalidades de sentido sometiendo a incesantes procesos de interpretación. Si bien afecto y miedo no son solamente un aspecto del mundo, sino es el mundo *todo* entendido este como universo de potencialidad afectiva, lo fundamental para el presente interés historiográfico es el proceso por el cual el afecto pasa «de la virtualidad al ser-en-acto» (2012, pp. 320, 323).

«Las emociones poseen indudablemente una dependencia biológica» (Maureira-Sánchez, 2007, pp. 183-189), pero interesa aquí proyectar su construcción social. Sin duda, la velocidad fisiológica inicial de la emoción es instantánea, y solo una vez que, en el caso del miedo, opera más ampliamente, definida en función de una adaptación social, esta tiene duraciones más prolongadas. No existe acuerdo sobre la mayor o menor incidencia de las variables que generan la emociones, que, para Chóliz, van desde «las posiciones evolucionistas y psicofisiológicas hasta las que privilegian las estructuras neurológicas centrales, aspectos conductuales y variables cognitivas» (2005, pp. 23-33). Sin embargo, sostener la existencia de un patrón único o estable al respecto sería menoscabar la capacidad de respuesta del hombre ante contextos diferenciados y cambiantes. Por ello, se piensa que las variables mencionadas por Chóliz pueden operar individual o integradamente en combinaciones distintas, de acuerdo con la necesidad contextual. El estudio del lenguaje es central a la hora de establecer cómo una existencia significativa lleva a prácticas específicas,

porque el «cuerpo de categorías mediante la cual, en toda situación histórica, los individuos aprehenden y ordenan significativamente la realidad social (y que, en consecuencia, opera como organizador básico de su práctica), no es el reflejo subjetivo de una estructura social objetiva, sino que constituye una *esfera social específica*, dotada de una lógica histórica propia» (Cabrera, 2001, p. 50). En el desarrollo de esta lógica, «los afectos (que posibilitan ante la realidad una primera impresión, en que las situaciones se valoran como alto-bajo o positivo-negativo), los sentimientos (que constituyen la toma de conciencia de que se experimenta una emoción)» (Maureira-Sánchez, 2007, pp. 184) y la emoción específica (aun cuando generalmente operan integradas a otra u otras), como el miedo en este caso, permiten comprender desde los contextos sociopolíticos, económicos y culturales la forma en que sus conceptos se convierten en significados debido a la acción específica adaptativa que se debe realizar; es decir, en esta lógica se integra al cuerpo, que también por medio de las emociones se establece como mediador de la acción histórica. El discurso otorga un significado al contexto social, preparando una acción en que el cuerpo, por medio de las emociones, calibraría este significado, según la energía y elementos psicofisiológicos particulares de que cada uno dispone. Pero se debe ir más allá si es necesario, es decir, «la temática de la influencia del entorno sociocultural sobre las emociones tiene que poder pensarse sin partir [necesariamente] de la tesis de la indisolubilidad entre emoción y lenguaje» (Aran-guren, 2016, p. 79), que puede constituirse en un obstáculo para ampliarla a determinados grupos sociales.

El miedo

El miedo es una experiencia que genera un efecto emocional variable, debido a la interpretación de una vivencia, información, objeto, sujeto, situación, etc., como potencialmente peligroso,

cuando su control o anulación es incierta. Con ello, se relevan elementos constitutivos, como la emoción, interpretación, peligro o amenaza, dolor, control o salida y transcurso del tiempo, lo que permite analizarlo historiográficamente y determinar sus dinámicas. Su elemento central es la experimentación de una situación de inseguridad, por lo que su desarrollo temporal transitará hacia la búsqueda de un contexto de seguridad. En cuanto afecto, el miedo «se cuenta entre las intensidades no discursivas que se deben reivindicar para producir cambios de subjetividad tanto en gran escala como a escala molecular, microfísica», asentándose «más bien en el aspecto energético, diseminador y socializante de la descarga emocional» (Moraña, 2012, pp. 316, 321). Es decir, un elemento central para su comprensión es considerarlo como una emoción. Estas «son múltiples y hablan con voces diferentes y, a menudo, discordantes» (Bauman, 2007, p. 85). «Son tan importantes como los intereses, pero mucho más profundas y más poderosas» (Mongardini, 2007, p. 42). Específicamente, el miedo pertenece a aquellas emociones que «pueden ser cotejadas con el objeto para discutir su racionalidad» (Kessler, 2009, pp. 38, 39), porque se origina cuando se produce una interpretación de una vivencia, objeto o información como peligrosa o amenazante, pudiendo estar vinculado a elementos específicos que lo generan. Para Bauman, «tememos aquello que no podemos controlar, denominando *incomprensión* a esa imposibilidad de control; cuando hablamos de la *comprensión* de algo, nos referimos a nuestro conocimiento técnico sobre cómo abordarlo». Para él, miedo es el nombre que damos a nuestra incertidumbre e indefensión (2007, pp. 10, 124). Paradójicamente, un contexto normado genera miedo, y también aquel no normado. Todo límite o su ausencia producen temor.

El miedo es «un estado de alarma que genera una serie de reacciones, liberando una energía inhabitual y difundiéndola en el organismo, descarga que es en sí misma una reacción utilitaria de

legítima defensa» (Delumeau, 2002, pp. 9, 10). Para Korstanje, el temor tiene como función principal dar al organismo (animal o humano) una rápida respuesta frente a un peligro dado (2011). «Los miedos comienzan en el cuerpo y se desarrollan a partir de él, como cualquier otra forma de comunicación y de socialización» (Mongardini, 2007, p. 4). Produce transformaciones en el sistema neurovegetativo, a nivel de la epidermis, en el sistema cardiovascular y respiratorio. Además, hay secreciones y reacciones vasomotoras, se modifica la diuresis y el ciclo menstrual. Las pupilas pueden modificarse y los músculos esqueléticos tensionarse o temblar por las secreciones antagónicas de adrenalina o acetilcolina que activan el sistema simpático y parasimpático. El cerebro activa algunas estructuras de la región diencefalo-mesencefálica, especialmente el hipotálamo (Mannoni, 1984; Maureira-Sánchez, 2011). El efecto psicofisiológico del padecimiento del miedo transforma al individuo. A ello se suma que la modificación de su racionalidad de percepción del objeto, vivencia o información generadora de éste le produce una incertidumbre e inseguridad y con ello dolor, hecho que pasa a constituir el centro del problema a resolver: liberarse del dolor padecido. Así, el miedo se constituye en un estado de desorientación, de ceguera afectiva, y constituye el problema más importante de la vida; es sufrimiento psíquico (Diel, 1993, pp. 15-19). Por eso el temor actualiza un proceso profundo de ritualización con el fin de destruir el suspenso y la incertidumbre propia del futuro (Korstanje, 2009).

La racionalidad existente en el individuo antes de percibir a un objeto, vivencia o información como amenazante es transformada al experimentar dolor, generándose una racionalidad del miedo. Se produce, precisamente, un estado psicofisiológico de dolor del que se quiere escapar por medio de una legitimación racional del miedo. Esta puede para ello, paradójicamente, instalar otros miedos. Pero las reacciones, junto a la interpretación racionalmente concebida, al mismo tiempo, contemplan la activación de ele-

mentos fisiológicos, como se mencionó, que influyen la interpretación que sigue un curso también neurológico. La hipótesis sobre la *desensibilización* planteada por Daniel Feierstain (2012), permite precisar la forma en que opera esta racionalidad del miedo. Determina tres reacciones básicas de comportamiento. La primera de ellas es la *habituación*. Ante la aplicación de un estímulo, «la inocuidad del estímulo en tanto agresión, la inexistencia de otras acciones y la reiteración habitúan al organismo a dicho estímulo, reduciendo cada vez más su transmisión a través del circuito neuronal». La segunda reacción es la *sensibilización*, que se genera cuando un estímulo no es inocuo sino doloroso. Entonces, «todo el sistema nervioso queda sensibilizado ante cualquier otro posible estímulo, en tanto se busca generar respuestas vinculadas a la evitación del dolor o al enfrentamiento de éste». El sentido adaptativo es aquel en que «el organismo se sensibiliza como respuesta a la agresión, ya que supone una necesidad de acción incrementada en tanto es más que posible que la agresión continúe o se agrave, obligando a acciones para evitarla o confrontarla». La tercera reacción es el *condicionamiento*, en el que se crean «nuevas vías de comunicación neuronal cuando se asocia un estímulo inocuo a un estímulo agresivo». A partir de lo anterior, Feierstain plantea la existencia de una *desensibilización*, generada por «el sometimiento permanente a un estímulo doloroso, ante el cual no hay posibilidad de acción (inviabilidad de la evitación-huida o la confrontación)». La respuesta adaptativa es «el apaciguamiento del conjunto de transmisiones sinápticas vinculadas al dolor» y, como la única finalidad adaptativa del dolor se vincula a constituir un sistema de alerta para la acción, «Si la acción se encuentra obturada, entonces todo el sistema nervioso de comunicación del dolor debiera sufrir una lenta pero sostenida adaptación a fines de ir deprimiendo la intensidad de la transmisión». Si se piensa en función de la definición de terror aquí planteada, donde este es generado por una experiencia prolongada de miedo sin posibilidad de dispensa de

él, el concepto de *desensibilización* permitiría comprender sus alcances neurológicos vinculados a la interpretación de la realidad, al conocimiento que el individuo y sociedad elaboran al respecto.

En los tres primeros niveles mencionados no hay creación de nuevas conexiones. Para la creación de memoria de largo plazo –proceso central, por ejemplo, para desarrollar miedos, *miedos derivativos* o para refundarlos– se requiere crear nuevas vías de comunicación. Feierstein, sin descartar el funcionamiento genético involucrado, plantea que existen dos modos en que ello ocurre: por la repetición y por la afección emocional, que operan genética y cerebralmente en forma distinta. La mayoría de estas transformaciones, afirma, «se dan a nivel no consciente». Pero la memoria es un proceso constructivo y no literal, en el que las representaciones tienen una función adaptativa vinculada a la búsqueda de sentido, lo que «permitirá dar cierta eficacia a las acciones –la posibilidad de realizar los fines deseados– y cierta estabilidad y permanencia a los procesos de construcción de identidad, que como tales requieren altos niveles de coherencia interna», es decir permitirá arribar a una situación de seguridad, si se proyecta operando desde una situación de miedo. Para Feierstain (2012), una respuesta adaptativa lógica a un ejercicio de sufrimiento prolongado y extremo como el que surge de someter a una sociedad a un sistema concentracionario, autoritario en función del terror, como el que se analiza en este estudio, «podría ser una progresiva y creciente desensibilización general». Al anular la experiencia traumática padecida se produce un fenómeno transubjetivo, el *pacto denegativo*, por el cual se establece «un consenso nunca formulado en la reproducción de la represión, que opera colectivizando aquello que no puede ni debe ser formulado y acallando a los sujetos que intentan hacerlo aparecer». Esta desensibilización «también opera a nivel de la subjetividad individual» pero «con efectos de acumulación histórico-social». Es una «acumulación desensibilizadora» que «re-

fiere a hechos que afectan a grupos importantes de la población», y «se articula histórica y socialmente como una ideología estructurada y estructurante de la desensibilización, como instauración ideológica de la *falta de sentido* construida en la imposibilidad de abordaje de lo traumático». Es una *ideología del sin sentido*, «basada en la renuncia consciente e ideológicamente justificada a toda búsqueda de estructuración de la propia identidad, articulada algunas veces con el cinismo, otras con el nihilismo, las menos con la sátira o la burla» (Feierstain, 2012, pp. 34-81).

Por lo anterior, el análisis cultural, considerando la carga emocional de los significados, es útil para distinguir cuándo estos se adquieren en el nivel de mero reconocimiento —«se conocen y se repiten, pero sin el asentimiento personal y sin consecuencias para la vida práctica»— y cuándo se asumen como significados sobresalientes cognitiva y emocionalmente —«son apropiados e internalizados y generan compromisos»—. Las emociones «nos alertan sobre las cosas que importan y por qué importan» siendo creadas y sostenidas en interacciones intersubjetivas, desencadenándose por cogniciones, basándose en un objeto intencional, considerando su juicio evaluativo. Están ligadas al orden social en una comunidad, pues implican la asunción de patrones socioculturales determinados por la experiencia, manifestados en situaciones sociales específicas (Rodríguez, 2008, pp. 158, 148, 152). Importante es resaltar entonces que las emociones están vinculadas en su manifestación a conocimiento, específicamente a creencias. Para Nussbaum, «la mayor parte de las emociones involucra evaluaciones del objeto que la genera y aprecian el objeto como significativo y no trivial revelando a veces patrones ‘de los que no teníamos experiencia previa’» (2006, pp. 40-49; Kessler, 2009, p. 40).

Educación y emociones

La «relación entre educación y emociones es amplia» (Bisquerra, 2003, pp. 7-43). Aquí se releva una emoción específica, el miedo –y uno puntual, el terror–, en un contexto de ocurrencia neo-liberal, pensando que el desarrollo de los estudios del miedo y del terror proporcionan a la enseñanza de la historia reciente de Chile la posibilidad de pensar al individuo y a la colectividad más allá las percepciones binarias propias de la Guerra Fría o de las memorias emblemáticas existentes (Stern, 2009), proporcionando materiales temáticos, teóricos y metodológicos que permiten comprender más que juzgar lo acontecido y, especialmente, proyectarlo como proceso hasta cuanto acontece en la actualidad, específicamente el padecimiento de un miedo, el terror, del que no se tiene conciencia, pues se ha instalado su actual vivencia dentro de una normalidad del sufrimiento humano. Así, al percibir que de esta forma se vulneran en «democracia» los derechos humanos fundamentales, se instala una urgencia cognitiva en el docente que debería llevarle inicialmente a él a una aprehensión emocional de contenidos, como por ejemplo los de formación cívica, porque superar el analfabetismo emocional cívico, la incapacidad de consensuar con otros acciones, es a lo que debe orientarse en su proyección pedagógica, desarrollando en el estudiante al menos dos sus competencias emocionales. La primera, la comprensión emocional que, para el tema tratado aquí, debe considerar que perciba cognitivamente las emociones de los demás y conozca las reglas de expresión propias de su contexto. La segunda, la empatía, para que comparta e interprete las emociones de los demás y oriente prosocialmente sus respuestas (Ortiz, 2012, p. 107). Se procura establecer la necesidad de que la educación trabaje para superar el analfabetismo cívico, por las implicancias que tendría no solo para aprehender cognitivamente desde la corporalidad los valores morales vinculados a la democracia sino, «en directa relación,

los escenarios sociales de riesgo que se vivencian y sus respectivos comportamientos entre los jóvenes –baja autoestima, depresión, estrés, violencia, delincuencia, anorexia, suicidio, consumo de drogas, conducta sexual no protegida, etc.– (Bisquerra, 2003, pp. 7-43). Si bien mis investigaciones no se adentran directamente en la educación de las emociones, conducen a que se considere su importancia para comprender lo que somos y hacemos³.

Referencias

- Aranguren, M. (2016). Construcción social de las emociones, hermenéutica y antropocentrismo: hacia un naturalismo antipositivista. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 8(21).
- Bauman, Z. (2007). *Miedo Líquido*, Buenos Aires, Paidós.
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida”. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Cabrera, M. (2001). *Historia, Lenguaje y Teoría de la Sociedad*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Camps, V. (2011). *El Gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Delumeau, J. (2002). *El miedo en Occidente (Siglos XIV-XVIII). Una ciudad sitiada*. Madrid: Taurus.

³ En esa dirección se sitúa nuestro trabajo «La Inclusión emocional. Conocernos es ya comenzar a comprendernos. Las lecciones del Cardenal Silva Henríquez» (Timmerman, 2016c).

- Diel, P. (1995). *El Miedo y la Angustia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kessler, G. (2009). *El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Kortanje, M. (2015). *A Difficult World: Examining the roots of Capitalism*. Nueva York: Nova Science Publishers, Inc.
- Lipovestky, G. (2000). *La Era del Vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Mannoni, P. (1984). *El Miedo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Feierstain, D. (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Maureira, Fernando-Sánchez, Crystian. (2011). Emociones biológicas y sociales. *Revista Gaceta de Psiquiatría Universitaria*, 7(2), 183-189.
- Mongardini, C. (2007). *Miedo y Sociedad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Moraña, M. (2012). Postcríptum. El afecto en la caja de herramientas. En: M. Moraña y I. Sánchez, *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Nussbaum, M. (2006). *El Ocultamiento de lo Humano. Repugnancia, Vergüenza, Ley*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Ortiz, M. J. (2012). El desarrollo emocional. En: F. López et al., *El Desarrollo Afectivo y Social*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Pincheira, I. (2016). Las Encuestas de la Felicidad y la gestión gubernamental de las emociones en el Chile actual. En: R.

- Rodríguez (Editor), *Evaluación, gestión y riesgo*. Santiago, Chile: Universidad Central, Departamento de Psicología.
- Reber, D. (2012). La afectividad epistémica: el sentimiento como conocimiento en “El secreto de sus ojos y La mujer sin cabeza”. En: M. Moraña e I. Sánchez, *El lenguaje de las emociones. Afecto y cultura en América Latina*. Madrid: Editorial Iberoamericana.
- Rodríguez Salazar, T. (2008). *El valor de las emociones para el análisis cultural*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Stern, S. (2009). *Recordando el Chile de Pinochet. En vísperas de Londres 1998*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Timmermann, F. (2013). El miedo: La violencia invisible que implantó el terrorismo de Estado. Diario electrónico *El Mostrador* (11/09/2013).
- Timmermann, F. (2015a). *El Gran Terror. Miedo, emoción y discurso. Chile, 1973-1980*. Santiago: Editorial Copygraph.
- Timmermann, F. (2015b). Miedo, Emoción e Historiografía. *Revista de Historia Social y de las Mentalidades*, 19(1).
- Timmermann, F. (2016a). Great Terror and Neo-liberalism in Chile. En *Terrorism in a Global Village: How Terrorism Affected Our Daily Lives*. Nueva York: Nova Publishers.
- Timmermann, F. (2016b). *Ante la violencia e intolerancia. Sobre la Formación Ciudadana* VIDE, UCSH, en prensa.
- Timmermann, F. (2016). La Inclusión emocional. *Conocernos es ya comenzar a comprendernos*. Las lecciones del Cardenal Silva Henríquez. En *Formación Humana Integral: Propuestas temáticas en clave multidisciplinar*. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.

El nacionalismo chileno del siglo XIX y su aplicación en la docencia: el caso de los museos

David Home Valenzuela¹

Resumen

El objetivo de este artículo es reflexionar, desde la historiografía, en torno al estudio del nacionalismo chileno durante el siglo XIX y señalar sus potencialidades para la práctica docente a partir de la utilización de los museos. En la primera parte de este trabajo se revisan algunos de los principales planteamientos teóricos y conceptuales en relación al estudio de la nación, el nacionalismo y la identidad nacional en un nivel global, señalando luego algunas de las lecturas que tales conceptos han recibido para los casos de América Latina y Chile, especialmente durante el siglo XIX. La segunda parte refiere la importancia de los museos como instituciones creadoras de identidad nacional y se señalan algunas de sus características como espacios educativos. Además, se identifica la presencia de los contenidos vinculados con la construcción de la nación en los planes y programas del sistema escolar chileno y se señalan dos aplicaciones prácticas de este tipo de materias utilizando museos, basadas en investigaciones, seminarios de grado, realizadas por estudiantes del Programa de Pedagogía en Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez, bajo mi dirección.

¹ Doctor (c) en Historia de América Latina. Escuela de Educación en Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez. dhome@ucsh.cl

El estudio de la nación, el nacionalismo y la identidad nacional: una visión panorámica

Desde la década de 1980 los estudios sobre la nación y el nacionalismo han recibido una creciente atención por parte de los investigadores de las ciencias sociales. Diversos factores explican este interés, entre los que destacan ciertos procesos sociopolíticos concretos que van desde el inicio de la descolonización y los llamados movimientos de liberación nacional en algunas regiones del mundo, como los ocurridos en América, Asia y África tras la Segunda Guerra Mundial y que han antecedido la formación de nuevos estados nacionales, hasta la desintegración del bloque soviético y el surgimiento de nuevas nacionalidades en la zona de los Balcanes. En parte influidos por estos casos específicos, pero con objetos de estudio que trascienden dichas regiones, el análisis de la nación, desde un punto de vista teórico y conceptual, del nacionalismo, como una fuerza política poderosa, y de la identidad nacional, como un constructo social y cultural sujeto a transformaciones a través del tiempo, ha exhibido un vigoroso desarrollo a nivel global, del que América Latina y específicamente Chile no han permanecido al margen.

Autores como Ernest Gellner (1983), Benedict Anderson (1983) y Eric Hobsbawm (1990), desde la antropología, sociología e historia, respectivamente, han ejercido un poderoso impacto por sus contribuciones sobre estas materias transformándose en referentes ineludibles para sus estudiosos. Si bien cada uno de ellos enfatiza en distintos aspectos, todos coinciden en la naturaleza moderna del fenómeno, señalando que las naciones y el nacionalismo son una creación relativamente reciente en Occidente y el resto del mundo, planteamiento que significó un poderoso cuestionamiento de las visiones esencialistas en torno a la nación que habían tendido a predominar hasta entonces.

En el caso de los estudios relativos a América Latina, la historiografía ha contribuido desde ángulos y perspectivas diversas. Heredera en gran medida de las aportaciones teóricas de los autores reseñados, la literatura reciente sobre el nacionalismo ha tendido a ver la construcción de la nación, el nacionalismo y la identidad nacional como el resultado de múltiples proyectos que se yuxtaponen e incluso colisionan, y no como la conclusión natural de nacionalidades ya preexistentes a la Independencia, como se sostuvo de manera predominante en la historiografía producida durante el siglo xx (Guerra, 1999). José Carlos Chiaramonte (2004) ha destacado la compleja naturaleza del nacionalismo latinoamericano, señalando que su conceptualización y entendimiento se dio a partir de una mutación constante, al ritmo del desarrollo de cada Estado nacional específico y no de manera unívoca y simétrica en toda la región. Este autor señala que antes de la desintegración del Imperio español, las naciones y nacionalidades actuales no existían como tales y que en su proceso de construcción el Estado jugó un papel central.

Los trabajos recientes en torno al nacionalismo han tendido a sustentarse en enfoques locales o regionales que han permitido ampliar nuestro entendimiento sobre el significado y la naturaleza del nacionalismo en la América Latina poscolonial. El balance muestra un panorama tan variado como complejo. Por un lado, se aprecia que las elites no fueron las únicas responsables de la generación de instancias de difusión del nacionalismo y de la construcción de la identidad nacional. En este sentido, se constata que otros actores sociales tuvieron un importante rol, dificultando, desarticulando, transformando y redefiniendo los objetivos de las elites. Como un tema estrechamente vinculado con el nacionalismo, estos trabajos destacan la importancia del Estado como centro de negociación, articulación y toma de decisiones. De alguna forma, su capacidad para gobernar a sus ciudadanos, implementar

políticas y crear identidades ha sido redescubierta. En la revisión que sigue, hemos seleccionado algunos de los trabajos claves para entender el estudio del nacionalismo en América Latina durante el siglo XIX desde estos puntos de vista.

Uno de los primeros trabajos que constató la existencia de sentimientos nacionalistas fuera del ámbito de la elite fue la investigación realizada por Florencia Mallon (1983). En este trabajo esta autora señala la existencia de un tipo de nacionalismo campesino en Perú que surgió a partir de la invasión chilena en el contexto de la Guerra del Pacífico (1879-1883). Este sentimiento nacional se sustentó en un profundo amor por sus comunidades de origen, manifestado en un fiero sentido de territorialidad. Estos planteamientos serían profundizados en un trabajo posterior (1995), en el cual Mallon compara la influencia de los sectores subalternos en la construcción del Estado y la nación en México y Perú durante el siglo XIX. De acuerdo con sus conclusiones, resulta posible constatar la existencia de variados nacionalismos en ambas regiones, cada uno de ellos construido en función del contexto local. El nacionalismo de la elite fue tan solo uno de los múltiples tipos de nacionalismos posibles. También en el contexto de los Andes, Thurner (1997), ha señalado que uno de los mayores desafíos enfrentados por Perú en su proceso de construcción nacional fue el paso de una «colonia pluriétnica de castas hacia una unidad postcolonial de ciudadanos» (p. 1). En esta investigación, Thurner enfatiza en la importancia que los mediadores tuvieron para la construcción nacional, como actores que vinculaban y articulaban las intenciones del Estado con las tradiciones y usos de las comunidades indígenas.

La influencia de los actores indígenas en la construcción de la nación y en la redefinición del rol del Estado, ha sido estudiada, por ejemplo, por Méndez (2005) quien a partir de la rebelión de Huanta en Perú y utilizando un enfoque regional demuestra el

peso político de la sociedad rural andina y cómo ella influyó en la formación del Estado nacional a través de su vinculación con los caudillos. También para el caso peruano, pero en otro contexto geográfico, Walker (1999) ha estudiado el relevante papel que jugó el Cuzco en el proceso de formación de la identidad nacional, destacando el papel que el mundo popular andino tuvo en este desarrollo.

Para el caso de México, Guardino (1996), por ejemplo, ha mencionado la importancia del concepto de «cultura política» para entender los múltiples vínculos entre clases sociales y alianzas políticas durante el periodo de la Independencia. En un trabajo posterior, centrado en Oaxaca (2005), este autor enfatiza en la misma conceptualización, señalando que la cultura política debe ser entendida como la confluencia de prácticas políticas y discursos. De acuerdo con su punto de vista, los sectores populares aprendieron a usar y poner en práctica discursos políticos ya hacia fines del periodo colonial, utilizándolos con mayor recurrencia durante la Independencia y en las décadas posteriores. En el mismo contexto regional y con una perspectiva algo más crítica que los autores reseñados, Eric van Young (2001) ha señalado la importancia de los componentes étnicos y de pertenencia local en las movilizaciones indígenas, considerándolos de mayor valor que las nociones abstractas de «Estado» o «nación».

La revisión de estos casos nos muestra un panorama complejo, en el cual el proceso de construcción nacional dependió de las particularidades de cada caso, pero en el que es posible señalar que intervinieron múltiples actores con distintos proyectos, descartándose, por lo tanto, que dicha construcción fue resultado tan solo de las intenciones y motivaciones de la elite. La formación de las repúblicas latinoamericanas durante el siglo XIX implicó la creación de una comunidad nacional en la cual existían variadas identidades, diversos intereses y en el cual tomaron parte una plu-

ralidad de actores sociales, entre los que se contaban criollos, mestizos, indígenas y afrodescendientes, entre otros.

Para el caso de Chile, el estudio del nacionalismo desde el punto de vista de la historia, al igual que en el resto de América Latina, ha concitado un renovado interés en las últimas décadas. Uno de los trabajos precursores en este sentido lo constituyó el sugerente ensayo de Góngora (1982), en el que se sostiene como argumento central que la nacionalidad chilena fue forjada por el Estado. Si bien este autor no desarrolló de manera detallada este planteamiento, su tesis caló hondo en la historiografía nacional, ejerciendo una influencia que hasta el día de hoy es posible percibir en la producción académica. A partir de la acción estatal y de su progresiva institucionalización, se formó un sistema de educación nacional que transmitió, además de conocimientos, valores cívicos a sus estudiantes, y se organizaron y reglamentaron los símbolos y las fiestas nacionales con el propósito de homogeneizar a la población en función de lo simbólico. La guerra, de acuerdo con Góngora, jugó un papel central en la construcción de la identidad nacional chilena, característica que encuentra sus antecedentes ya durante el periodo colonial y que se vio reforzada durante el siglo XIX debido a los numerosos conflictos bélicos que enfrentó Chile en esa centuria.

Gabriel Cid (2011) ha publicado un ilustrativo balance acerca de la literatura especializada en torno a la nación, el nacionalismo y la identidad nacional en Chile que aborda el siglo XIX chileno. En su recuento, Cid incluye los trabajos más relevantes sobre esta materia publicados en las últimas décadas, organizando su análisis en función del papel que ha jugado el Estado en dichas materias; los nuevos enfoques que han incorporado y considerado la participación del mundo popular en este proceso de construcción; la vinculación de la noción de nación con lo que él llama sus «otros», es decir, aquellos que se debía civilizar y moralizar, y la dimensión

«cultural-simbólica» de la nación, en la que se incluyen aquellos estudios que van más allá de lo meramente político-institucional, incorporando los planos discursivos y simbólicos, y el papel que han jugado la geografía, la ciencia y el arte. Para Cid, la explosión de trabajos en torno a estas materias es resultado de una «mayor complejización y criticismo en el enfoque de la nación», que va de la mano con una constatación de «su inherente diversidad histórica dadas sus múltiples plasmaciones en la vida social, política y cultural, que hicieron de la nación un concepto esencialmente polisémico y lo tornaron en un campo de significados en disputa en aquella centuria» (Cid, 2011: 341).

El papel del museo en la construcción de la identidad nacional

En la actualidad, el museo es considerado como una institución representativa del desarrollo histórico, patrimonial y cultural de las naciones y sus habitantes. Definido por el Consejo Internacional de Museos como «una institución permanente, sin fines de lucro, al servicio de la sociedad y abierta al público, que adquiere, conserva, estudia, expone y difunde el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su ambiente con fines de estudio, educación y recreo» (ICOM, 2016), el museo juega un papel central en la sociedad contemporánea, pues se trata de un espacio reconocible, que concita interés y que nos es familiar y cercano. Junto con estas consideraciones generales, es importante destacar que el museo es mucho más que una instalación neutra de objetos o piezas en relación con una temática o área de estudio. El museo es también el reflejo de una determinada intención, de quién lo promueve, financia y administra en función de un mensaje específico, a veces explícito y en otras ocasiones menos evidente. En este contexto, la relación del museo, como institución, con la

construcción de la nación, el nacionalismo y la identidad nacional resulta fácilmente identificable.

Si bien el museo posee una larga historia que va de la mano con la historia misma de la humanidad y, principalmente, con la aparición del coleccionismo, será durante los últimos siglos que, en paralelo y coadyuvando al surgimiento y desarrollo de la nación, encontrará un nuevo nicho para su evolución, con la aparición de los llamados «museos nacionales», en sus distintas variantes, ya sean de historia, arte, historia natural o militares, por nombrar algunos ejemplos. Uno de los primeros autores que puso su atención en la relación entre museos y nacionalismo fue Benedict Anderson (1983). Para este autor, el museo es una de las instituciones de poder del Estado que ayudan a difundir y diseminar el nacionalismo en los habitantes de un territorio determinado. En este sentido, los museos colaboran con la legitimación que requieren las naciones, en función de su historia, tradiciones y personajes, teniendo siempre presente que los museos y la imaginación museística son profundamente políticos.

El desarrollo de los museos en Chile no ha estado ajeno a estas consideraciones. Las primeras ideas en torno a establecer un museo nacional en Chile surgieron precisamente desde las autoridades políticas que dirigían al Estado durante la llamada «Patria Vieja». Fue así como al momento del establecerse el Instituto Nacional, en 1813, se contempló la creación de un Museo de Ciencias, el que no pudo concretarse como se planeó. En la década siguiente, durante el gobierno de Bernardo O'Higgins, se retomó la idea de formar un Museo Nacional que considerara todos los aspectos del territorio y de sus habitantes, tarea que se le encomendó al intelectual francés José Francisco Dauxion Labaysse, en 1822. Si bien Dauxion recorrió ciertas provincias del país, su labor quedó inconclusa tras su muerte en 1829, dejando pendiente el proyecto de museo (Museo Histórico Nacional, 2014).

El primer Museo Nacional se constituyó de la mano del sabio francés Claudio Gay, quien además de las tareas que debió realizar en función del registro, descripción y análisis de la flora y fauna chilena y la redacción de la primera historia política del país, fue encomendado para concretar la misión que su compatriota Dauxion no había logrado finalizar. Con esto, Gay se convirtió en el primer director del Museo Nacional en Chile, el que contó con colecciones científicas y botánicas, además de objetos indígenas y antigüedades precolombinas. En los años posteriores el Museo recibió otros objetos y piezas por parte de coleccionistas particulares que apreciaban su valor patrimonial y, por ende, la importancia de su legado para la formación de la comunidad nacional.

Distintas iniciativas destacarían en las décadas siguientes. La Exposición del Coloniaje, organizada por el Intendente de Santiago, Benjamín Vicuña Mackenna, en 1873, fue un hito relevante, pues se trató de la exhibición que intentaba reconstruir el pasado histórico de Chile de más amplio alcance hasta entonces. En 1876, Miguel Luis Amunátegui, como ministro de Instrucción Pública del Gobierno de Aníbal Pinto, ordenó la creación de una Galería Histórica en el Museo Nacional, con el propósito de reunir tanto los retratos de personajes notables de Chile como otros objetos de valor histórico que estuvieran dispersos en distintas oficinas públicas del Estado o bien en manos de particulares. Tras la Guerra del Pacífico surgieron también iniciativas que buscaban recolectar objetos históricos de valor para su posterior muestra con la finalidad de exaltar el triunfo militar, mientras que durante las celebraciones del Centenario se realizó una exposición que contempló no solamente aquellos objetos de naturaleza oficial sino, también todo lo que recordara los «tiempos pasados» (Museo Histórico Nacional, 2014, p. 40).

El actual Museo Histórico Nacional fue establecido en mayo de 1911, en virtud de un decreto firmado por el entonces presidente

de la República, Ramón Barros Luco. Su creación respondía a la necesidad de «exhibir la historia de Chile desde nuestros antepasados más remotos de la edad de piedra hasta los aborígenes que encontraron los españoles en el descubrimiento, y además la Conquista, la Colonia, la Independencia y la República, hasta el presente» (Museo Histórico Nacional, 2014, p. 48). Con la instalación del Museo Histórico Nacional, ubicado durante sus primeros años de vida en dependencias del Palacio de Bellas Artes, se concretaba un proceso gestado varias décadas atrás. Al poco tiempo, el Museo recibiría nuevos objetos, incorporando una Sección Militar, además de otras piezas que formarían el Museo de Etnología y Antropología y la Sección Prehistoria. Durante el siglo XIX las colecciones del Museo Histórico Nacional serían trasladadas en varias ocasiones: tras ocupar diversos espacios en el edificio de la Biblioteca Nacional por algunas décadas, las colecciones fueron finalmente ubicadas en el antiguo edificio de la Real Audiencia, en 1983, a un costado de la Plaza de Armas, lugar donde se encuentran hasta la fecha bajo la dependencia institucional de la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos de Chile, DIBAM.

Tal como podemos constatar en esta breve reseña de la historia de los museos nacionales y, en especial, del Museo Histórico Nacional de Chile, es posible señalar que, a pesar de las dificultades que experimentaron las iniciativas de este tipo durante el primer siglo de vida republicana y los continuos cambios de ubicación durante la segunda centuria, el Estado ha jugado un papel relevante en la creación, organización y administración de un museo histórico nacional desde los primeros años de vida independiente del país. La preocupación estatal en torno a esta materia refleja la importancia que se le adjudica al museo en función de la recuperación, conservación y difusión de la historia nacional, dado su impacto en las representaciones de lo que se entiende por identidad nacional y lo que se quiere construir y transmitir simbólicamente a partir de la misma.

La función educativa de los museos: dos casos prácticos de aplicación

Junto con considerar la naturaleza política de los museos, asumiendo que ellos no son espacios neutros y que dependen del contexto en el que se sitúan, y su potencialidad para transmitir ideas y representaciones que a su vez impactan en la conformación de identidades individuales y colectivas, es importante referirnos brevemente el rol del museo como modelador del conocimiento. Los museos son instituciones que cumplen un rol educativo muy relevante. Ellos no solamente muestran ideas o conceptos referidos a una temática o área determinada sino que, como espacios de comunicación, entregan información y conocimientos que invitan a reconsiderar los supuestos previos, a plantearse preguntas, a fomentar inquietudes y a formar nuevos juicios, interpretaciones y valoraciones en torno al pasado y el presente (Maceira, 2008). Esta función educativa no se desarrolla tan solo a través de sus muestras permanentes y temporales, sino que también a partir de las distintas actividades que se organizan bajo su alero, como conferencias, charlas, talleres y seminarios. Por todas estas razones, los museos son espacios educativos pertinentes tanto para la educación formal, dependiente de la institucionalidad y formalizada a través de planes y programas de estudio, como para otros tipos de situaciones educativas, como la educación no formal y la educación informal (Mellado, 2016).

Teniendo en consideración la funcionalidad de los museos para el desarrollo del quehacer docente, sostenemos que la formación del profesor debe contemplar su utilización con el propósito de fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a contenidos específicos y al desarrollo de ciertas habilidades y competencias. Las experiencias reseñadas en este artículo tienen relación con el estudio y la comprensión del nacionalismo y la construcción de la

identidad nacional, temáticas que son consideradas por los planes y programas de estudios de la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, elaborados por el Ministerio de Educación de Chile y correspondientes a sexto año de Enseñanza Básica y segundo año de Enseñanza Media (MINEDUC, 2011 y 2012).

En los dos casos reseñados, los estudiantes de Seminario de Grado de la Escuela de Educación en Historia y Geografía de la Universidad Católica Silva Henríquez debieron investigar y describir la historia de cada museo, analizar críticamente sus guiones museográficos, comparar dichos guiones con la historiografía sobre ese periodo y, finalmente, formular propuestas didácticas originales que permitan la utilización de dichos museos como espacios educativos formales en función de los programas de estudio oficiales.

La primera experiencia la constituyó la realización de una investigación en torno a la muestra del Museo Histórico Nacional en lo referente a las salas correspondientes al periodo de la Independencia y las primeras décadas de vida republicana, esto es, entre 1810 y 1830 (Alvarado, et al., 2015). El objetivo de esta investigación consistió en analizar, desde la didáctica, la relación entre la muestra de las salas *El colapso del Imperio*, *La idea de Libertad* y *Recomposición del Orden* del Museo Histórico Nacional y los relatos historiográficos sobre dicho periodo, además de proponer un set de propuestas didácticas para la utilización del Museo con propósitos educativos. Los principales hallazgos de esta investigación resultaron ser, en primer lugar, la constatación del Museo Histórico Nacional como un espacio educativo, absolutamente pertinente para el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje guiados por el docente. En segundo término, se advirtió que la muestra permanente del Museo está, en gran medida, organizada en función de la llamada «historia oficial», enfatizando en aspectos políticos y militares del desarrollo histórico de la nación en esos años, omitiendo u obviando la participación e influencia de

grupos sociales ajenos o distantes de tales procesos históricos. Esta investigación incluyó en sus propuestas didácticas la utilización de recursos informáticos y de redes sociales por parte de los estudiantes, con el propósito de captar de mejor manera su atención e interés. En este caso, las propuestas didácticas estuvieron focalizadas principalmente en los contenidos relacionados con Historia.

La segunda experiencia analizó la muestra permanente del Museo Histórico y Militar del Ejército de Chile, focalizándose en el siglo XIX (Barraza, et al., 2016). En este caso, se reseñó la historia de las distintas iniciativas tendientes a establecer un museo a lo largo de la historia de Chile, se estudiaron desde un punto de vista crítico once salas de la institución: desde la sala 4, *Antecedentes de la Independencia*, hasta la sala 14, *Guerra Civil de 1891: Gobierno de Balmaceda*; se comparó su guion museográfico con la historiografía sobre el periodo y se diseñaron propuestas didácticas tendientes a la utilización pedagógica de este Museo. Los principales hallazgos de esta investigación dicen relación con las diferencias en el uso de conceptos y en los distintos matices narrativos que el guion museográfico exhibe en relación con la historiografía del periodo, dada la relación institucional del Museo con el Ejército de Chile. El punto de vista militar predomina en la narración, mencionando las otras dimensiones de la historia de Chile tan solo en función de la orientación predominante. Un vacío llamativo en este Museo resulta ser la ausencia de referencias a la Guerra contra España (1864-1866). Si bien tal omisión puede explicarse debido a que dicha contienda fue eminentemente naval, se trató de un conflicto bélico de alcance nacional que pudo ser incluido. Se destaca también la utilización de conceptos que describen hechos o procesos históricos específicos de una manera distinta a como lo realiza la mayor parte de la historiografía. Así, se opta por ejemplo por el concepto de «revolución» en lugar de «guerra civil» y por el de «pacificación» en lugar de «ocupación». Esta investigación,

además de desarrollar propuestas didácticas que utilizan recursos informáticos, redes sociales y análisis de imágenes, destaca por el intento de plantear actividades de carácter transversal, integrando la Historia y la Geografía.

Palabras finales

Como instituciones que poseen un indudable potencial educativo, los museos son susceptibles de ser utilizados por los docentes en función de los distintos procesos de enseñanza-aprendizaje determinados por los planes y programas de estudios de cada nivel de estudio de la educación formal. Tal como se ha referido en este texto, mencionando dos casos de aplicación práctica vinculados con este planteamiento, la enseñanza de las temáticas vinculadas con la nación, el nacionalismo y la construcción de la identidad nacional encuentra en los museos un espacio apropiado para su despliegue, que tiene un positivo impacto en la formación de profesores.

El diseño de seminarios de grado enfocados en estas temáticas invita al desarrollo de habilidades investigativas y reflexivas, tanto en los docentes en formación, que formulan las propuestas didácticas, como en los estudiantes que deben desarrollarlas. En los casos reseñados, tales habilidades pueden constatarse, por ejemplo, en las etapas de pesquisa y manejo de bibliografía sobre un tema específico vinculado con el museo, en la ponderación de los objetos en exhibición a partir de su valor histórico y en la interpretación de su disposición, sentido y finalidad, en contraste y contraposición con los planteamientos surgidos desde la historiografía, con lo que se promueve el desarrollo de la problematización y de la reflexividad histórica. Del mismo modo, los trabajos de este tipo invitan a articular soluciones que vinculen de manera concreta a las dos áreas del conocimiento en las que son preparados nuestros

estudiantes, la Historia y la Geografía, fomentando la valoración y la puesta en práctica de la interdisciplinariedad.

Finalmente, es importante señalar que, si bien en los casos mencionados se instó a los estudiantes a elaborar propuestas didácticas vinculadas con las características particulares de cada uno de esos museos, la utilidad de las mismas terminó trascendiendo a esas realidades específicas, transformándose en verdaderos modelos de actividades perfectamente adaptables a otros contenidos o a otras instituciones similares.

Referencias

- Alvarado, J., Avaria, J., Chávez, D., Cofré, R., Medel, J., Rivera, A. y Rodríguez, D. (2015). *El Museo Histórico Nacional como espacio educativo: Propuestas didácticas para el periodo de la Independencia de Chile, 1810-1830*. Santiago, Chile: Seminario para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor en Historia y Geografía.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso Editions/NBL.
- Barraza, C., Bulnes, F., Ferragut, F., Lasalvia, L., Muñoz, C., Rubio, H., Salvo, D. y Soto, J. (2016). *El Museo Histórico y Militar como espacio educativo: Propuestas didácticas para el siglo XIX chileno*. Santiago, Chile: Seminario para optar al Grado de Licenciado en Educación y al Título de Profesor en Historia y Geografía.
- Cid, Gabriel (2011). La nación bajo examen. La historiografía sobre el nacionalismo y la identidad nacional en el siglo XIX chileno. *Polis*, 11(32), 329-350.

- Chiaramonte, J. C. (2004). *Nación y estado en Iberoamérica*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Ithaca: Cornell University Press.
- Góngora, M. (1981). *Ensayo histórico sobre la noción de Estado en Chile en los siglos XIX y XX*. Santiago, Chile: Ediciones La Ciudad.
- Guardino, P. (1996). *Peasants, politics, and the formation of Mexico's national state: Guerrero, 1800-1857*. Stanford: Stanford University Press.
- Guardino, P. (2005). *The time of liberty: popular political culture in Oaxaca, 1750-1850*. Durham: Duke University Press.
- Guerra, F.-X. (1999). De lo uno a lo múltiple: dimensiones y lógicas de la Independencia. En A. McFarlane y E. Posada Carbó (Eds.), *Independence and revolution in Spanish America: perspectives and problems*. Londres: ILAS.
- Hobsbawm, E. (1990). *Nations and nationalism since 1780: programme, myth, reality*. New York: Cambridge University Press.
- ICOM. (2016). Recuperado de <http://icom.museum/la-vision/definicion-del-museo/L/1/>
- Maceira, L. (2008). Los museos: espacios para la educación de personas jóvenes y adultas. *Decisio*, 3-13.
- Mallon, F. (1983). *The defense of community in Peru's central highlands: peasant struggle and capitalist transition, 1860-1940*. Princeton: Princeton University Press.
- Mallon, F. (1995). *Peasant and nation: the making of postcolonial Mexico and Peru*. Berkeley: University of California Press.

- Mellado, L. (2016). Museos y educación o las diversas lecturas educativas del museo. Recuperado el 10 de octubre de 2016 de http://www.museohistoriconacional.cl/618/articles-9480_archivo_14.pdf
- Méndez, C. (2005). *The plebeian republic: the Huanta rebellion and the making of the Peruvian state, 1820-1850*. Durham: Duke University Press.
- MINEDUC. (2011). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio de Segundo año medio*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC. (2012). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio de Sexto año básico*. Santiago: MINEDUC.
- Museo Histórico Nacional. (2014). Santiago: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos, DIBAM.
- Turner, M. (1997). *From two republics to one divided: contradictions of postcolonial nationmaking in Andean Peru*. Durham, N. C., London: Duke University Press.
- Walker, C. (1999). *Smoldering ashes: Cuzco and the creation of Republican Peru, 1780-1840*. Durham: Duke University Press.

Pensamiento complejo y emociones: otros lentes para pensar la formación de profesorado de matemáticas

Jorge Ávila Contreras¹

Resumen

En este artículo se comparten referentes teóricos y preocupaciones investigativas que viene trabajando el autor en el último tiempo, y que guardan relación con la necesidad de incorporar en los procesos de formación de profesorado de matemáticas, asuntos vinculados a la filosofía del pensamiento complejo de Edgar Morín y al estudio de las emociones. Primero se discute acerca del cambio de cosmovisión de mundo que nos envuelve; luego se exponen algunas nociones propias al pensamiento complejo y, finalmente, se releva –desde esta mirada– la importancia de las emociones como parte distintiva del conocer humano. Se busca generar reflexión acerca de los aportes que esto conllevaría para la formación del profesorado y, en particular, del profesorado de matemáticas, en atención a complejizar la mirada para distinguir elementos que posibiliten y desafíen a una formación que tome como punto de base a la persona humana, en su naturaleza compleja.

¹ Doctor(c) en Educación Matemática. Escuela de Educación Matemáticas e Informática Educativa de la Universidad Católica Silva Henríquez. javila@ucsh.cl

Introducción

Hay varias motivaciones que llevan al autor a canalizar su interés de investigación en la formación de profesorado de matemáticas, siguiendo la perspectiva del estudio de las emociones y del pensamiento complejo: la contundente evidencia proveniente de diversos campos de saber, que comprende al ser humano como un ser complejo y emocional, y no exclusivamente como un ser racional; el ser actualmente testigos (partícipes) de una nueva configuración de mundo que se viene gestando desde fines del siglo xx; la observación reflexiva de la persistencia de una mirada racionalista clásica que parece subsistir en diferentes instancias socioeducativas vinculadas a la formación inicial de profesorado de matemáticas (asimilación y valoración socio-político-educativa de «calidad de los aprendizajes» con «buenos resultados en pruebas estandarizadas», primacía de cátedras academicistas, vigencia de una cultura académico-estudiantil con base en lógicas de costo-beneficio), y la importancia que atribuye al hecho de prestar atención a la concurrencia de múltiples vivencias que siempre se dan, ante mismos espacios de acción, cuando se trabaja en lo educativo matemático.

Para ilustrar esto último puede pensarse en un hecho cotidiano de aula: ¿cuántas veces, al estar en clases apasionados con la sesión, él o la maestra inconscientemente se desenvuelve con base en un supuesto implícito en el cual da por sentado que los estudiantes están en una experiencia vivencial similar, conectados e involucrados con la sesión, poniendo atención o, en el mejor de los casos, participando? Pero, en ese mismo instante, cuando se está por terminar la clase, los estudiantes se empiezan a inquietar, toman sus mochilas, cierran sus apuntes y su actitud corporal incluso cambia. La experiencia del maestro en ese momento vivencial del «estar en clases» no se condice necesariamente con la de sus estudiantes. Mismo espacio, mismo conjunto de palabras y acciones, en un aula que sincrónicamente se vivencia, pero sin duda, dife-

rentes vivencias, diferentes realidades emergen y concurren en ese momento.

En los espacios de formación de profesorado de matemáticas hay matemáticos, didactas de las matemáticas, profesionales con foco en la educación o en la pedagogía y, por supuesto, la heterogeneidad estudiantil. Diversas prácticas y biografías concurren allí, por ende, múltiples vivencias también, respecto de lo que ahí acontece. De igual manera, múltiples prácticas y biografías concurren en los espacios de investigación en educación matemática. Más aún, aquí confluye con más intensidad un fenómeno interesante: la diversidad de opinión presenta límites difusos, con una práctica de «encasillamiento»² cuando se valora, analiza o concluye respecto de «algo». Podríamos decir que los paradigmas viven más explícitamente en estos espacios, por ende, el «desde donde» un especialista mira, interviene o se vincula con lo educativo matemático, también.

Se destaca esta multiplicidad vivencial del aula con la intención de invitar a una primera reflexión: para generar mejores aprendizajes en educación matemática no basta con reducir la acción educativa a un conjunto de estrategias y de teorías didácticas, ni mucho menos a un convencimiento ingenuo de lo importante o necesario que sería aprender «algún saber matemático». No puede tratarse únicamente de un abordaje didáctico-estructural ni de un convencimiento racional dirigido hacia quien aprende. Hay que preguntarse también ¿cómo conectar con la complejidad humana—sobre todo en este nuevo siglo— que permita abrir canales de interrelación e involucramiento con el proceso de conocer, enseñar y aprender en educación matemática? En este capítulo se preten-

²Se vincula con lo que Morín (1999) aduce como «cegueras del conocimiento». Es decir, cuando se mira, valora, piensa o actúa con respecto de algo, otorgando una *exacerbada importancia* (consciente o inconscientemente) a lo que proviene de la propia especialización.

de, por tanto, destacar aspectos que desarrollos recientes relevan como centrales, para entender e impactar los procesos de conocer del ser humano, desde una mirada compleja que lo sitúan en un contexto, en una historia y en su emocionalidad.

En cuanto al cambio de cosmovisión de mundo, no es nuevo decir que nuestro contexto actual de planeta es de cambios múltiples y vertiginosos. Se vive, se siente, se sabe que es así. Ya son un hecho el cambio climático, la estabilización de nuevas formas de pensar con respecto a las normas y valores de la sociedad; los variados modos de comunicarse vía internet; el incremento y las posibilidades de acceso a la tecnología y la información, etc. Al pensar en una acción tan cotidiana como es navegar por internet con varios hipertextos abiertos al mismo tiempo y comparar esa experiencia de vida con la de la escuela; de seguir tal cual, en pocos años más para los jóvenes y niños de ese entonces, ir a la escuela —como la conocemos actualmente— será volver al pasado.

Marc Prensky (2010) introduce la noción de «nativos digitales» para referir a los niños nacidos en las postrimeras del siglo xx, para los cuales reporta que incluso su cerebro es diferente al nuestro, con características más dinámicas y multidimensionales (Prensky, 2010). Por otro lado, Fernández y Anguita (2015, citando a Jesús Martín Barbero) explican las implicancias que conlleva el encontrarnos actualmente en una época tecnologizada, la cual ha provocado características como la descentralización del saber (ya no depende únicamente de los libros y la escuela); su deslocalización y destemporalidad, en el sentido que ya no queda únicamente delimitado a las instituciones ni a locaciones específicas (escuela, universidad, academia), y la diseminación del conocimiento, aludiendo a que se traspasan las fronteras «recuperando el saber fruto de la experiencia social e insertando la información en el mundo de la experimentación y el flujo digital» (p. 2). Ante este escenario, afirman:

Las instituciones de educación formal han de lidiar, por tanto, con un nuevo sujeto de aprendizaje que surge de un entorno fuertemente corporal y emocional, cuyas referencias identitarias ya no son únicas, como tampoco lo son los modos de pertenencia. Los sujetos de educación hoy nos miran y nos oyen, nos quieren y desconciertan desde esas nuevas formas de habitar que son ya menos de la escuela y más de la pandilla y los amigos, el mundo de la moda y la publicidad, las redes sociales y el consumo cultural. (Fernández y Anguita, 2015, pp. 2-3)

Estar atentos a estos fenómenos y reflexionar acerca de sus efectos y alcances en la formación educativa matemática deviene relevante, dado que las actuales generaciones de jóvenes ya forman parte de esta realidad configurativa de mundo. Tiene sentido preguntarse por la consonancia entre las ocupaciones de lo educativo matemático y las inquietudes y vivencias de los actuales estudiantes en formación de profesorado de matemáticas. ¿Cómo se está dialogando para atender a cosmovisiones de mundo de *veinte o treinta años* más a propósito de las características de cambios vertiginosos que se observan en este nuevo milenio? ¿Se problematiza cómo enseñará el actual estudiante de profesorado de matemáticas en *veinte o treinta años* más cuando esté en plena labor profesional, o se está atendiendo –bajo los actuales parámetros sociales establecidos para lo educativo– solo al cómo enseñará a su egreso y poco más? Muchos de los futuros estudiantes de secundaria de los actuales estudiantes de profesorado de matemáticas aún no nacen.

Un argumento racional para rebatir lo anterior sería decir que se reflexiona una imposibilidad: ¿acceder a esa mirada proyectiva en el tiempo? Imposible, irrisorio. Sin embargo, en mi opinión, en el afán de buscar comprender los modos de pensar de los propios actuales estudiantes en formación radica parte de esa mirada holográfica al futuro, pues ya nos sitúa un poco más adelante. Se trata

de posicionarse en un modo de pensar y accionar diferente, no de resolver en la inmediatez. Aunque paradójicamente, ya con ese acto, colaboramos en comenzar a resolver. Rememorando a Paulo Freire, sigue muy vigente el desafío de considerar el saber del aprendiz para re-direccionar la enseñanza. Actualmente, conllevaría inclusive a considerar la cosmovisión de mundo del aprendiz.

Frente a las grandes transformaciones que se están dando en los niveles social y económico, la educación secundaria debe redefinir su rol en función de lo que debe ser la formación de los adolescentes y jóvenes a la luz de este nuevo siglo. Estos adolescentes y jóvenes deberán insertarse como ciudadanos responsables de su accionar en una sociedad que tendrán que desarrollar y para la cual tendrán que definir qué valores y normas de convivencia la regirán (Katzkowitz y Macedo, 2005).

Marco de referencia y estado del arte

A. Pensamiento complejo y emociones

Desde una visión racionalista clásica³, el ser humano conoce y aprende fundamentalmente mediante la razón. Hay una primacía del valor de la razón frente a otras instancias, tales como la percepción, la tradición y los sentimientos. Sin embargo, en los últimos decenios desde diferentes campos de saber se problematiza esta idea de reducir el comportamiento y conocimiento humano exclusivamente a lo racional. Desde la filosofía (Morín, 1990); la

³ En Ávila (2016) se sistematizan algunas características del racionalismo moderno o clásico, entre las que destacan: la confianza ciega en la razón, la universalidad del conocimiento, la desconsideración de la sensibilidad humana como medio de conocimiento, y la admiración y defensa de las matemáticas bajo estas ópticas.

Educación (Hargreaves, Earl, Moore and Manning, 2001; Morín, 1999); la biología (Maturana, 1990); las neurociencias (Varela, 1990, 1999); la sociología (Casassus, 2015); la epistemología (Najmanovich, 2001, 2012), entre otras, se reclama que más que la primacía de la razón, intervienen en los procesos de conocimiento humano aspectos como las emociones, la complementariedad, la interdependencia, la intersubjetividad, la solidaridad.

La atención del conocer se está deslizando desde una visión racionalista clásica del mundo hacia una que pone al centro el modo de vivir, sentir, estar y permanecer en el mundo. Se comprende a lo humano más allá de la clásica distinción de *Homo Sapiens* (hombre racional) resignificándolo como *Homo Complexus* (hombre complejo).

Edgard Morín distingue como partes constituyentes del ser humano a bucles inseparables que se co-definen entre sí: mente/cerebro/cultura, razón/afecto/impulso e individuo/sociedad/planeta. Resalta el hecho de que la «animalidad y la humanidad constituyen juntas nuestra condición humana (...) el concepto de hombre tiene un doble principio: un principio biofísico y uno psico-socio-cultural, ambos principios se remiten el uno al otro» (Morín, 1999, p. 23). Además señala que:

El siglo XXI deberá abandonar la visión unilateral que define al ser humano por la racionalidad (*homo sapiens*), la técnica (*homo faber*), las actividades utilitarias (*homo economicus*), las necesidades obligatorias (*homo prosaicus*). El ser humano es complejo y lleva en sí de manera bipolarizada los caracteres antagónicos (...) El hombre de la racionalidad es también el de la afectividad, del mito y del delirio (*demens*). El hombre del trabajo es también el hombre del juego (*ludens*). El hombre empírico es también el hombre imaginario (*imaginarius*). El hombre de la economía es también el de la «consumación» (*consumans*) (...) el ser humano no sólo vive de racionalidad

y de técnica (...) Somos seres infantiles, neuróticos, delirantes siendo también racionales. Todo ello constituye el tejido propiamente humano. (p. 27)

Comprender esta complejidad a partir de una mirada racionalista clásica en los términos descritos carece de sentido, pues se descentra el foco de lo característico y distintivo de lo humano, en tanto su racionalidad y objetividad, deslizándose su comprensión a una mirada interrelacionada, a través de una metáfora de entretejidos complejos. Precisamente, el mismo Morín describe la complejidad como un «tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico (...) se presenta [la complejidad] con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre» (Morín, 1990, p. 32).

El pensamiento complejo no constituye una latitud fija del conocimiento, sino una travesía de descubrimientos infinitos (Morín, 1990). Esto no significa que el propósito sea abarcar en términos de completitud la complejidad humana, pues, dada nuestra naturaleza particular, parcial y subjetiva, esa aspiración se tornaría inviable. Más bien, se trata de posicionarse en un punto de partida diferente, menos mutilador, para abordar la problemática del conocer humano (Grinberg, 2005).

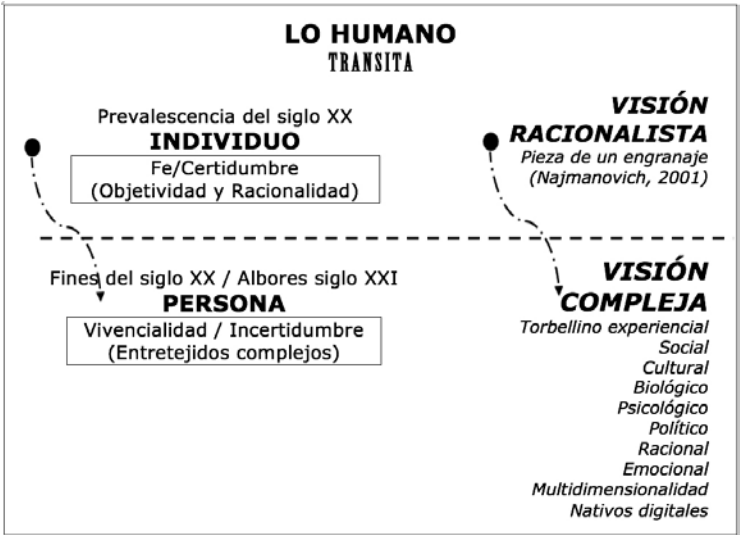
Con base en los resultados obtenidos en las neurociencias ya se ha desbaratado el concebir que la mente está separada del cuerpo; por el contrario, se encuentra distribuida a través de todo el cuerpo (Varela, 1999).

El pensamiento contemporáneo cuestiona el discurso moderno acerca del sujeto, el conocimiento y la producción de sentido. Según la bioquímica y epistemóloga Denisse Najmanovich, es necesaria la construcción de un nuevo espacio cognitivo en la que cuerpo/mente, sujeto/objeto, materia/energía sean pares co-rre-

lacionados, no oposiciones de términos independientes (Najmanovich, 2001). En lugar de cuerpo de la modernidad como un cuerpo material, objetivo e independiente, se habla de un cuerpo cognitivo emocional como un sujeto encarnado que «no alude a un referente o realidad objetiva independiente sino que emerge al enfocar la multiplicidad experiencial corporalizada y está atravesada por los múltiples territorios que se crean a través de nuestro devenir vital» (p. 21).

En la modernidad se pensaba al ser humano como individuo, con base en una concepción de la existencia humana con la idea de que hay una independencia absoluta entre un individuo y otro. El individuo se concebía como un engranaje en un sistema, en el Estado. Sin embargo, al pensar al ser humano como un sujeto encarnado, se le piensa como persona. A diferencia de la acepción de individuo, la de persona connota a alguien que vive, piensa, se preocupa, llora, se alegra, se angustia. El individuo es solamente un caso particular de un elemento genérico que es la población, sin características propias, particulares (Najmanovich, 2012).

Figura 1: Visión racionalista y compleja de lo humano.



Fuente: Elaboración propia, con base en Najmanovich (2001).

Es decir, ahora lo emocional aparece entretejido e inseparable del conocer. Cuando alguien se interesa por algo, no está en un estado neutro, está interesado, entusiasmado, excitado. La emoción, justamente, significa, de acuerdo al diccionario, «perturbación del ánimo». En este periodo posmoderno se comprende que las emociones no solo no son contrarias a la razón, sino que son imprescindibles para poder pensar (Najmanovich, 2012).

B. Estudio de las emociones en educación y en educación matemática

El estudio de las emociones en educación fue escaso en el siglo xx, principalmente porque se concebía al aprendizaje desde una óptica racionalista clásica. Según Pekrun (2005), la excepción se dio solo en dos áreas: el estudio de la ansiedad relacionada con

la evaluación y el rendimiento y, por otra parte, la relación entre emoción y motivación considerando el éxito y el fracaso académico. La sociedad y la escuela dieron prioridad a los aspectos intelectuales y académicos, relegando lo emocional y lo social al plano de lo privado (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Ibáñez (2002) explica que las emociones de los estudiantes no fueron parte de los factores que se consideraban para el diseño de estrategias metodológicas y evaluativas, puesto que la cultura escolar desvalorizaba lo «emocional» por considerarlo opuesto a lo «racional». En términos culturales, el profesorado era definido casi exclusivamente en términos racionalistas. El rol docente se concebía «eminentemente en términos cognitivos y valóricos, sin contemplar la dimensión emocional de las relaciones humanas» (Casassus, 2015, p. 245).

Sin embargo, este escenario ha cambiado y ya hay varias temáticas de trabajo que vinculan lo emocional con lo educativo: la educación emocional (Bisquerra, 2000, 2005, 2006; Miñaca, Hervás y Laprida, 2013; Casassus, 2015); las neurociencias (Ibarrola, 2013; Mora, 2013; Behr, 2009; OCDE/CERI, 2009); el clima de aula (Ibáñez, 2002; Casassus, 2003; Ibarrola, 2013); las reformas y cambios educativos (Hargreaves, Earl, Moore y Manning, 2001; Fullan, 2002); la identidad profesional (Zembylas, 2003; Day, 2011), por mencionar algunas⁴.

Bisquerra (2005) plantea la educación emocional como una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias, cuyo fundamento está en las neurociencias, la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples, etc. La educación emocional requiere desarrollar competencias emocionales en el profesorado. Considera aspectos como la conciencia y la regulación emocional, la autogestión, la inte-

⁴ Por razones de espacio no nos detenemos con detalle en cada una de ellas. Se deja al lector la inquietud de profundizar en la bibliografía que estime conveniente.

ligencia interpersonal y las habilidades de vida. Propone incluir en los programas educativos la enseñanza de habilidades esencialmente humanas, como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía, la capacidad de escuchar, la resolución de conflictos y la colaboración con los demás.

Se desprende así que, para el caso de la formación de profesores, la educación emocional no refiere a asuntos relacionados con las materias ni disciplinas específicas a enseñar. Tampoco significa que hay que enseñar esas materias o disciplinas con afecto y emoción. Refiere a incorporar de manera explícita, como «asunto de enseñanza», aquello que tiene que ver con «la educación de las emociones y los afectos», lo cual aportaría al proceso formativo. Fernández-Berrocal y Ruíz (2008) identifican cuatro áreas en las que una inteligencia emocional puede aportar en la escuela: las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico, el rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas.

Respecto del clima en el aula, un importante resultado se obtuvo con una investigación cuantitativa internacional, promovida por la Unesco el año 1994, sobre los factores que inciden en el aprendizaje de los alumnos, con una investigación liderada por el sociólogo chileno Juan Casassus. Se estudiaron los efectos de las principales variables que incidían en el rendimiento escolar y, entre los resultados del estudio, aparecieron dimensiones inesperadas, perfilándose una que por su impacto sobresalía por encima de todas las otras: lo que permitía el mejor aprendizaje se encontraba en el plano emocional, en el plano relacional, en el tipo de interacciones entre las personas. La variable que más explicaba las diferencias de aprendizaje era el clima emocional del aula (Casassus, 2003).

Con relación al estudio de las emociones en educación matemática, los trabajos en esta área han aumentado, considerablemente,

desde fines del siglo pasado. Algunos focos de desarrollo han sido los siguientes:

- análisis correlacionales entre emociones y rendimiento o expectativas de logro (González, Donolo y Rinaudo, 2009; Stephanou, 2012);
- resolución de problemas (Evans, Morgan, and Tsatsaroni, 2006; Blanco, Caballero y Guerrero, 2009);
- actitudes y creencias (Gómez-Chacón, 2000; Hannula, 2002; Op 't Eynde and Hannula, 2006; Caballero, Blanco y Guerrero, 2007, 2008; Martínez Padrón, 2008);
- construcciones teóricas acerca de las emociones y las matemáticas (Radford, Schubring and Seeger, 2011; Gómez-Chacón, 2010);
- dominio afectivo (McLeod, 1992; De Bellis y Goldin, 1997; Gómez-Chacón, 2000; Martínez Padrón, 2005; Gil, Blanco y Guerrero, 2005; Attard, Ingram, Forgasz, Leder and Grootenboer, 2016; Martínez-Sierra, García González, Carrillo, Jiménez, Lemus, Lom,..., Miranda, 2014).

No puede efectuarse una descripción detallada en este artículo por razones de espacio, pero cabe mencionar que una buena parte de los estudios revisados se centran en las actitudes y creencias de estudiantes y profesores de la escolaridad obligatoria, y en la formación inicial de profesorado. También en el estudio de las emociones en la resolución de problemas. Especial mención requieren los trabajos realizados en el marco del dominio afectivo en educación matemática. El primero en referirse a este dominio fue McLeod (1992), quien identifica tres conceptos básicos: actitudes, creencias y emociones. Luego, De Bellis y Goldin (1997) agregan un cuarto concepto: los valores. Actualmente, en lo que compete a habla hispana, en España y en México se ha desarrollado una cantidad considerable de estudios bajo ese marco, principalmente iniciados por Inés María Gómez-Chacón, en España, a

inicios de siglo, y por Gustavo Martínez-Sierra, en México, más recientemente.

Aportes para la formación de profesorado

A pesar del alto interés y vasto desarrollo que se ha generado en lo que llevamos de este siglo en relación al estudio de las emociones en educación matemática, son muy escasos los trabajos que buscan vincular esa faceta del ser humano con las complejidades ilustradas en la primera parte de este trabajo, acerca de la configuración de mundo que se viene gestando y de las nuevas formas de comprender lo humano.

Esto es de mucha relevancia para la formación de profesorado, y cobra aún más preponderancia para el caso de las matemáticas, dado el carácter selectivo con que usualmente se le califica en la sociedad, a esta y a quienes la trabajan exitosamente. En la formación inicial de profesorado de matemáticas se han explorado escasamente las vivencias emocionales del estudiantado en formación, cuando estos se encuentran inmersos en sus procesos formativos. El interés investigativo con que se busca aportar, tanto para la formación de profesorado de matemáticas de la universidad donde laboro principalmente, la Universidad Católica Silva Henríquez, como también para todo aquel lector que busque alternativas para repensar la formación de profesorado en educación matemática, radica precisamente en considerar aspectos de la complejidad de lo humano en los términos descritos en la sección de referentes teóricos, cuando se investiga en educación matemática.

Junto a un equipo de trabajo hemos venido convergiendo con algunos estudios en esa dirección. Por ejemplo:

- Correa (2011) se pregunta por características de imágenes que sean «vistas» desde el tacto. Da forma a una aproximación teó-

rica para la imagen táctil. Con base en lineamientos principales de Maturana y Varela, avanza hacia la noción de espacio epistémico de lo visual. En este constructo lo biográfico juega un rol central.

- Carrasco, Díaz y Buendía (2014), para comprender prácticas de figuración de fenómenos de variación, dan forma a la noción de «espacio epistémico de figuración», con las biografías de los sujetos como una de sus dimensiones.
- Ávila (2006) evidencia acercamientos hacia facetas experienciales de complejidad. Incorpora el dispositivo analítico de *representaciones estudiantiles variacionales* constituidas por dos dimensiones: un dispositivo analítico de entendimientos y un esquema de actividad matemática, con el que se pudo comprender entendimientos estudiantiles de nociones variacionales.
- Ávila (2014), con un trabajo efectuado a través de bitácoras de reflexión, narrativas biográficas y notas de clase, evidencia tonalidades emocionales presentes en espacios de formación inicial y continua de profesorado de matemáticas, las cuales aparecen vinculadas a las situaciones de enseñanza, al saber matemático escolar, la identidad profesional y la práctica de aula del profesorado.
- Ávila (2016) propone puntos de conexión entre aspectos derivados desde una perspectiva social de las matemáticas, las neurociencias y el pensamiento complejo, en cuanto a los sentidos propios que se dan al momento del *estarse conformando las cosas, en particular*, en matemáticas.

La complejidad vivencial de las personas que se involucran en una situación de enseñanza y aprendizaje no se encuentra escindida del modo que tiene cada sujeto de estar y permanecer en el mundo, de su paradigma de vida ni de su particular comprensión de las cosas. Múltiples emociones emergen y concurren en el corazón mismo de los procesos formativos. Es algo inevitable. De manera

que se aspira a seguir explorando cada vez con mayor profundidad en esa dirección, para contribuir así, a desafiar y repensar la formación de profesorado, y del profesorado de matemática en particular, problematizando desde la complejidad de la persona humana inmersa en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Palabras finales

A lo largo del artículo se ha procurado —además de sintetizar desarrollos en torno a las nuevas comprensiones que se tienen de lo humano y lo que ha avanzado el estudio de las emociones en el ámbito educativo y educativo matemático— sentar una reflexión desafiante que lleve al lector a pensar más detenidamente las características de las formas que continúan marcando en general los procesos formativos y la estructura formacional en las casas de estudios formadoras de profesores. A nivel país se sigue prestando importancia a pruebas estandarizadas y mediciones de la calidad, como si fuera representativo vaciar el torbellino experiencial formativo complejo en un momento evaluativo. Detenerse y examinarse acerca de cuán partícipes somos de aquellas formas de pensar tal vez sea un ejercicio interesante que nos ayude a responder qué tipo de lentes estamos usando y cuáles debiésemos usar para favorecer los procesos de formación de profesores y por qué.

Referencias

- Attard, C., Ingram, N., Forgasz, H., Leder, G. & Grootenboer, P. (2016). Mathematics Education and the affective domain. *Research in Mathematics Education in Australasia 2012-2015*, 73-96.
- Ávila, J. (2016). Una perspectiva social de las matemáticas. Concurrencias con el pensamiento complejo, la enacción y

- las emociones. *Serie Cuadernos de Ideas*, 28. Santiago, Chile: Ediciones UCSH.
- Ávila, J. (2014). Explorando tonalidades emocionales en la formación inicial y continua del profesorado de matemáticas. En P. Lestón (Ed.), *Acta Latinoamericana de Matemática Educativa* (pp. 2013-2022). México: CLAME.
- Ávila, J. (2006). *Representaciones estudiantiles de la variación. Un estudio con bitácoras reflexivas*. Tesis de Maestría no publicada. México: Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del IPN.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación de profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Estudios sobre Educación*, (11), 9-25.
- Blanco, L., Caballero, A. y Guerrero, E. (2009). El dominio afectivo en la construcción del conocimiento didáctico del contenido sobre resolución de problemas de matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias, Número Extra, VIII Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias*, Barcelona, 362-365.
- Caballero, A., Blanco, L. y Guerrero, E. (2007). Las actitudes y emociones ante las matemáticas de los estudiantes, para maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Extremadura. En Grupo de Trabajo, *Conocimiento y desarrollo profesional del profesor*. XI Simposio de Investigación y Educación Matemática, Tenerife, España.

- Caballero, A., Blanco, L. y Guerrero, E. (2008). El dominio afectivo en futuros maestros de matemáticas en la Universidad de Extremadura. *Paradigma*, 29(2), 157-171.
- Carrasco, E., Díaz, L. y Buendía, G. (2014). Figuración de lo que varía. *Enseñanza de las Ciencias*, (32), 365-384.
- Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Colección Escafandra. Santiago, Chile: lom Ediciones.
- Casassus, J. (2015). *La educación del ser emocional*. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Correa, M. (2011). *Imágenes que podemos tocar*. Santiago, Chile: Ediciones Tecnológica Metropolitana.
- Day, C. (2011). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Narcea S. A. Ediciones.
- De Bellis, V. A. y Goldin, G. A. (1997). The affective domain in mathematical problem-solving. *Proceedings of the PME*, 21(2), 209-216.
- Evans, J., Morgan, C. & Tsatsaroni, A. (2006). Discursive positioning and emotion in school mathematics practices. *Educational studies in Mathematics*, 63, 209-226.
- Fernández, E. y Anguita, R. (2015). Aprendizajes invisibles en contextos de educación expandida. Retos y oportunidades en la sociedad hiperconectada. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 1-16
- Fernández-Berrocal, P. y Ruíz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15-2), 421-436.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. España: Octaedro.

- Gil, N.; Blanco, L. y Guerrero, E. (2005). El dominio afectivo en el aprendizaje de las matemáticas. Una revisión de sus descriptores básicos. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática, UNIÓN*, (2), 15-32.
- Gómez-Chacón, I. M. (2000). *Matemática emocional. Los afectos en el aprendizaje matemático*. España: Narcea.
- Gómez-Chacón, I. M. (2010). Tendencias actuales en investigación en matemáticas y afecto. *Investigación en Educación Matemática XIV*, 121-140.
- González, A., Donolo, D. y Rinaudo, C. (2009). Emociones académicas en universitarios: su relación con las metas de logro. *Ansiedad y Estrés. Una revista multidisciplinar de psicología, medicina, neurociencias y ciencias sociales*, 15, 263-277.
- Grinberg, M. (2005). *Edgard Morín y el pensamiento complejo*. Recuperado de: <http://www.pensamientocomplejo.org/biblio.asp>
- Hannula, M. (2002). Attitude towards mathematics: emotions, expectations and values. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 25-46.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. & Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias*. España: Octaedro.
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Estudios Pedagógicos*, (28), 31-45.
- Ibarrola, B. (2013). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. España: SM.
- Katzkowicz, R. y Macedo, B. (2005). Formación docente para una secundaria de calidad para todos. *Revista PRELAC, Proyecto*

- Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, 100-105.
- Martínez, O. (2005). Dominio afectivo en educación matemática. *Paradigma*, 26(2), 7-34.
- Martínez, O. (2008). Actitudes hacia la matemática. *Sapiens*, 9(1), 237-256.
- Martínez-Sierra, G., García González, M., Carrillo, C., Jiménez, L., Lemus, M., Lom, F., ..., Miranda, M. (2014). Estudios sobre el dominio afectivo en Matemática Educativa. *Memoria de la XVII Escuela de Invierno en Matemática Educativa* (pp. 421-430). Oaxaca, México.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Chile: Editorial Universitaria.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (pp. 575-596). New York, NY: Macmillan.
- Miñaca, M.; Hervás, M. y Laprida, I. (2013). Análisis de programas relacionados con la educación emocional desde el modelo propuesto por Salovey & Mayer. *Revista de Educación Social, RES* (17), s.p.
- Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama*. España: Alianza Editorial.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. México: Editorial Gedisa.
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- Najmanovich, D. (2001). El sujeto encarnado: Límites devenir e incompletud. *O Sujeito Encarnado. Questões para pesquisa no/do cotidiano*. Brasil: Editora Rio de Janeiro.

- Najmanovich, D. (2012). De la obediencia a la confianza en educación: el encuentro de los afectos y el pensamiento. Charla dictada en el *Seminario de la educación emocional en la cultura digital, Argentina*. Recuperado de: <http://www.youtube.com/watch?v=vSBROB5eXiU>
- OCDE/CERI (2009). *La comprensión del cerebro. El nacimiento de una ciencia del aprendizaje*. [Traducción]. Chile: Ediciones UCSH.
- Op't Eynde, P. and Hannula, M. (2006). The case study of Frank. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 123-129.
- Prensky, M. (2010). *Nativos e inmigrantes digitales*. Santiago, Chile: SEK, S. A.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*, 15, 497-506.
- Radford, L., Schubring, G. and Seeger, F. (2011). Signifying and meaning-making in mathematical thinking, teaching, and learning. *Educ Stud Math*, 77, 149-156.
- Stephanou, G. (2012). Students' school performance in Language and Mathematics: Effects of hope on attributions, emotions and performance expectations. *International Journal of Psychological Studies*, 4(2), 93-119.
- Varela, F. (1990). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. España: Gedisa.
- Varela, F. (1999). Aprender a aprender: la mente no está en el cerebro. En F. Flores (presidente), *Diálogo con Fernando Flores*, Conferencia llevada a cabo en el Club de Emprendedores, Santiago, Chile.
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching*, 9 (3), 213-238.

La didáctica de la matemática como disciplina científica y su rol en la formación inicial del profesor de matemáticas

Tamara del Valle Contreras¹

Resumen

Diversos hitos en la historia de la didáctica de la matemática, con respecto a la evolución de las problemáticas de investigación, han permitido que se posicione como disciplina científica. Uno de los intereses de la comunidad científica, particularmente en corrientes latinoamericanas, ha sido desarrollar una didáctica en escenarios socioculturales, en los que se pone la atención en las prácticas sociales que dan significado a la construcción de conocimiento matemático, como es el caso de la teoría socioepistemológica.

Con esa visión se han llevado a cabo diversas investigaciones en la Universidad Católica Silva Henríquez, las cuales no se centran en los objetos matemáticos, sino en las prácticas sociales que permiten la construcción social del conocimiento matemático. De esta manera, se promueve reflexionar sobre la formación del profesor de matemáticas en nuestra universidad y se busca responder a las demandas educativas en Chile.

¹ Doctora en Didáctica de la Matemática. Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIEDU) y Escuela de Educación Básica (EEB) de la Universidad Católica Silva Henríquez. tdelvalle@ucsh.cl

Introducción

En este capítulo se pretende dar a conocer las investigaciones que la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) se encuentra desarrollando desde la disciplina de la didáctica de la matemática y cómo estas responden a las demandas de la comunidad para la educación en Chile.

Se comenzará presentando los hitos que han permitido posicionar a la didáctica de la matemática como disciplina científica, mostrando cómo en su evolución han tomado fuerza los estudios socioculturales, particularmente en Latinoamérica, reconociendo el carácter social de la matemática escolar. Luego, se recopila información respecto de las demandas de instituciones no gubernamentales, las que reclaman los aspectos sociales que se deben resguardar en la formación de profesores en Chile, identificando si se responde a dichas demandas y si se conectan con la evolución de la didáctica de la matemática, enfrentando una propuesta de rediseño del discurso matemático escolar. Finalmente, se referencian las distintas investigaciones que la UCSH se encuentra realizando con una visión sociocultural de la didáctica de la matemática y se señalan algunas manifestaciones respecto de las responsabilidades que debe resguardar la formación de profesores de matemáticas, dados los antecedentes recopilados.

Surgimiento de la didáctica de la matemática como disciplina científica y las necesidades de una perspectiva sociocultural.

Previo a que la didáctica de la matemática (DM) fuese consolidada como disciplina, era común escuchar que se le considerara como «el arte de enseñar», en que el rol de los profesores se asemeja con el de un artista y los alumnos, por consecuencia, eran la obra de

arte. Dicha concepción es afirmada por Gascón (1998), diciendo que: «Se suponía que el aprendizaje dependía sólo del grado en que el profesor dominara dicho arte y, al mismo tiempo, de la voluntad y la capacidad de los alumnos para dejarse moldear por el artista» (p.2). Así también, y aún en los tiempos actuales, nos encontramos con concepciones de la didáctica a modo de entretenimiento; mientras más «entretenedora» es la clase o la actividad de la clase, esta es mucho más didáctica.

Estas ideas ingenuas de enseñanza y aprendizaje limitan el estudio de la didáctica y, por ende, la aleja de ser una disciplina científica. Yves Chevallard, en un curso dictado en la Primera Escuela de Verano de DM y que fue llevado a cabo en 1980, se cuestiona sobre esta postura precientífica, citando lo siguiente:

Obviamente, este es un punto de vista al que la didáctica de las matemáticas está obligada a oponerse: con ello se juega fundamentalmente su inscripción misma en el campo del conocimiento científico. Su postulado y, digamos incluso, su acto de fe, a partir del cual se ordena la perspectiva de sus esfuerzos, es que existe un objeto preexistente e independiente respecto de nuestras intenciones y dotado de una necesidad, de un determinismo propio; un objeto por lo tanto cognoscible, en el sentido en el que la actividad científica, en todas las áreas en las que se ha desplegado hasta ahora, pretende conocer el mundo. (Chevallard, 1998, p.4)

Por otro lado, fue Guy Brousseau el primer autor que rompió con esta mentalidad precientífica (en relación a lo didáctico) y promovió un enfoque dirigido al aprendizaje de las matemáticas en particular, que intenta explicar los hechos didácticos mediante la actividad cognitiva del sujeto (Gascón, 1998). De esta manera, se tornó necesario buscar sustentos teóricos basados en los fundamentos científicos de la psicología educativa, como un proceso psicocognitivo. Entre las obras nos encontramos con

Jean Piaget (1896-1980) sobre la teoría del desarrollo cognitivo, Lev Vygotsky (1896-1934) con su postura del desarrollo humano explicado en términos de interacción social, David Ausubel (1918-2008) con la teoría del aprendizaje significativo, George Polya (1887-1985) con los métodos de resolución de problemas, entre otras.

En este primer acercamiento a la DM, el principal objetivo es dotar de recursos profesionales al profesor para que logre satisfactoriamente su labor, tomando como problemática didáctica el aprendizaje del alumno y el pensamiento del profesor. Los constructos teóricos necesarios para investigar dicha problemática son buscados en disciplinas ajenas a la propia DM, lo que conduce a renunciar a las pretensiones de promoverla como una disciplina científica.

En un segundo momento histórico la DM se vio enfrentada a superar las limitantes que le impedían seguir un desarrollo científico. Para ello fue necesario ampliar la problemática didáctica. Chevallard, en su trabajo llamado «Les Processus de Transposition Didactique et leur Theorisation», hace una interpretación de la problemática que aborda la llegada de nuevos objetos de saber a la enseñanza, como una problemática ecológica. Esta se compone de un organismo, su hábitat y su nicho, donde el hábitat es la residencia del organismo y el nicho las funciones que debe cumplir el organismo. En otras palabras, el organismo corresponde al objeto matemático que habita en una institución, la cual está regida por los planes y programas de estudios. En la reforma se mostraban objetos de saber a pasos de cambiar su hábitat y se pensaba que con el cambio de «hábitat» se produciría también un cambio de «nicho». Yves Chevallard entrega la siguiente explicación al respecto:

Que les objets de savoir nouvellement introduits, plongés tout à coup dans un écosystème différent, allaient changer

de «profession», pour s'adapter à un environnement neuf où ils devraient entrer en interrelation avec de nouveaux «partenaires», pour composer avec eux des «associations» jusque-là inédites. (Chevallard, 1994)

Esta problemática ecológica es una manera de problematizar la realidad didáctica que se estaba introduciendo, surgiendo nuevas interrogantes como: ¿de dónde vienen esos nuevos objetos enseñados? O, ¿por qué llegaron hasta allí? Pero la barrera que impedía que la DM se convirtiera en una disciplina científica aún existía, ya que no se disponía de «un modelo explícito de la actividad matemática escolar en el que se modelicen, en particular, el *álgebra escolar*, la *aritmética escolar*, la *geometría escolar*, la *proporcionalidad*» (Gascón, 1998, p.7). La búsqueda de estos modelos permitiría quitarle a la psicología cognitiva la responsabilidad de fundamentar científicamente los análisis didácticos.

En los inicios de los años 70 Brousseau vislumbra un modelo propio de la actividad matemática en sus primeras formulaciones de la teoría de las situaciones didácticas, la cual se centra en las relaciones entre el funcionamiento matemático y una situación (Brousseau, 2007). Su principio metodológico fundamental daba inicio a «definir un *conocimiento matemático* mediante una situación, esto es, por un autónomo que modeliza los problemas que únicamente este conocimiento permite resolver de forma óptima» (Gascón, 1998, p.9). A partir de este momento surge la llamada «didáctica fundamental».

Estos primeros aportes de la teoría de situaciones didácticas posicionan a la problemática didáctica en un marco de la epistemología de las matemáticas, pero sin perder la autonomía de la didáctica como disciplina. El trabajo de Brousseau permite asumir nuevas responsabilidades científicas, ya que no se encasilla en la epistemología del conocimiento matemático, sino que también

abre paso al estudio de la dimensión didáctica de todos los tipos de manipulación institucional de las matemáticas.

Laborde (2007), declara que la teoría de los campos conceptuales de Gerard Vergnaud, es otra de las teorías que dan inicio a la didáctica fundamental, en la que se considera a la modelación del conocimiento del estudiante como la modelación de la interacción entre el profesor y el alumno, en la cual la resolución de problemas es la fuente y el criterio del conocimiento.

Luego de los grandes aportes realizados por las teorías de Brousseau y Vergnaud, se pone de manifiesto que estas no pueden interpretar adecuadamente la «matemática escolar» ni la «actividad matemática escolar», ya que no se está considerando los fenómenos pertenecientes a la reconstrucción escolar de las matemáticas, los que según Chevallard provienen de la propia institución de producción de saber matemático (Gascón, 1998). Es por ello que Chevallard aporta la teoría de la transposición didáctica, en la que se ponen en juego un «objeto de saber» que es enseñado en las instituciones, es entregado por los programas y textos escolares a los profesores a modo de «objeto a enseñar» y es adaptado para los estudiantes a quienes va dirigido. Este último es el «objeto enseñado», el que finalmente es entregado al estudiante y sufre un sin fin de transformaciones (Chevallard, 1998). Este proceso se sitúa en el sistema de enseñanza, en el cual actúan e interactúan el docente, el saber enseñado y los alumnos.

Gracias a los aportes de Chevallard surge una nueva definición de DM, como «ciencia de las condiciones específicas de la difusión (impuesta) de los saberes matemáticos útiles a las personas y a las instituciones humanas» (Brousseau, 1994, citado en Gascón, 1998, p.11). Así también surge un nuevo enfoque llamado teoría antropológica de la didáctica, también postulada por Chevallard. Este nuevo enfoque antropológico postula que la actividad mate-

mática debe ser interpretada como una actividad humana junto con las demás, en vez de considerarla (únicamente) como una construcción de un sistema de conceptos, como el uso de un lenguaje, o bien, como un proceso cognitivo.

Este cambio progresivo de problemática influye en el surgimiento de un marco metodológico. Para ello, Artigue diseña un método que permite estudiar el problema a partir de análisis preliminares, *a priori* y *a posteriori* en una investigación, llamado metodología de la ingeniería didáctica (Artigue, 1995).

El paso a la Didáctica Fundamental, permitió desarrollar un enfoque antropológico centrado en el «estudio del hombre haciendo matemática», el cual no desclasifica el enfoque cognitivo y epistemológico desarrollado en los inicios de la DM, sino que, por el contrario, muchas teorías son desarrolladas al alero de estos diversos enfoques. El conjunto de teorías desarrolladas, la ampliación de la problemática didáctica y el marco metodológico apropiado a la DM, han permitido establecerla con un estatus de disciplina científica.

Como disciplina científica y como ciencia experimental, la DM sigue ampliado su foco de estudio y ha permitido que investigadores de corrientes latinoamericanas, como D'Amore, Cantoral, Farfán y Cordero, desarrollen marcos teóricos basados en enfoques socioculturales. Particularmente, los últimos tres autores han desarrollado la perspectiva teórica de la socioepistemología.

Cantoral y Farfán (2003) identifican una evolución de la problemática en la DM; en ella se reconocen cuatro momentos importantes:

- En un primer momento se reconoce una didáctica, pero *sin alumnos*, en la que el profesor piensa y reflexiona sobre el saber y sus efectos.

- Luego, en un segundo momento, se reconoce el aprendizaje del alumno, pero la didáctica se estudia *sin escuela*, pretendiendo dar respuesta a cómo se aprende matemática.
- De esta manera, en un tercer momento se comienza a problematizar en los estudios de la didáctica a la escuela, es decir, se estudian los fenómenos didácticos en escenarios propiamente escolares, considerando la relación entre saber sabio, saber a enseñar y saber enseñado. Pero sigue ausente algo, ya que son estudios *sin escenario*.
- Así, el último momento histórico en la DM reconoce una didáctica en escenarios socioculturales, en los que la matemática escolar² está al servicio de otros dominios científicos y de otras prácticas de referencia. No solo se preocupa del cómo enseñar, sino que también del qué enseñar.

Es en este último momento en los que la teoría socioepistemológica se posiciona para enfrentar las problemáticas de la DM. Agregar la dimensión sociocultural conlleva a la modificación parcial de las componentes epistemológica, didáctica y cognitiva. Nos referimos a que el estudio epistemológico incorpora explicaciones sociales, las cuales tienen relación con la construcción del conocimiento; el estudio cognitivo considera los procesos del pensamiento como soporte de las explicaciones de las funciones mentales; la didáctica posee una estrecha relación con el escenario sociocultural y con las prácticas humanas asociadas a la construcción del conocimiento y finalmente lo sociocultural, actúa de manera integradora de las otras componentes, modificando sus preguntas respecto de qué matemáticas enseñar.

² La matemática escolar es la matemática presente en aulas de enseñanza básica, media y superior.

Una postura socioepistemológica sobre el discurso matemático escolar

El discurso matemático escolar³ (dME) actual goza de una legitimación que proviene de la importancia histórica de la matemática y de la necesidad social de su universalización, obligando al conocimiento matemático a vivir una atomización de sus conceptos, como lo explica la transposición didáctica, y provocando una hegemonía de pensamientos (Soto, 2010). Según Bourdieu (2008), la hegemonía de pensamiento se debe a que en el campo científico existe una constante lucha por la autoridad científica, en la cual se tiene como desafío imponer la definición de ciencia más conveniente para los intereses específicos de los grupos dominantes.

Entre las características del dME, Soto (2010) identifica una epistemología dominante, en las que los objetos matemáticos son preexistentes a la realidad del humano y, por su parte, Cordero (2001) reconoce que para el dME no es prioridad la funcionalidad del conocimiento, ya que no se concibe al ciudadano trastocando el conocimiento matemático o construyendo significaciones diferentes. Es así que la matemática escolar, normada por el dME, se encuentra permeada por una matemática mecánica y estructural, promoviendo la violencia simbólica en las clases de matemática, la cual es producto de la imposición de argumentaciones, significados y procedimientos (Soto y Cantoral, 2014 y Cordero et al., 2015). En otras palabras, en la matemática escolar no se consideran los usos del conocimiento, la cultura, ni el escenario de los

³ Soto (2010) caracteriza al *discurso matemático escolar* como un sistema de razón, es decir, un conocimiento que norma la acción y las representaciones sociales de los individuos, que forma categorías y que fabrica identidades. El cual tiene como característica principal ser legitimado socialmente; en otras palabras, tiene el poder de mostrarnos una «verdad», lo que es «normal» y lo «anormal» en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

individuos a quienes se dirige la enseñanza, provocando un fenómeno de opacidad de la vida cotidiana en el aula, el cual proviene de la inexistencia de marcos de referencia que nos permitan resignificar los usos del conocimiento matemático en el dME (Gómez, 2009; Del Valle, 2015 y Cordero et al., 2015).

La teoría socioepistemológica difiere del enfoque dominante que rige al dME, el que ha puesto la atención en los objetos matemáticos y en la construcción de sus «buenas» explicaciones (Soto y Cantoral, 2014; Cordero, Gómez, Silva-Crocci y Soto, 2015). En contraste, la perspectiva en que nos posicionamos promueve la descentración en los objetos matemáticos y prioriza la forma en que la gente usa la matemática desde su cotidiano, en una situación específica. En otras palabras, se busca recuperar el carácter social que ha sido soslayado y el foco de atención se dirige hacia las prácticas sociales; las prácticas que norman la construcción social de conocimiento matemático (CSCM) y que se manifiestan a través de su uso (Cantoral, 2013).

Un libro o un currículo reflejan una manera particular de ver la matemática construida institucionalmente; pero para otro individuo o grupo social, dicha matemática varía según sus necesidades, sus explicaciones, sus usos y su funcionalidad (Gómez, 200; Cordero et al., 2015). Dejar de centrarse en los objetos matemáticos y pasar a las prácticas sociales permite enfatizar los aspectos funcionales de la matemática, es decir, el desarrollo de usos del conocimiento. Un ejemplo de ello se observa en que el dME nos ha hecho creer que el estudio de la función necesita siempre de su expresión analítica, pero desde la socioepistemología consideramos a la gráfica de una función como argumentativa, no como una representación, y a la función como una instrucción que organiza comportamientos (Cordero, 2008, 2016). Para Del Valle y Soto (2015), lo anterior cambia la mirada del concepto de función, en la que cobra importancia el estudio de comportamientos por

sobre la postura que posiciona a la expresión analítica como fin último de la modelación.

Diversos estudios de la CSCM han permitido dilucidar la funcionalidad del conocimiento matemático y cómo este se resignifica, considerándola de suma importancia para el rediseño del dME. Un ejemplo lo podemos encontrar en el trabajo doctoral de Del Valle (2015), en la que se presenta un estudio de la obra realizada por Joseph-Louis Lagrange (1736-1813) en 1788. En dicha investigación se evidencia que el dME ha provocado el fenómeno de la exclusión (Soto, 2010; Soto y Cantoral, 2014; Cordero et al., 2015) de la construcción social de conocimiento de la optimización y se identifica la existencia de una opacidad del conocimiento cotidiano (Gómez, 2015; Cordero et al., 2015), ya que en el dME, la enseñanza de la optimización es un proceso desprovisto de significaciones, procedimientos y argumentaciones, en la que el discurso centra su atención en los objetos matemáticos utilizados en la aplicación de métodos de optimización, más que en sus usos. Este trabajo concluye formulando un marco de referencia que resignifica los usos de la optimización para valorar la justificación funcional que demandan otros dominios de conocimiento, estrechando la distancia entre la matemática escolar y lo cotidiano.

Estas críticas al dME nos invitan a problematizar el saber matemático en el aula, preguntándonos qué situación se debe evidenciar para gestionar aprendizajes, en qué contexto y cuáles son las prácticas que permiten incluir a nuestros estudiantes en la CSCM, en oposición al fenómeno de la exclusión.

Demandas identificadas para la formación de profesores en Chile

Las diversas evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) demuestran con cifras que la educación

en Chile es deficiente en cuanto a las habilidades básicas que deben desarrollar los estudiantes. Lo anterior conlleva a demandas ciudadanas que dirigen su atención a la formación y capacitación docente, aportando con opiniones, propuestas y proyectos que nos permiten reflexionar sobre un rediseño de los programas de formación docente. Por su parte, las necesidades identificadas en el proceso que ha llevado a la didáctica de las matemáticas a desarrollarse como disciplina científica, y con ello a desarrollar perspectivas socioculturales que busquen rediseñar el dME, integrando a aquellos sectores que se han visto excluidos, no son ajenas a las problemáticas y demandas identificadas en distintas fuentes de organismos que opinan en educación.

Nos encontramos con la siguiente situación, en la visión general declarada en 2015 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Se demanda eliminar las barreras económicas que impiden acceder a la educación superior a los jóvenes que proceden de entornos socioeconómicos desfavorecidos. El modelo habitual que seguía Chile hasta 2015 era de financiamiento público a través de préstamos directos y financiamiento privado impulsado por el gobierno. En cambio, a partir de 2016 el gobierno comenzó a ofrecer educación superior gratuita a todos los estudiantes que proceden de familias situadas en la mitad inferior de la distribución de ingresos y que estén matriculados en centros educativos que cumplan una serie de requisitos de calidad y gobernanza.

Lo anterior contribuye a reducir las restricciones económicas de acceso a la educación superior que señala la OCDE (2015), para un número importante de estudiantes de familias con rentas medianas o bajas. No obstante, esta política no garantiza que los estudiantes de ingresos más bajos puedan completarla con éxito, ya que, particularmente en el aula de matemáticas, el discurso sigue siendo excluyente, y la violencia simbólica con que se presenta la

matemática escolar excluye a los estudiantes de la CSCM, lo que la convierte en una de las áreas con mayor índices de reprobación en distintas instituciones. Resulta lamentable pensar que esta situación se convierte en un círculo vicioso, en el que quienes logran obtener un título de profesor de matemática en educación media, básica y/o superior se integran al sistema escolar promoviendo el mismo modelo con que fueron formados, siguiendo la cadena de comportamientos que ha normando al dME.

Distintos organismos no gubernamentales apuntan al desarrollo profesional del profesor, alineado con otros cambios en el sistema educativo (Claro, 2010; UNESCO, 2008; MINEDUC, 2010). Por ejemplo, la OCDE (2015) hace hincapié en que para integrar a más personas en los mercados laborales se requiere de mejoras en la carrera docente, las cuales estén en función de un sistema educativo flexible y que responda a las necesidades laborales del país. Por otro lado, los estudiantes reclaman que la educación debiera permitirles enfrentar adecuadamente un futuro espacio laboral (CIDE, 2013). Esas posturas se complementan con una visión socioepistemológica, en la cual se reconoce que la matemática escolar debe cumplir un rol funcional, que demanda otros dominios de conocimiento, como son los requeridos por el mercado laboral, la ingeniería, la mecánica, la de grupos con características especiales o las de diversos pueblos originarios (Del Valle, 2015).

Los apoderados reclaman que la educación debe contemplar el adecuado uso de prácticas pedagógicas y estrategias para atender a estudiantes con algún tipo de discapacidad (CIDE, 2013), exigencias que coinciden con la de los propios docentes, quienes exigen capacitarse sobre el modo de trabajar con la diversidad en el aula, lo cual es necesario para desempeñar su labor con pertinencia. Estas demandas ciudadanas nos invitan a reflexionar sobre qué matemática llevo al aula, invitándonos a reconocer otros marcos de referencia en la matemática escolar, con epistemologías justifi-

cadass a la luz de distintes comunidades; por ejemplo, aquellas que poseen alguna discapacidad, en las que el conocimiento matemático cobra otra forma y sentido. En consecuencia, es un aporte a la integración formar profesores bajo una visión que acepte las argumentaciones provenientes de los usos que estas comunidades (u otras) le dan al conocimiento matemático.

Los programas de formación de profesores de matemática deben promover una aproximación sistémica para lograr cambios de visión, contemplando que estos sean capaces de crear, incorporar y facilitar la innovación en las clases de matemáticas, integrando diferentes marcos de referencia que estén justificados a la luz de prácticas sociales. Además, es necesario poner atención al reconocimiento de nuevos marcos de referencia, los cuales favorezcan distintos escenarios del mercado laboral y el cotidiano de distintas comunidades. Para ello se debe rediseñar el dME, particularmente en las aulas de educación superior que forman a los futuros profesores, ya que es el primer escalón para promover un perfil que reconozca la función social del docente de matemáticas; un docente que problematice el saber matemático, socialice el conocimiento e incluya al estudiante en su construcción (Cordero et al., 2015).

Formación de profesores UCSH y la búsqueda de un rediseño del dME

La formación inicial docente en la UCSH se orienta al respeto de los derechos humanos, la promoción de la igualdad y la integración social, con el fin de favorecer la reciprocidad, en la que sus integrantes son corresponsables del desarrollo personal e institucional, suscitando la integración de los saberes dentro de la formación profesional, el diálogo intercultural y la apertura a los múltiples niveles y formas de acercamiento a la realidad. A ello debemos sumar el desafío de constituir la universidad del país con mayor

porcentaje de estudiantes con gratuidad, donde la inclusión nos plantea constantes dudas respecto del modo en que acompañamos el proceso de formación de los futuros profesores, y especialmente al verdadero impacto de la formación en nuestra casa de estudios. Por ejemplo:

En función del modelo de formación y resaltando las características de la UCSH, es que la formación de profesores de matemática requiere un rediseño del dME. Para lograrlo se han realizado distintos proyectos e investigaciones consecuentes con esta postura. Por ejemplo, este año se dio inicio al proyecto denominado *Teaching Relationships: Uniting Students and Teachers* (TRUST), en el que el Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIEDU) de la UCSH y Michigan State University realizan una investigación colaborativa para fortalecer el desarrollo profesional de Yordhan Ormazabal Hernández, egresado 2015 de la carrera de Pedagogía en Educación Básica UCSH, mención Matemática. El proyecto persigue un rediseño del dME, buscando una transformación activa de las prácticas de enseñanza y aprendizaje de este docente, quien trabaja en un contexto de alta vulnerabilidad socioeconómica.

En la Escuela de Educación Básica (EEB) de la Facultad de Educación de la UCSH se han realizado diversas investigaciones con los estudiantes de la mención en Matemáticas buscando reflexionar y problematizar el saber matemático escolar. Entre ellas nos encontramos con:

- Aedo, Carrasco, Díaz, Llaulen, Seysser y Verdejo (2015) formularon una situación de aprendizaje en la que estudiantes de 6° básico deben construir un pequeño huerto, con el fin de caracterizar las argumentaciones que nacen en el cotidiano de los estudiantes sobre la noción de superficie.

- Arellano, Contreras, Inzunza, Ormazabal y Sanhueza (2015) identifican cuatro características que permiten justificar un algoritmo de adición y sustracción de fracciones propias con distinto denominador, representación, subdivisión equitativa, reagrupación y conteo, las cuales son identificadas a partir del debate entre el funcionamiento y la forma que adquieren para los estudiantes trabajarlas con arreglos rectangulares (en material concreto).
- Carrasco, Dinamarca, Gatica, Riquelme y Rojas (2016) proponen resignificar el algoritmo de la adición de fracciones, a partir de una situación de aprendizaje diseñada a raíz de las características identificadas por Arellano, et al. (2015), cuestionando los métodos tradicionales de enseñanza y la violencia simbólica que produce el imponer un algoritmo que no tiene significado para los estudiantes.

Se espera que estos trabajos se divulguen en distintos eventos científicos de educación matemática, de índole nacional e internacional. Particularmente desde el CIEDU, este año se realizó el Primer Encuentro de Estudiantes Tesistas de Pedagogía en Matemática de Educación Básica y Media, en el cual se buscaba reflexionar, compartir, conocer y aportar experiencias sobre las problemáticas y/o metodologías de los trabajos finales de estudiantes de distintas universidades del país, contribuyendo a la discusión en formación de profesores de educación matemáticas con diversos escenarios, aspectos socioculturales e institucionales, enriqueciendo la formación del futuro profesor y del profesor formador de profesores.

A modo de cierre

Luego de los antecedentes recopilados en este trabajo, la formación de profesores de matemática UCSH no puede quedar exenta de las reflexiones que emergen en el campo disciplinar de la DM

y las demandas que el país tiene en educación. De lo contrario, los futuros profesores de matemáticas, tanto de educación media como de básica, seguirán anclados en un dME que opaca el conocimiento del cotidiano y excluya a los estudiantes de la CSCM.

Si se quiere afectar de forma definitiva la calidad y el impacto de la educación en matemática es necesario problematizar el saber matemático considerando el saber culto, el técnico y el popular, lo cual conformaría un marco de referencia que brinde una matemática incluyente para toda la gente y, por ende, sería el eje principal de los programas de formación de profesores de matemáticas.

Por lo tanto, como institución formadora de profesores de matemáticas debemos hacernos responsables de transmitir una visión de la DM que problematiza el saber, que evoluciona en conjunto con las necesidades de la ciudadanía, que se cuestiona no solo el cómo, sino que también el qué enseñar. Combatir la desigualdad implica transformar a las nuevas generaciones de profesores que serán parte del sistema escolar, rediseñando el dME desde la propia formación, en la que la didáctica de las matemáticas sea más que un curso de taller en el plan de formación de las carreras, sino más bien sea un integrante transversal en todas las asignaturas de formación.

Referencias

- Aedo, N., Carrasco, N., Díaz, A., Llaulen, E., Seysser, P. y Verdejo, K. (2015). *La argumentación que nace en el cotidiano de los estudiantes de 6° básico sobre la noción de superficie*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Básica, Mención Matemática, UCSH, Santiago, Chile.

- Arellano, C., Contreras, L., Inzunza, C., Ormazabal, Y. y Sanhueza C. (2015). *El eslabón perdido en la adición y sustracción de fracciones propias con distinto denominador*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Básica, Mención Matemática, UCSH, Santiago, Chile.
- Artigue, M. (1995). La enseñanza de los principios del cálculo: problemas epistemológicos, cognitivos y didácticos. *Ingeniería didáctica en educación matemática* (pp. 97-140). México: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Bourdieu, P. (2008). *Los usos sociales de la ciencia*. (Trad. H. Pons y A. Busch). Buenos aires, Argentina: Nueva Visión. (Original en francés, 1997).
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial el Zorzal.
- Cantoral, R. y Farfán, R. (2003). Matemática educativa: una visión de su evolución. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 6(1), 27-40.
- Cantoral, R. (2013). *Teoría socioepistemológica de la matemática educativa. Estudios sobre construcción social del conocimiento*. Barcelona: Gedisa S. A.
- Carrasco, C. Dinamarca, D., Gatica, K., Riquelme, M. y Rojas, J. (2016). *Resignificación del algoritmo de adición de fracciones en una situación específica*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y al título de Profesor de Educación Básica, Mención Matemática, UCSH, Santiago, Chile. [En evaluación].
- Cordero, F. (2008). El uso de las gráficas en el discurso del cálculo escolar. Una visión socioepistemológica. En R.

- Cantoral, Covián, O., Farfán, R. M., Lezama, J., y Romo, A. (Eds.), *Investigaciones sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas: Un reporte Iberoamericano* (pp. 285-309). México: Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, AC y Ediciones Díaz de Santos, S. A.
- Cordero, F., Gómez, K., Silva-Crocci, H. y Soto, D. (2015). *El discurso matemático escolar: la adherencia, la exclusión y la opacidad*. Barcelona: Gedisa.
- Cordero, F. (2016). Modelación, funcionalidad y multidisciplinaridad: el eslabón de la matemática y el cotidiano. En J. Arrieta y L. Díaz (Eds.), *Investigaciones latinoamericanas de modelación de la matemática educativa* (pp. 59-88). Barcelona, España: Gedisa.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Tercera Edición, Traducción en español, Editorial AIQUE.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. In G. Arsac, Y. Chevallard, J.L. Martinand, & A. Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve* (pp.135-180). Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions.
- CIDE. (2013). *IX Encuesta a actores del sistema educativo 2012*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Claro, M. (2010). *La incorporación de tecnologías digitales en educación: modelos de identificación de buenas prácticas*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Cordero, F. (2001). La distinción entre construcciones del cálculo. Una epistemología a través de la actividad humana. *Revista Latinoamericana de Matemática Educativa*. 4(2), 103-128.

- Del Valle, T. (2015). *Los usos de la optimización: un marco de referencia y la teoría socioepistemológica*. Tesis de Doctorado no publicada, Instituto de Matemáticas, PUCV, Chile.
- Del Valle, T. y Soto, D. (2015). La exclusión que provoca el Discurso Matemático Escolar; el caso de la optimización en la escuela. *Desafíos y tensiones en la gestión del currículum: Teoría y Práctica*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Gascón, J. (1998). *Evolución de didáctica de las matemáticas como disciplina científica*. Barcelona, España; Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gómez, K. (2009). *Los procesos de difusión del conocimiento matemático en el cotidiano. Un estudio socioepistemológico*. Tesis de Maestría, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, México d.f.
- Gómez, K. (2015). El fenómeno de opacidad y la socialización del conocimiento. Lo matemático de la Ingeniería Agrónoma. Tesis de doctorado no publicada, Departamento de Matemática Educativa, Cinvestav-ipn, México d.f.
- Laborde, C. (2007). Towards theoretical foundations of mathematics education. *zdm Mathematics Education*, 39, 137-144.
- MINEDUC. (2010). *Actualización de competencias y estándares TIC en la profesión docente*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- OCDE. (2015). *Estudios Económicos de la OCDE Chile*. Santiago, Chile: OCDE.
- Soto, D. (2010). El discurso matemático escolar y la exclusión. Una visión socioepistemológica. Tesis de maestría no publicada, Departamento de Matemática Educativa, Cinvestav-IPN, México D.F.

- Soto, D. y Cantoral, R. (2014). El discurso matemático escolar y la exclusión. Una visión socioepistemológica. *Bolema-Boletim de Educação matemática*. Rio Claro.
- UNESCO. (2008). *ICT Competency Standards for Teachers. Policy Framework*. Paris: UNESCO.

III Parte

Desafíos de la formación de profesores para la inclusión y contextos diversos

Concepción de la diversidad y condicionantes para la inclusión. Algunos desafíos para la formación docente

Pía Ramírez Vásquez¹

Carmen Sepúlveda Parra²

Resumen

La labor del profesorado y la formación docente, en todos sus niveles, se ve enfrentada a ejercer en contextos de aulas marcadas por la visibilización de las diferencias entre los escolares, generada por el aumento del conocimiento, los cambios derivados de los avances tecnológicos, las migraciones y las políticas educativas. Este tema nos interpela a ofrecer una mirada crítica sobre los requerimientos de la inclusión y el paso de la mirada desde el déficit a la diferencia. Primero, se presenta el marco regulatorio jurídico para la inclusión. Segundo, se aborda la repercusión de la supremacía del saber técnico para la formación de profesores y para la inclusión. Tercero, se ofrece una reseña de los paradigmas en la construcción del conocimiento. Y cuarto, la importancia de abordar la diversidad superando el enfoque biomédico o del déficit para generar una cultura de la inclusión.

¹ Magíster en Educación. Instituto Interdisciplinario de Pedagogía y Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. pramirez@ucsh.cl

² Doctora en Psicología. Escuela de Sociología y Centro Interdisciplinario de Investigación en Educación (CIEDU) de la Universidad Católica Silva Henríquez. csepulve@ucsh.cl

Introducción

En 2016 realizamos la investigación «Límites a la Inclusión de la Diferencia en el discurso y prácticas de docentes de aula, en una escuela municipal de la Región Metropolitana», de los profesores Carlos Araneda Urrutia y Pía Ramírez Vásquez, del Instituto Interdisciplinario en Pedagogía y Educación (en adelante IIPE), Facultad de Educación UCSH. Proyecto financiado por la Dirección de Postgrado UCSH, en el marco de apoyo a la investigación bajo la modalidad de Proyectos Semilla.

Se sitúa en una escuela municipal de Santiago, de régimen humanista-científico. Tiene por finalidad caracterizar y explicar las prácticas y el discurso pedagógico de la inclusión, de la diferencia en el espacio educativo desarrollado por los profesores. Estudia las concepciones o fabricación de subjetividades que los docentes reproducen en el aula y están presentes en sus discursos y prácticas de inclusión o exclusión educativa. Los profesores estructuran barreras para la inclusión educativa de ciertos estudiantes, su discurso y práctica constituye un régimen de verdad, que traza una frontera entre lo normal/aceptable y lo diferente/inaceptable en el aula.

La producción de subjetividades es entendida como el resultado de la concepción o etiqueta (Berger y Luckmann, 1976) que los profesores hacen del estudiante. Estas concepciones determinan la emergencia de dispositivos disciplinarios y regulación de los sujetos. La subjetivación y correspondiente acción permea el currículo oculto, aquel no explícito que se expresa en la vida diaria de la escuela, que media en la relación pública entre docentes y aprendices.

En el marco de este proyecto de investigación se intenta aportar elementos para reflexionar, desde la formación de profesores, sobre los desafíos del profesorado para abordar la diversidad y la

inclusión en contextos diversos. Se opta por una aproximación interdisciplinaria, efectuando una lectura de la concepción de «diversidad» acuñada en la literatura, referida a la atención escolar y a la formación docente.

Se posiciona en la tradición de los «estudios de la gubernamentalidad» (Foucault, 1990, 2009; Rose, 1999), estableciéndose como partida que la normalidad es un dispositivo conceptual artificial y que la diversidad, es su contraposición. Asociar la diversidad a lo anormal implica asumir la presencia de un déficit que debe ser subsanado. Esta concepción es oculta y opera como tecnología de poder que busca gobernar y disciplinar la diferencia producida (Matus, 2014, 2015).

Su bibliografía cuenta como insumo intelectual para problematizar y tensionar la normalidad y la diferencia en el contexto de inclusión educativa y los desafíos para la formación docente, tanto inicial como continua. Se analizan supuestos epistemológicos que subyacen al concepto de diversidad e inclusión –sin el ánimo de cuestionar el fin noble y humanitario que dichos conceptos promueven– con la finalidad de aportar nuevas perspectivas para resignificar los sentidos y significados que los profesores construyen sobre sus estudiantes, para facilitar la atención de la diversidad cuando no está vinculada a una discapacidad o minusvalía. Por ejemplo, atendiendo a estudiantes migrantes, pertenecientes a pueblos indígenas o con una orientación sexual distinta a la heterosexual.

Marco de referencia para la inclusión

Ofrece un conjunto de condicionantes y temas que enmarcan el proceso de inclusión en la educación, para avanzar e identificar algunos desafíos para la formación inicial docente.

Primero se presenta el marco regulatorio jurídico para la inclusión. Luego, la repercusión de la supremacía del saber técnico para la formación de profesores y para la inclusión. Posteriormente, una reseña de los paradigmas en la construcción del conocimiento. Por último, la repercusión de abordar la diversidad superando el enfoque biomédico o del déficit para generar una cultura de la inclusión.

El marco regulatorio para la inclusión

En 2006 Chile comienza una transformación del sistema educativo producto del clamor de estudiantes secundarios, agilizándose la presencia de reformas que encausan la labor educativa y generan desafíos para la formación docente, ya que las nuevas demandas políticas educativas colisionan con la cultura escolar.

La Ley General de Educación N° 20.370 (2009) propone en la política educativa incorporar la diversidad religiosa y social de las poblaciones que atiende. La escuela está mandatada para llevar a cabo la integración. Diversidad e integración son la puerta de entrada para dar sentido distinto al sistema educativo y el cumplimiento de este marco regulador conlleva cambios a corto y largo plazo.

Se avanza con leyes que refuerzan las nuevas orientaciones:

- 2011, Ley de Violencia Escolar N°20.536
- 2012, Ley N°20.609, establece medidas contra la discriminación
- 2015, Ley N°20.485 de Inclusión Escolar, obliga la gratuidad y el fin gradual de la selección en todas las escuelas del Estado con financiamiento directo.

La idea fuerza es que el Estado busca eliminar cualquier forma de discriminación –que limite la participación de los estudiantes– en

los procesos educativos e impulsa la transformación de las escuelas en lugares de encuentro de la diversidad de niños, niñas y adolescentes que acceden al sistema. Esto constituye un importante esfuerzo por avanzar hacia una escuela y una sociedad más inclusiva. La demanda primero por integración y luego por inclusión genera tensiones adicionales a la ya compleja tarea docente.

Las regulaciones descritas sorprenden al sistema escolar que opera con profesores que no han sido formados bajo la premisa de trabajar con cursos aparentemente heterogéneos y, por tanto, formados desde la exclusión. En las escuelas generalmente opera una cultura educativa o formas de actuar basadas en marcos de control, jerarquización y subordinación (Ball, 1994), en los que tanto directivos como profesorado no están preparados para cumplir el mandato legislativo por la formación docente que recibieron y que, inadvertidamente, estaba destinado a perpetuar los propósitos hegemónicos (Apple, 2008).

La supremacía de saber técnico

La supremacía del saber técnico genera tensiones en la formación del profesorado y en su labor pedagógica hacia la inclusión.

La primera tensión radica en que la educación, desde una perspectiva técnica, limita la reflexión que permite transformar sus prácticas mediante la generación de comunidades de aprendizajes, en las que los profesores practiquen, se apoyen, colaboren y construyan procesos educativos acordes con las características y necesidades de sus estudiantes (Ainscow y Sandill, 2010).

La segunda deriva de la calidad presente en el sistema escolar chileno. Prima una noción de currículo técnico basado en incorporar los avances de la ciencia al campo educativo, reduciendo sus sentidos a una racionalidad instrumental y supuestamente ob-

jetiva (Oliva, 2010). La definición de calidad está vinculada al cumplimiento de tareas desde un enfoque técnico, a partir de la instalación del modelo educativo de Tyler, con la pedagogía por objetivos o currículo racionotécnico (Soto, 2003), que en materia curricular está presente desde la Reforma Educacional de 1965.

La tercera es la supremacía del currículo tecnicista (Oliva, 2010), que aplica la racionalidad instrumental a los asuntos de la educación y de la pedagogía, asumiendo como válida una perspectiva positivista y reduccionista para construir el conocimiento educativo (Pascual, 1998).

La cuarta, el control de procesos efectivos y eficaces con altos niveles de estandarización, lo que se expresa, por ejemplo, en la aplicación de dispositivos de evaluación a estudiantes como SIMCE y PSU y la Evaluación por Desempeño Docente, en la que se evalúa y estandariza a profesores.

El proceso de tecnificación se robusteció por un proceso histórico, social y político que transformó la educación chilena en las últimas cuatro décadas, con la dictadura militar de 1973-1990. A este proceso se suma el efecto de la privatización del sistema educativo; la segmentación del sistema público de educación; la creación de la educación particular subvencionada, y la instalación de un sistema híbrido de conducción municipal. Hay que sumar las orientaciones del MINEDUC y la mantención del currículo técnico, orientado hacia el control y la reducción del currículo formador de profesores, con una progresiva desvalorización de la formación docente, reduciéndola a su labor en el aula (Inzunza, 2009). La formación docente fue sistemáticamente debilitada, retomando su fortalecimiento con la Reforma Educacional de 1996.

Así se explica la anulación de capacidades críticas en los profesores del sistema escolar, y probablemente de sus formadores, a partir

de la instalación de mecanismos de vigilancia ideológica, política y amedrentamiento hacia los profesores (Núñez, en Cox, 2005).

El debilitamiento de la capacidad crítica permite la perpetuación de una mirada esencialista al abordar la formación docente, preparando profesores como técnicos que deben desplegar sus conocimientos y prácticas desde la lógica del control, sin potenciar una mirada reflexiva, crítica y transformadora sensible de la diversidad presente en su aula durante las últimas cuatro décadas.

Paradigmas en la construcción del conocimiento

Parece relevante establecer algunas distinciones, específicamente sobre paradigmas que operan en el sistema educativo y que están presentes en las formas de conocer y educar.

Un paradigma, según Kuhn (1990), es un sistema de creencias compartido por una comunidad científica, que fundamenta los supuestos epistemológicos y metodológicos de la investigación. La transformación constante del conocimiento científico permite comprender que tanto los paradigmas como la ciencia son creaciones del hombre y que evolucionan al igual que el pensamiento de la humanidad. Es necesario plantear tres paradigmas teóricos: el positivista, el interpretativo o constructivista y el sociocrítico, que muestran cómo operan en la forma de conocer y de educar.

El paradigma positivista asume que la posibilidad de conocer el todo se basa en la suma de sus partes e investiga hechos sociales desde una anhelada objetividad empleando el método científico cuantitativo (Pérez Serrano, 2006). La investigación educativa que opta por los parámetros de este paradigma ha realizado un aporte al mostrar las regularidades y la distribución del fenómeno en gran escala. Por ejemplo, ofrece resultados de rendimiento, aprobación, fracaso escolar y la relación con variables socioeconó-

micas. Pero no logra un estudio profundo, tampoco de procesos que expliquen las subjetividades. La oferta por la objetividad es limitada y no sostiene la neutralidad sujeto-objeto, toda vez que el estudio de las diferencias requiere la identificación de significados. Para lograrlo, el investigador o profesor necesita entrar en un intercambio de sentidos y significados entre el investigador y los sujetos investigados.

Este paradigma dominante prevalece en el sistema educativo chileno y subyace al currículo tecnocrático o raciotécnico (Grundy, 1991; Pascual, 1998; Soto, 2003; Oliva, 2010).

El paradigma interpretativo contiene premisas para explicar que el conocimiento sobre la realidad social y cultural se construye a partir de la interacción de los sujetos. Este no es homogéneo y en él se ubica un conjunto de enfoques que emplean la metodología cualitativa (Rodríguez Gómez, Gil Flores y García Jiménez, 1996). También pretende la recuperación de las subjetividades y acceder a lo que acontece en el micro espacio, dando cuenta de los procesos a ese nivel. La horizontalidad, a la hora de construir el conocimiento, no implica necesariamente la presencia de procesos participativos en la acción.

El paradigma sociocrítico asume que el proceso de conocer no es aislado de la acción. El sujeto conoce en la medida en que transforma su realidad social. No es homogéneo, la variedad radica en las lógicas que priman, ya sean sociocrítica, dialéctica o hermenéutica (Sepúlveda y Lagomarcino, 2007). Desde este paradigma, el rol del investigador o agente externo es generar condiciones para la reflexión, el conocimiento de la realidad o fenómeno en cuestión, y la elaboración conjunta de campos de acción. Esta investigación en primera persona (Kemmis, 1992), en la que investigador e investigado encuentran una relación de –aparente– horizontalidad para dialogar y generar nuevos conocimientos. La

modalidad de trabajo se asemeja a la propuesta de Paulo Freire (1998); la interrogante planteada radica en el curso de acción y la magnitud de la acción transformadora.

Aplicado a la acción pedagógica, el paradigma positivista subyace en la educación desde una lógica tecnocrática. El interpretativo, se visualiza en todas las búsquedas por aproximar, facilitar y animar los procesos de aprendizajes en los estudiantes. El sociocrítico permite no solo la reflexión crítica, la mirada global y contextualizada, sino que facilita la posibilidad de llevar a cabo la reflexión pedagógica.

Si se espera que los profesores asuman la política de inclusión, resulta fundamental que incorporen en su praxis pedagógica una aproximación al paradigma sociocrítico. Esta lógica permite avanzar hacia una toma de conciencia de su rol ético, político y social como profesor, reconociendo fortalezas y debilidades para cumplir su función. Es importante develar la perspectiva técnica-positivista, que favorece el control, la homogenización y dificulta la posibilidad de comprender y actuar en la diferencia y desde la horizontalidad, junto a otros escolares y las distintas subjetividades presentes en el aula. De manera opuesta a homogenizar, ante la demanda por inclusión, es imperioso avanzar hacia una transformación educativa sustentada en la comprensión de la diversidad desde una perspectiva sociocrítica, holística y humanizadora.

De la diversidad como déficit a una cultura de la inclusión

Para comprender la actual realidad docente y la inclusión es preciso constatar dos nudos críticos: El primero, marcado por una reforma parcial, con profesores sumidos en desvalorización laboral, simbólica y económica. Segundo, la aplicación de esta reforma en un escenario marcado por la supremacía del paradigma raciotécnico (Soto, 2003); esto trae como resultado atender la diversidad

presente en aulas con profesores que no tienen la necesaria preparación.

Tal nudo crítico es reconocido por la UNESCO (2005). La educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad presente en los estudiantes, eliminando barreras al aprendizaje e incrementando la participación de todos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que la escuela ofrece. Esto requiere una transformación de los sistemas educativos y sus espacios para eliminar la exclusión y todas sus formas.

El índice de inclusión implica la presencia de procesos para aumentar la participación de los estudiantes y para reducir su exclusión, en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas (Both y Ainscow, 2002).

La condición básica radica en una cultura escolar orientada a la inclusión educativa (Echeita y Ainscow, 2010). Esto significa que la comunidad educativa enfrenta un proceso de búsqueda de respuestas frente a la diversidad del estudiantado y de cambio cultural de una convivencia sana en la diferencia. Esta cultura escolar permite que sus integrantes identifiquen y eliminen todas las barreras de acceso a experiencias de aprendizaje de la cual son sujetos, impulsando la presencia, participación y éxito escolar de cada uno de los estudiantes. En síntesis, una cultura para la inclusión centrada en grupos de estudiantes que estén en riesgo de exclusión, marginalización o fracaso, por lo cual la tarea de la escuela inclusiva es adaptarse a la diversidad presente en sus estudiantes.

Para lograr este propósito es importante que todos los actores del sistema escolar compartan significados comunes (Carrington, 1999), por lo que resulta clave afianzarlos desde espacios de formación docente inicial o continua.

Es imperativo confrontar desde la formación inicial docente cómo los formadores comprenden el concepto de «diversidad». Matus

e Infante (2011) señalan que, en la formación, este concepto es abordado como algo que deben manejar al interior del aula. El profesorado necesita pasar del deber ser a la incorporación de nuevas herramientas y estrategias para trabajar con niños definidos como «diferentes» (Matus, 2014).

Este paso está teñido por la supremacía del modelo raciotecnológico. Históricamente, el abordaje del concepto de «diversidad» en la formación docente está profundamente imbricado a la discapacidad y las necesidades educativas especiales, sustentado desde el enfoque biomédico.

No es afán del presente artículo cuestionar el interés noble y humanitario de la idea de inclusión educativa, sino como se concibe o conceptualiza la diferencia, pues al basarse en el enfoque biomédico, perpetúa la tarea que le asigna a la escuela de compensar aquellas diferencias (Matus y Haye, 2015), en vez de cuestionar las profundas razones que permiten que un estudiante sea considerado como vulnerable, migrante, pobre, con problemas de aprendizaje, etc.

La escuela reproduce conceptos, representaciones y significados sobre lo ideal o normal. Casassus (2009), plantea que gran parte de «lo que aprendemos en la escuela es a hacer propios los juicios de los profesores acerca de lo que está bien/mal, correcto/incorrecto, bueno/malo, mejor/peor, normal/anormal», pues ellos son quienes poseen el poder del conocimiento y además se visten de autoridad en la sala de clases (Casassus, 2009, p. 14). Por lo tanto afirmamos que cada discurso que producen los profesores es percibido como un régimen de verdad, el cual es naturalizado y por tanto no cuestionado (Rose, 1999).

Si la formación de los profesores tiene carácter tecnocrático, anclado en el paradigma positivista, no es de extrañar que el profesorado asuma el poder que otorga el conocimiento para determinar

desde una mirada docente-centrista lo que al otro le falta, teniendo como imagen el promedio ideal. La diversidad incomoda y se diseñan medidas técnicas compensatorias. Esta lógica no resulta aplicable cuando la diferencia es cultural.

El concepto de «diversidad» oculta la dicotomía entre lo normal y anormal. Históricamente está asociada a una supuesta minusvalía intelectual o física y se hace extensiva a sujetos con dificultades de adaptación al entorno escolar, al no compartir los patrones culturales hegemónicos propios del espacio escolar (Skliar, 2008). Hoy se puede aplicar la dificultad de adaptación a escolares que pertenecen a grupos minoritarios: migrantes, de pueblos indígenas o estudiantes con orientaciones sexuales no heterosexuales.

En los últimos años se observa la proliferación de escolares que son etiquetados a partir de nuevas categorías de evaluación (Matus, 2014), tales como «trastorno de déficit atencional», «vulnerable», «necesidades socioafectivas», de acuerdo con criterios y límites de la normalidad en la escuela. Matus e Infante (2014) señalan que en la escuela existe una asociación entre diversidad, discapacidad y necesidades educativas especiales. Esto constituye un problema que no genera integración cuando estos discursos permean a otras diferencias, como aquellas que presentan los escolares inmigrantes, de pueblos indígenas o de otros grupos minoritarios como lesbianas, gays, bisexuales y transexuales.

La supremacía raciotécnica (Soto, 2003) lleva a que la diversidad sea entendida como déficit, asociada a la concepción de minusvalía, para lo cual es preciso manejar herramientas y estrategias desde la perspectiva biomédica, visión restrictiva que desde el sector salud aspira a superar mediante la incorporación de determinantes sociales en la planificación y la atención (OMS, 1976, 1986; MIN-SAL, 2013). Para abordar estas diferencias en las aulas el profesorado busca «herramientas» para atender al pobre, al migrante, al indígena al estudiante que pertenece al grupo LGBT.

La diversidad así concebida oculta la diferencia y, más aún, imposibilita al profesor darse cuenta de sus creencias y prejuicios y reflexionar sobre ellos. Es el primer paso para transformar la cultura escolar y avanzar hacia una escuela genuinamente inclusiva.

Algunos desafíos para la formación docente: la necesidad de un giro

En los últimos años en Chile la formación docente ha abordado el concepto de diversidad, principalmente mediante discursos de discapacidad y necesidades educativas especiales (Infante y Matus, 2009; Matus e Infante, 2011), lo que sustenta una idea reducida y limitada de diversidad. Desde este enfoque lineal, conocer la diversidad parte desde la búsqueda de la diferencia en los cuerpos de los sujetos, entendiendo que la diferencia se observa, diagnostica y mejora (Matus y Haye, 2015), constituyendo un espejismo que difumina el reconocimiento legítimo de identidades distintas de lo considerado «normal».

Lo considerado «normal» es producido a partir de una «normalidad» imaginada, sostenida por instituciones, discursos y prácticas que operan como una ideología (Davis, 2013, en Matus y Haye, 2015), la que sirve para diagnosticar al «diferente», al que opera fuera de las normas convencionales, de lo considerado «normal» (Matus y Haye, 2015).

En este sentido, resulta fundamental transformar las representaciones construidas desde el déficit, avanzando a conocer la diversidad desde una perspectiva crítica, que permita comprender y reflexionar sobre cómo son producidas ciertas subjetividades que no se enmarcan dentro de lo considerado normal.

Por ello es importante, conocer para transformar. Urge develar cómo se conceptualiza y aborda la «diversidad» en la formación

docente, para reconocer o no la concepción de déficit, superando la dicotomía normal-anormal y avanzar hacia la construcción de un conocimiento que permita considerar al otro diferente desde la colaboración, y estableciendo los cimientos que permitan a los profesores aportar en la construcción de una cultura escolar para la integración.

La inclusión requiere que el profesorado desarrolle su labor en un contexto diverso, marcado por la natural heterogeneidad de todo grupo humano y por las diferencias derivadas de edad, género, etnia y nivel socioeconómico, flujos migratorios y al abismante cambio en la ubicación del conocimiento, debido al avance tecnológico y comunicacional. Las preguntas que debemos hacernos quienes participamos en la formación docente son: ¿estamos considerando este escenario a la hora de definir conocimientos, capacidades, habilidades y destrezas en los planes y programas de estudio para la formación inicial docente? ¿Lo consideramos a la hora de ofrecer nuevos programas para la formación continua? Es urgente y necesario este cuestionamiento.

La escuela, reflejo de la sociedad, cambia en su composición y en los desafíos de inclusión. Por tanto, resulta cada vez más pertinente que quienes participamos de la formación docente fortalezcamos y actualicemos el vínculo con la realidad escolar, para nutrir desde ese lugar el quehacer de formador de formadores.

Aportes de lo investigado para la formación de profesores

Al reflexionar sobre la investigación «Límites a la Inclusión de la Diferencia en el discurso y prácticas de docentes de aula, en una escuela municipal de la Región Metropolitana», se constata que la concepción de las diferencias puede dar cuenta de las barreras existentes para la inclusión educativa de ciertos estudiantes.

En la formación de profesores es importante cuestionar el enfoque o perspectiva epistemológica escindida en nuestro quehacer, ya que perpetúa el legado técnico, positivista y raciotécnico presente en el sistema escolar. La diferencia no puede ser afrontada desde una lógica técnica, ya que esta mantiene la supremacía del saber docente, homogeniza las subjetividades presentes en el aula, limitando las posibilidades de inclusión y los esfuerzos que garanticen que todos los que acceden a la educación escolar desarrollen sus potencialidades.

Tanto en el nivel inicial como continuo, resulta útil explicitar la concepción de «diversidad», recuperando y tensionando las representaciones y discursos presentes e instalados sobre la diversidad y la inclusión en la formación de profesores. Es necesario prestar atención a la tendencia a concebir la diferencia como déficit. El enfoque biomédico, empleado para atender las necesidades educativas vinculadas al déficit, está demandado a incorporar las variables psicosociales y culturales. En la labor educativa la heterogeneidad, la diferencia entre las personas, es parte de lo habitual y del escenario de todas las aulas, por tanto, la diferencia es normal.

Resulta fundamental avanzar en la construcción de nuevas perspectivas epistemológicas, que contribuyan a una formación docente con sentido y pertinente para atender necesidades que hoy en día se expresan en la cotidianidad del espacio educativo.

En síntesis

Este capítulo, ofrece una visión panorámica de conceptos claves que debe ser resignificados para la formación docente. No es posible obviar la diferencia, la diversidad está presente y hoy más que nunca se visualiza con una fuerza inusitada, producto de las dinámicas sociales que enfrentan la sociedad y la escuela.

La idea de que los profesores necesitan «herramientas» para abordar la diversidad es insuficiente. Hoy requerimos superar la formación técnica e instalar entre quienes participan de procesos de formación docente que, para abordar la diversidad, debemos ser conscientes de cómo nos aproximamos al «otro», al «diferente».

No es un reto fácil de abordar. Hay que tener presente que todo cambio genera resistencias. Abandonar lo cierto para aventurarse a lo incierto es un paso complejo. Es urgente construir puntos de encuentro, espacios de diálogo para diseñar prácticas distintas. Esto facilitará las transformaciones que nuestro profesorado necesita.

Parece pertinente preguntarnos en futuras investigaciones: ¿cómo conciben la diversidad los formadores de formadores? ¿Cómo conciben la diversidad nuestros estudiantes? En las respuestas estará la clave para la formación que nuestros niños y niñas merecen.

Referencias

- Ainscow, M. y Sandill, A. (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education* 14(4): 401-416.
- Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Madrid, España: Ediciones Akal, S.A.
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. España: Paidós.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1976). *The social construction of reality*. London: Penguin University Book.
- Booth, W. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollado para el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol, UK: Center for studies on inclusive education (CSEI).

- Casassus, J. (2009). *La Educación del ser emocional*. 3ª edición. Santiago, Chile: Editorial Cuarto Propio.
- Cox, C. (Ed.). (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del Yo y otros textos afines*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del Currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- Inzunza, J. (2009). La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile: antecedentes para una polémica de 200 años. OPECH *programa EPE*. Santiago, Chile: Universidad de Chile, FACSO.
- Kemmis, S. (1992). Mejorando la educación mediante la Investigación Acción. En M. C. Salazar (Ed.), *La Investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollos* (pp. 175 -204). Baies: Hvmanitas OEI Qinto Centenario.
- Khun, T. (1990). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 41(especial), 135-146. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300009>
- Matus, C. y Infante, M. (2011). Undoing diversity: knowledge and neoliberal discourses in colleges of education. *Discourse. Studies in the Cultural Politics of Education*, 32(3), 293-307.

- Matus, C. (2014). *Diversidad y Confusión: Tecnologías para Disciplinar la Diferencia*. En Ó. Maureira & C. Montecinos (Eds.), *VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía. Hacia una transformación educativa con sentido de equidad e inclusión*. Santiago, Chile: Ril Editores.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley N° 20.370. Establece la Ley General de Educación*. Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ministerio de Educación. (2011). *Ley N°20.536. Sobre de Violencia Escolar*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1030087>
- Ministerio de Educación. (2012). *Ley N°20.609. Establece medidas contra la discriminación*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1042092>
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley N° 20.845 de inclusión escolar, que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado*. Recuperado de: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>
- Ministerio de Salud Chile. (2013). *Determinantes sociales en salud*. Recuperado de: http://www.minsal.gob.cl/portal/url/page/minsalcl/g_temas/g_determinantes_sociles/determinantes.html
- OMS. (1986). *Carta de Ottawa*. Recuperado de <http://www1.paho.org/spanish/HPP/OttawaCharterSp.pdf>
- OMS. (1976). *Declaración de Alma Ata*. Recuperado de: www.alma-ata.es/declaraciondealmaata/declaraciondealmaata.html
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965–2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-410.

- Pascual, E. (1998). Racionalidades en la producción curricular y el proyecto curricular. *Pensamiento Educativo*, (23), 13-72.
- Pérez Serrano, G. (2006). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Rose, N. (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Free Association Books.
- Sepúlveda, C. y Lagomarsino, M. (2007). Revisión epistémico-metodológica en experiencias de investigadores jóvenes sobre el mundo de la vida. En R. Salas (Ed.), *Sociedad y mundo de la vida, a la luz del pensamiento Fenomenológico-Hermenéutico actual* (pp. 247-271). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Skliar, C. (2008). ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. *Orientación y sociedad*, 8, 1-17.
- Soto, V. (2003). Paradigmas, naturaleza y funciones de la disciplina del currículum. *Revista Docencia*, 20, 36-46. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100730003143.pdf>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

Adecuaciones curriculares: respuestas educativas pertinentes para la atención a la diversidad. El caso de las escuelas hospitalarias

Carolina Castro Ibáñez¹

Resumen

El proceso regular de educación puede verse interrumpido por distintas razones, entre ellas, una enfermedad. Cuando un niño, niña o joven enferma gravemente debe asumir pérdidas significativas, como dejar su escuela, dejar su casa y trasladarse a un hospital, alejarse de sus amigos, entre otras. Desde hace algunos años se ha ido configurado una nueva instancia educativa denominada «pedagogía hospitalaria» cuyo foco es respetar y garantizar el derecho a educación que la infancia y juventud posee, considerando y haciéndose cargo de la continuación de estudios de quien enferma. En Chile y el mundo poco a poco ha obtenido un lugar de importancia, logrando la promulgación de leyes y decretos específicos que facultan y validan su existencia. Por la particularidad de este contexto educativo y lo poco explorado que se encuentra, es altamente relevante conocer la labor pedagógica que se realiza en las escuelas hospitalarias, especialmente lo referido al ámbito curricular. Por ello, este artículo compartirá los hallazgos obtenidos mediante una investigación realizada en tres escuelas hospitalarias

¹ Magíster en Ciencias de la Educación. Unidad de Gestión Curricular de la Universidad Católica Silva Henríquez. ccastroi@ucsh.cl

chilenas, en la cual se describen las adecuaciones curriculares realizadas por sus docentes. Asimismo, los hallazgos permiten problematizar los desafíos y oportunidades para la formación inicial docente, toda vez que la atención a la diversidad puede ser reconocida como una oportunidad para favorecer la participación e inclusión educativa.

Introducción

Cuando un niño, niña o joven inicia un proceso lento y difícil como es el de enfermar, muchas situaciones comienzan a cambiar. Se presenta un deterioro físico, emocional, afectivo y social, lo que impacta profundamente en el modo de plantearse la vida. En cierta medida, la situación escolar también se ve mermada y es difícil proyectarse a futuro frente al diagnóstico de una enfermedad terminal y/o crónica. Desde hace algunos años, en hospitales y centros de salud, cada vez más niños y niñas han sido atendidos por profesionales que entienden que enfermarse no es sinónimo de morir, y que se puede continuar adelante tomando aquellas oportunidades que invitan a la superación de la enfermedad desde una mirada más integral.

En sus inicios, la atención que se les proporcionó a los niños(as) y jóvenes enfermos era más asistencial que educativa, situación que poco a poco fue cambiando, creándose centros más específicos y especializados en torno a la atención de los niño(os/as) enferm(os/as). Luego de incesantes esfuerzos por parte de los profesionales implicados en la lucha por la dignificación de los niños y niñas enfermos(as) y los(as) niños(as) considerados «diferentes», surge a mediados de los años '70 la filosofía de la normalización y de la educación especial integrada, apareciendo por primera vez el término de «necesidades asistenciales especiales» en adelante NAE. Gracias a ello, la pedagogía hospitalaria iniciaba su proceso de

expansión e instalación en los sistemas de salud y/o sanitarios, estando presente en la actualidad en la mayoría de los países del mundo.

Ahora bien, no solo basta con cambios en la nomenclatura o cambios de mirada al proceso de enfermar, la preocupación por reorientar los servicios asistenciales hacia un modelo de atención humanizadora e integral lleva consigo propuestas de nuevas leyes y decretos que, de algún modo, sustenten la acción pedagógica llevada a cabo dentro de un recinto hospitalario. Particularmente en Chile, la Ley 20.201, promulgada en 2007, facultó y le dio reconocimiento a la atención educativa brindada a pacientes pediátricos de hospitales a lo largo de todo el país, además de determinar la entrega de recursos económicos por parte del Estado para mantener su funcionamiento, garantizando con ello que todos los niños y niñas de Chile cumplan con su derecho fundamental de educarse.

Marco referencial

De acuerdo con la Ley N° 20.422 (Artículo 40), las escuelas hospitalarias deben, por una parte, estar alineadas con los requerimientos del sistema escolar, y por otra proporcionar respuestas educativas pertinentes a las necesidades educativas y/o asistenciales que sus pacientes-alumnos presentan.

En este sentido, hablar de «necesidades educativas especiales» en adelante NEE, implica comprender, primero que todo, que tales necesidades no surgen como sinónimo de niño o niña especial, diferente, discapacitado, disminuido, minusválido o deficiente (García, 1993); muy por el contrario, se requiere «centrar la atención en el hecho de que todos sin excepción precisamos de ayudas educativas para desarrollar adecuadamente nuestras posibilidades» (García, 1993, p. 70).

Es por ello que, para enfocar la diferencia como un aspecto de normalidad, la atención a la diversidad debe partir del principio básico de que todos(as) los(as) alumnos(as) son diferentes entre ellos. Violant, Molina & Pastor (2009, p. 98) señalan que tales diferencias pueden ser relativas a múltiples aspectos, todos ellos importantes en el proceso de aprendizaje. Aspectos tales como:

- Geográficos, sociales, culturales y/o económicos.
- Causas familiares (responde a estilos de ser y hacer dentro de la familia).
- Maneras de ser individuales (responde al estilo de personalidad).
- Ritmos y estilos de aprendizaje.
- Procedimientos de construcción del propio pensamiento.
- Las motivaciones.
- La relación hacia el aprendizaje y la escuela en general.

De estas diferencias se derivarían las denominadas NEE, como una forma de expresar cuando un(a) determinado(a) alumno(a) para alcanzar las finalidades de la educación, debe disponer de ayudas pedagógicas o servicios específicos que complementen lo que está dirigido a todos los alumnos y alumnas (Violant, Molina, & Pastor, 2009).

Debido a lo anterior y con el objetivo de atender las NEE de los alumnos y alumnas, se hace necesario diseñar y desarrollar respuestas educativas que permitan alcanzar los objetivos de aprendizaje a todos(as) los(as) estudiantes (MINEDUC, 2015). Para ello, en muchas ocasiones se requerirá intervenir el currículum regular, de modo tal de hacerlo pertinente y coherente con las necesidades de los y las estudiantes. Dichas intervenciones se han denominado «adecuaciones curriculares».

En la actualidad existen variadas definiciones relacionadas con este concepto, varias de ellas refieren a cambios, modificaciones y/o intervenciones educativas. Algunas de ellas las definen como:

- Modificaciones que es necesario realizar en los diversos componentes del currículo básico para adecuarlo a los diferentes contextos, situaciones, grupos y personas para los que se aplica (Garrido y Santana, 1999, p. 11).
- Estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el currículo (Paniagua, 2005, p.1).
- La respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes, quienes requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar (MINEDUC, 2015:14).

Las adecuaciones curriculares, pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del curriculum. Dependiendo del elemento a modificar será el tipo de adecuación a implementar. Están aquellas denominadas «adecuaciones de acceso», que abordan las condiciones que posibilitan que un(a) alumno(a) acceda a las experiencias de aprendizaje que son propias de su grupo, equiparando las condiciones con los demás estudiantes (García, 1993); sin disminuir las expectativas de aprendizaje; intentando con ello reducir las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación; facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares (MINEDUC, 2015).

Cuando se realiza una adecuación de acceso implica que se modifica (MINEDUC, 2015, pp. 27-28):

- la presentación de la información (permite a los estudiantes el acceso a través de modos alternativos, que pueden incluir información auditiva, táctil, visual y la combinación entre estos, como, por ejemplo: ampliación de la letra o de las imágenes, amplitud de la palabra o del sonido;
- el entorno (adaptaciones a los espacios, ubicación, adecuar el ruido ambiental o la luminosidad, entre otros), y
- la organización del tiempo y del horario (modificaciones a la estructura de los horarios o al tiempo que se desarrollan las clases).

Un segundo tipo, de acuerdo con García (1993), son las adecuaciones a los elementos del currículum, tales como, objetivos, contenidos, metodología y/o evaluación. En este caso, la individualización didáctica puede ir desde leves modificaciones en los elementos mencionados hasta la eliminación de algunos de ellos.

Para el MINEDUC las adecuaciones específicas a los objetivos de aprendizaje pueden considerar algunos criterios para su modificación. Criterios como (2015, pp. 31-32):

- la graduación del nivel de complejidad (adecuar grado de complejidad de un contenido);
- priorización de objetivos y contenidos (seleccionar y dar prioridad a determinados objetivos de aprendizaje que se consideren básicos e imprescindibles para su desarrollo);
- la temporalización (flexibilización de los tiempos establecidos en el currículum);
- enriquecimiento del currículum (incorporación de objetivos no previstos en las bases curriculares y que se consideran de primera importancia para el desempeño académico y social del estudiante).

Ahora bien, volviendo sobre la pedagogía hospitalaria, es necesario analizar aquellos conceptos que le dan sentido, empezando por

la idea clave, que es la acción pedagógica. Si la pedagogía es entendida como la ciencia que se ocupa del estudio de las bases teóricas, metodológicas, didácticas y organizativas de la educación, y que esta se considera como un derecho universal, el término hospitalario nos sitúa en el contexto en que se llevará a cabo la acción pedagógica (Violant, Molina & Pastor, 2009).

En este mismo sentido, el objetivo principal de la pedagogía hospitalaria es la atención educativa de niños/as y jóvenes en situación de enfermedad, con miras a su reinserción escolar una vez superada dicha condición. Con ello, intenta evitar la marginación del sistema educativo y/o la posible deserción de los estudiantes por causa de una enfermedad. De este modo, la pedagogía hospitalaria busca dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado a través de adecuaciones en el curriculum y en las prácticas educativas, respetando ritmos, capacidades, motivaciones e intereses propios de los niños, niñas y jóvenes.

Ser una respuesta educativa a las necesidades de la infancia y adolescencia con enfermedad implica afrontar una realidad mediada por patologías con mayores posibilidades de curación por el aumento de las enfermedades crónicas, la reducción de la mortalidad (cáncer, trasplantes), la cronicidad de enfermedades mortales (SIDA pediátrico), etc. Por ello, el contexto educativo hospitalario representa una demanda a la formación de docentes, en tanto se configura desde la diversidad, reconociendo la existencia de campos de acción pedagógica más allá de la sala de clase tradicional.

La pedagogía hospitalaria es definida por algunos autores como:

una rama diferencial de la pedagogía que se encarga de la educación del niño enfermo y hospitalizado, de manera que no se retrase en su desarrollo personal ni en sus aprendizajes, a la vez que procura atender a las necesidades psicológicas y sociales generadas como consecuencia de la hospitalización

y de la concreta enfermedad que padece. (Lizasoain, 2000, p.15)

Violant, Molina, & Pastor (2009) la definen como:

la acción pedagógica que se desarrolla durante los procesos de enfermedad, para dar respuesta a las necesidades biopsico-sociales derivadas de dicha situación, con el fin de mejorar el bienestar y la calidad de vida, garantizando los derechos con relación a la función educativa. (p. 63)

Por tanto, la pedagogía hospitalaria constituye un modo especial de entender la pedagogía. Se encuentra orientada y configurada por el hecho irrefutable de una enfermedad y enmarcada dentro del ámbito concreto que provee la institución hospitalaria donde se lleva a cabo. Se ofrece como una pedagogía vitalizada, de la vida y para la vida, que constituye una constante comunicación experiencial entre la vida del educando y la vida del educador, y aprovecha cualquier situación, por dolorosa que pueda parecer, para enriquecer a quien la padece, transformando su sufrimiento en aprendizaje (Lizasoain, 2000).

En el mundo, los primeros en proponer un modo de atención educativa a la infancia considerada diferente son los ya mencionados médicos pedagogos de la Francia del siglo XIX, entre ellos: Pinel (médico general de París), Esquirol (psiquiatra, discípulo de Pinel), Itard (médico), Seguin (pedagogo-médico) y De Santis (médico). Cada uno de ellos aportó principalmente al trabajo educativo de personas con deficiencia mental. Poco a poco, la atención al niño y niña «diferente» se va especializando y se crean centros cada vez más específicos. En 1802 se funda el primer hospital infantil en Francia y en 1876 aparece en España el primer hospital infantil «Niño Jesús».

En este mismo sentido, otros países de Europa (Alemania, Francia, España, Austria, Inglaterra, entre otros) han avanzado enor-

memente en pos de mejorar la calidad de vida de sus pacientes, ya no tan solo desde lo clínico, sino también desde lo afectivo-emocional y educativo, haciendo de la atención brindada en el centro hospitalario una atención más integral. Por ejemplo, en Alemania, desde comienzos de los años veinte, un grupo de pediatras se percató de las necesidades de educación y escolaridad de sus pacientes pediátricos, en 1968 surgió un comité de acción a favor de los niños hospitalizados y en la actualidad existe un adecuado sistema escolar en al menos 400 hospitales infantiles (Polaino-Lorente & Lizasoain, 1992). Asimismo, en España se reconoce por primera vez la escuela en un hospital en 1912; luego se crearon las escuelas de los hospitales de la Orden de San Juan de Dios (1950); en el Hospital General de Manresa (1953); en el Hospital Infantil La Paz de Madrid (1964). En 1980 se establece el primer marco legislativo para las escuelas hospitalarias y en 1998 se realiza un convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura, el Ministerio de Sanidad y Consumo y el Instituto Nacional de la Salud para la atención educativa de los niños hospitalizados (Violant, Molina, Pastor, 2009, citado en Castro, 2014).

En nuestro país debemos retroceder varios años para toparnos con algún tipo de atención o intervención «pedagógica» dedicada a niños/as o jóvenes que, por causa de una enfermedad, debían estar hospitalizados. Así llegamos a 1960, al Hospital de Concepción, lugar en que se inician las primeras atenciones educativas desde un foco más asistencial que pedagógico. Poco a poco otras iniciativas similares surgieron, hasta que en el año 1999 a partir del trabajo realizado por particulares interesados en el tema y por la unidad de Educación Especial del MINEDUC, se dictaron los Decretos Supremos de Educación N° 374 y N° 375, propuestos por la División de Educación General, que permitieron la creación de escuelas y aulas hospitalarias, las que serían consideradas para efectos de subvención escolar, específicamente a la subvención de la Educación Especial-Diferencial (Arredondo, 2010). Tal como

se mencionó, en 2007 la promulgación de la Ley N° 20.201 facultó y le dio reconocimiento a la atención educativa brindada a pacientes pediátricos de hospitales a lo largo de todo el país, además de determinar la entrega de recursos económicos por parte del Estado por cada día de hospitalización del(la) paciente-alumno(a).

A diferencia de otros países de la región, en Chile la atención educativa brindada en las escuelas hospitalarias es reconocida por Ley, lo que las autoriza a promover a sus alumnos y alumnas al nivel correspondiente, facilitando con ello la continuidad de estudios, evitando la deserción y/o marginación del sistema escolar de quien enferma. En la actualidad nuestro país cuenta con cuarenta escuelas hospitalarias reconocidas por el Ministerio de Educación, diecinueve de ellas ubicadas en la Región Metropolitana, seis en el norte del país, dos en la quinta región y trece en el sur de Chile. De dichas escuelas, 90% es de dependencia particular subvencionada, a cargo de fundaciones y corporaciones sin fines de lucro, y solo el 10% es de dependencia municipal. Se estima que el número de alumnos y alumnas atendidos llegaría a 1.200 aproximadamente.

Cabe señalar que si bien la Unidad de Educación Especial del MINEDUC ha sido encargada de apoyar y orientar los procesos educativos que se llevan a cabo en las escuelas y aulas hospitalarias, el currículum que rige las prácticas educativas es el correspondiente al de cualquier escuela del sistema escolar nacional.

Ahora bien, dadas las condiciones excepcionales² de aprendizaje de los alumnos y alumnas que asisten a este tipo de escuelas, el Ministerio de Educación (2008) sostiene que:

Las escuelas hospitalarias deben ser flexibles en sus horarios de clase, en las actividades que se desarrollen dentro del cu-

² Condiciones derivadas de la propia enfermedad, del espacio físico o del ambiente y/o contexto hospitalario.

rrículo escolar, también deben permitir las adecuaciones curriculares y respetar los ritmos de aprendizaje en forma individual de cada paciente niño, niña o joven.

Hallazgos de la investigación y sus aportes a la formación de profesores

Debido a todo lo expuesto, surgió el interés de investigar los procesos de diseño y desarrollo curricular adecuados al contexto de las escuelas hospitalarias. El objetivo general de la investigación fue describir cómo se llevan a cabo las adecuaciones al curriculum y de qué tipo son estas. Para ello se definieron como objetivos específicos determinar cuáles eran los actores de la unidad educativa que participan de estos procesos; identificar qué aspectos del contexto se tenían a la vista para elaborar adecuaciones curriculares; determinar bajo qué procedimientos se operaba al interior de la unidad educativa para la elaboración de adecuaciones curriculares; identificar qué aspectos determinan que se realicen adecuaciones curriculares y establecer si existía una racionalidad curricular detrás de ellas (Castro, 2014).

En la investigación se abordaron las adecuaciones curriculares realizadas en tres escuelas hospitalarias de Chile. Metodológicamente la investigación se configuró como cualitativa, bajo la modalidad de estudio de casos múltiples, y el diseño utilizado se basó en tres fases investigativas (Castro, 2014). La primera de revisión teórica, la segunda de aplicación de instrumentos de investigación con sus respectivos análisis, y la tercera y final incluye la discusión y conclusiones de la investigación, que se orientaron a dar respuesta a las preguntas articuladoras del estudio, con lo cual se esperaba contribuir al campo educativo al describir procesos de adecuación curricular desarrollados en un contexto educativo que, si bien po-

see formalidad y reconocimiento ministerial, aún es un espacio poco explorado dentro del sistema educativo nacional.

Los hallazgos de la investigación permitieron dar cuenta que los procesos de adecuaciones curriculares en las tres escuelas participantes del estudio tienen similitudes en cuanto a la forma de concebir estos procesos, las creencias respecto de lo que es una necesidad educativa especial y en la forma de llevar a cabo las adecuaciones al currículum. Las similitudes se referían a que en las tres escuelas la elaboración de la adecuación curricular es responsabilidad exclusiva de los docentes de aula y no hay equipos de trabajo u otros profesionales que participen en esta labor. Asimismo, las escuelas no han diseñado protocolos para la elaboración de adecuaciones curriculares.

En cuanto al diseño e implementación de las adecuaciones, se mantiene un continuo en los tres casos; primero, las adecuaciones no están sustentadas desde la información que provee una evaluación diagnóstica y sicipedagógica referida a detectar necesidades educativas especiales y, en consecuencia, son los docentes quienes, debido a su experticia profesional, identifican las NEE de sus alumnos/as con métodos no formales de detección (leyendo las fichas médicas, conversando con los padres e interactuando con los estudiantes en la sala). Asimismo, en la planificación de clases los docentes no declaran explícitamente las adecuaciones curriculares, las que en la implementación sí están presentes (se observó reducción de contenidos, material de apoyo específico, modificaciones en la temporalización) y en otros casos se requería de adecuaciones curriculares y no estaban siendo realizadas (uso de material de apoyo para un alumno con visión limitada, mesa con altura especial para alumna en silla de ruedas). Tampoco las adecuaciones cuentan con un programa específico de implementación y seguimiento (Castro, 2015).

En definitiva, los docentes de estas escuelas sí adecuaban el currículum; sin embargo, dada la evidencia obtenida en la investigación fue posible afirmar que dichas adecuaciones carecían de elementos y procedimientos fundamentales que le restaban significancia y especificidad a un proceso que debiera ser altamente pertinente, especializado, coherente y consistente con la necesidad educativa especial que esperaba atender. Dichas carencias podrían vincularse con la visión del rol docente que los(las) participantes del estudio tienen, puesto que se espera que el(la) docente tenga concepciones acerca de su propio rol, del rol del alumno, respecto del conocimiento, la naturaleza del aprendizaje y las preferencias metodológicas. Dependiendo de que tan consciente esté de las mismas y de la formación inicial docente que haya tenido al respecto configurará su estilo pedagógico personal, que lo llevará a orientar el currículum en un sentido determinado (Macías, 2013). Otra de las razones podría ser la falta de lineamientos y/u orientaciones por parte del Ministerio de Educación para abordar la diversidad.

Cuando se entrevistó a los docentes respecto de las adecuaciones curriculares el discurso de los tres evidenciaba que el proceso de elaboración es muy similar en varios aspectos. El primero de ellos es en cuanto al diseño de las adecuaciones, en tanto en los tres casos no se realizaban desde una evaluación psicopedagógica previa, ya que en ninguna de las tres escuelas contaban con una psicopedagoga que realizara esta labor y la razón de ello era principalmente la falta de recursos económicos. Por tanto, las adecuaciones de estas escuelas carecían de un proceso clave, como es el diagnóstico de las NEE, en tanto la evaluación diagnóstica, sustentada desde un abordaje interdisciplinario y cooperativo, permite identificar los apoyos y las adecuaciones curriculares que requieren –o no– los estudiantes (MINEDUC, 2015).

Segundo, no hay protocolos para la elaboración de adecuación al currículo y tampoco se utilizan pruebas estandarizadas para detectar las posibles necesidades educativas especiales de los alumnos/as, por tanto, es el/la docente de aula el/la único/a responsable de generar dichas respuestas y, por no contar con protocolos de elaboración, las adecuaciones realizadas por los docentes participantes del estudio poseían su única visión basada en las creencias, percepciones y preconcepciones particulares de este proceso. Es así como los docentes de los casos N°1 y N°3, declararon que sus adecuaciones curriculares las realizaban diariamente de manera improvisada, intuitiva y emergente, intentando responder a las necesidades particulares que presentan los alumnos/as en el quehacer escolar y que, por tal razón, no se registraban en algún documento formal. No obstante lo anterior, en el caso N°1 se observó que en la implementación de la clase existían alumnos/as que requerían de respuestas educativas que no estaban a su disposición; por tanto, la declaración de la docente en relación con lo anterior es, al menos, contradictoria. En lo expuesto se devela poca intencionalidad pedagógica, bastante informalidad y una concepción implícita de lo que se entiende por responder coherente y pertinentemente a las necesidades educativas de los estudiantes (Castro, 2014).

El tercer y último aspecto dice relación con la única adecuación curricular realizada por los docentes y no declarada como tal en algún documento, a saber, la reducción de los contenidos. En el momento del análisis de las planificaciones se detectó que los docentes planificaban las clases incorporando contenidos de cursos inferiores y era la misma adecuación curricular para todo el grupo. Lo anterior devela una visión empobrecida de las múltiples opciones que existen para otorgar oportunidades de aprendizaje a los estudiantes que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades y que por tanto en este contexto tan particular y con la

diversidad que aportan las diferencias individuales de cada estudiante, resulta incoherente pensar que una única respuesta, como es la reducción de contenidos, es lo óptimo para todos.

Reflexiones finales

En definitiva, luego de este recorrido se abren interesantes posibilidades de continuar investigando en un contexto educativo tan particular como este. Por ejemplo, observar cómo se comporta esta diversidad de estudiantes frente a las adecuaciones curriculares, en términos de visibilizar cuál es el impacto de ellas. Asimismo, se abre un camino respecto de la reinserción de los alumnos-pacientes al sistema regular de educación, toda vez que han cursado un curriculum adaptado en su estadía en las escuelas hospitalarias.

Sin duda, la atención a la diversidad demanda a la formación inicial docente, en tanto, en la medida en que la formación de los profesionales de la educación aborde la respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado de una manera seria y transversal a lo disciplinar y pedagógico, se incorporarán acciones sostenidas de formación y no solo puntuales o por períodos cortos, procurando vincular dichas acciones con prácticas en contextos reales.

Otro elemento a replantearse desde la formación inicial docente es la insistencia que existe en posicionar la formación desde una perspectiva de la educación homogeneizadora, cuyo foco principal sigue siendo la transmisión de conocimientos (UNESCO, 2003) a estudiantes inexpertos o con mentes vacías (Gijón, 2004).

En este sentido y a la luz de la información obtenida, se hace necesario reconocer que la formación inicial tiene un desafío y una oportunidad de repensar la formación de los futuros profesionales

de la educación, para que cuenten con las competencias necesarias que le permitan responder pertinentemente a la diversidad. Lo anterior no solo es deber de los docentes que se desarrollarán profesionalmente en contextos más vulnerables, sino de todos los docentes, pues de alguna manera la visión educativa actual apunta a que el sistema se vuelva cada vez más inclusivo, por tanto se requieren docentes que respondan a la complejidad de considerar a todo(a) alumno y alumna como parte activa de su experiencia educativa (Pacheco-Salazar, 2015), centrada en potenciar las capacidades y talentos diferentes que cada niño(a) posee.

Referencias

- Arredondo, T. (2010). *Escuelas y aulas hospitalarias en Chile*. Santiago, Chile.
- Castro, C. (2014). *Pedagogía Hospitalaria: Nuevos desafíos para la Formación Inicial Docente en el marco de la atención a la diversidad*. En *Formación Docente: Demandas desde la frontera*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Castro, C. (2015). *El diseño curricular y el rol docente: una relación pendiente. Reflexiones a partir de una investigación en tres escuelas hospitalarias de Santiago de Chile*. En *Desafíos y tensiones en la Gestión del Currículo: Teoría y Práctica*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Castro, C. (2014). *Descripción de procesos de adecuaciones curriculares en escuelas hospitalarias de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magíster, PUC, Santiago, Chile.
- García, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid, España: Ed. EOS.
- Garrido, J. & Santana, R. (1999). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares*. Madrid, España: Ed. CEPE.

- Gijón, M. (2004). *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lizasoáin, O. (2000). *Educando al niño enfermo. Perspectivas de la Pedagogía Hospitalaria*. Navarra, España: Eunate.
- Ministerio de Educación, (2015). Diversificación de la enseñanza. DECRETO N°83/2015. Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2003). *Escuelas y Aulas Hospitalarias*. (1ª ed.). Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2008). *Guía introductoria, respuestas educativas a la diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales*. (1ª ed.). Santiago, Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2009). *Marco curricular*: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2010). *Escuelas y Aulas Hospitalarias*. Santiago, Chile: MINEDUC, Unidad de Educación Especial. Recuperado el 08 de mayo de 2010 de <http://www.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares*. Santiago, Chile: MINEDUC.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado el 25 de abril de 2010 de <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- ONU. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Recuperado el 25 de abril de 2010 de <http://www.oas.org/dil/esp/DeclaraciónDelosDerechosdelNiñoRepublicaDominicana.pdf>
- Pacheco-Salazar, B. (2015). Reflexiones sobre la no atención a la diversidad como violencia de la escuela. *Ciencia y Sociedad*, 40(4): 663-684.

- Paniagua, C. (2005). Las adaptaciones curriculares: concepto y alcances en el marco de la integración escolar. *Revista argentina de psicopedagogía*, (59), 1.
- Polaino-Lorente, A. y Gil Roales-Nieto, J. (1990): *Psicología y diabetes infantojuvenil*. Madrid: Siglo XXI.
- República de Chile. (2010). Ley N° 20.422. *Diario Oficial de la República de Chile*, 10 de febrero de 2010. Santiago, Chile. Recuperada el 12 de diciembre de 2016 de www.leychile.cl
- UNESCO. (2003). *Educación en la diversidad*. Recuperado el 20 de octubre de 2016 de www.mineduc.cl
- UNESCO. (2010). *Llegar a los marginados*. Recuperado el 30 de abril de 2010 de <http://unesco.org/>
- Violant, V., Molina, M. & Pastor, C. (2009). *Pedagogía Hospitalaria*. Santiago, Chile: MINEDUC.

El aporte de la investigación a la formación docente en la UCSH

Conclusiones

Ilich Silva-Peña

Tamara del Valle Contreras

Carmen Sepúlveda-Parra

Gustavo González-García

Una de las principales ideas para este libro era aunar esfuerzos para conocer lo que se estaba haciendo en investigación en la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez. Más que dar a conocer nuevos hallazgos, considerábamos necesario reflexionar desde la investigación que hasta el momento se ha realizado en la facultad. La idea era observar cómo estas investigaciones pueden aportar a la formación docente (tanto inicial como continua) que realiza la facultad en el contexto actual nacional.

Hoy la política pública ha relevado el proceso de formación del profesorado en Chile mediante lo que se llama la «nueva carrera docente». Se avanza hacia la construcción de un proceso normado del desarrollo profesional del profesorado. La legislación contempla una carrera desde antes de ingresar a la universidad hasta el proceso de jubilación. Este marco legal, sumado a las transformaciones en educación superior, ha impactado fuertemente en los procesos de formación docente en las universidades chilenas. En ese contexto se prepara este libro y cada una de sus secciones.

El propósito de este cierre es generar algunas conclusiones iniciales que nos permitan seguir avanzando en un futuro cercano. Por una parte, aunamos la investigación que se realiza en una facultad con una historia en la formación docente y, por otra, intentamos dar una mirada a lo que podrían ser futuros encuentros entre las distintas investigaciones, hacia la comprensión y desarrollo de procesos de formación de profesores y profesoras. Este cierre se hace con la clara limitación de ser el comienzo.

Nuevos espacios, nuevas miradas al quehacer docente

La pedagogía hospitalaria lleva años desarrollándose en nuestro país; sin embargo, Carolina Castro (2017) nos plantea el desafío de incorporar esta temática a la formación inicial docente. Esto también se relaciona fuertemente con la propuesta más teórica de Ramírez y Sepúlveda (2017) sobre la formación para la diversidad. Es esa diversidad la que hoy debemos tener frente a nuestros ojos en la formación del profesorado.

No podemos pensar que las aulas de hoy son de carácter parejo, que funcionan como si idealmente fuesen todos iguales. La igualdad como razón de ser de la escuela no es nuestra realidad, que hoy comprendemos como diversa y sobre aquella estaremos funcionando. Es esa diversidad la que nos trae dificultades a la hora de enseñar los contenidos o, más bien, es el paso de esa igualdad a la comprensión de la diversidad la que conlleva una dificultad. Por este motivo surgen voces, como las de Tamara del Valle (2017), que reclaman la necesidad de ver la didáctica con nuevos ojos, desde una mirada epistemológica distinta, entendiendo que la diversidad es parte de nuestro quehacer docente y de nuestros procesos educativos.

Los procesos reflexivos y hacerse docente

Varias de las investigaciones presentadas participan del interés respecto de cómo se construye el ser maestro. González-García, Walker Janzen, García-Olguín & Abarca-Lara (2017) incorporan el concepto de «talento escolar» para la pedagogía, considerando que podría ser un talento que existiría de modo embrionario en estudiantes de educación media. En este caso, estamos considerando que no solo el interés, sino que ciertos conocimientos pedagógicos podrían ser algo que nace antes de la universidad. Los autores hablan de los procesos de detección de aquellos estudiantes que podrían tener como inclinación previa la pedagogía, pero no solamente en relación con la motivación o una inclinación («vocación», dirán algunos), sino que específicamente de «talento para la pedagogía», un concepto que sin lugar a dudas deberá hacerse un espacio en la investigación académica.

Sepúlveda, Brunaud, y Guíñez (2017), por su parte, nos invitan a pensar en cómo debemos perfeccionar aquellos procesos de reflexión al interior de la formación inicial docente. En la otra cara de la moneda, el trabajo de Silva-Peña et al. (2017) muestra la metodología self-study, poco utilizada en el mundo hispano parlante, manifestando los beneficios que podría traer en la práctica de quienes forman docentes. Es probable que tome un tiempo hasta que podamos construir un corpus que nos ayude a determinar si efectivamente debemos usar esta metodología en la reflexión de la práctica docente. Sin embargo, es un importante aporte, puesto que podemos dar cuenta de cómo se van constituyendo los formadores de formadores. Justamente son los docentes de docentes quienes están fuera de la reflexión cotidiana y la investigación; poner más atención a estos actores requiere también de un espacio en la academia.

Especialmente importante es el trabajo de Luis Reyes (2017), quien lleva a considerar cómo la investigación sobre inserción profesional de docentes impacta en la formación inicial de las pedagogías. Sin bien su investigación estuvo principalmente volcada a la educación básica, lo que propone es pensar la inserción profesional como parte del quehacer formativo de la universidad. En este sentido, nos vemos obligados a pensar como docentes en estos procesos.

En general podemos decir que existe una línea de investigación en torno a pensar en cómo se va constituyendo este profesional de la educación. Cómo se capta el ser profesor, cómo se ayuda a su formación y cómo se conecta con la escuela u otros espacios educativos. Aquí también hay algunos elementos que surgen de los procesos formativos y justamente dicen relación con entender que la formación debe focalizarse no solo en aspectos cognitivos; por eso es importante prestar atención a otro tipo de investigaciones, como las que se enuncian en el siguiente apartado.

Cuerpo y emoción en la formación docente

Timmerman (2017) propone preguntar sobre el miedo y las emociones que produce un régimen de terror. En los procesos de formación docente debemos lidiar día a día con las emociones y nuestra sociedad ha sido creada por un régimen de terror en los años de dictadura cívico-militar, que hoy tenemos presente y que se ha perpetuado por otros caminos. Es esa sociedad la que deben enfrentar nuestros docentes, proponiendo salidas con espacios de sanación y construcción de nuevas emociones.

David Home medita acerca del uso de los museos en la formación del nacionalismo en Chile, reflexión que surge de lo nacional y

de cómo nos construimos como nación desde espacios museográficos, cuestión cercana también al trabajo expuesto por Sepúlveda, Brunaud y Guíñez (2017), en su reflexión sobre el uso de los portafolios. En este sentido, varios de los capítulos apuntan a que la formación de docentes se realiza en un contexto del que no podemos aislarnos.

La historia que se transmite a nosotros en lo micro, en los procesos íntimos de formación en la sala de clases, se va corporizando, se va haciendo parte de nosotros en nuestros propios cuerpos. Es lo que plantea Felipe Hidalgo (2017) en la idea de corporización de la formación docente, y deja algunas preguntas como un camino hacia nuevas investigaciones y procesos de formación; conectadas con los procesos emotivos que nos plantea Timerman (2017); es la reflexión que nos plantean Sepúlveda et al. (2017) y Silva-Peña et al. (2017). En este sentido, debemos preguntarnos cómo en los profesores de formación se van uniendo reflexión emoción y cuerpo, en los que vamos construyendo nuevos seres que formarán a otros el día de mañana.

Quizás la relación que establece Ávila-Contreras (2017) entre las emociones y la educación matemática aterriza la integración de cuerpo, emoción y mente en la didáctica misma, conectándola con el quehacer en el aula y la enseñanza de los contenidos. Muchas veces pensamos en los contenidos como algo que está fuera nuestro, que no es parte de lo que sentimos y vivimos en nuestros cuerpos. Sin embargo, las investigaciones de Timmerman (2017), Home (2017), Hidalgo (2017) y Ávila-Contreras (2017) nos van vislumbrando aquello; quizás son Sepúlveda y otros (2017) y Silva Peña y otros (2017) quienes, sin señalarlo explícitamente, se acercan a los procesos reflexivos de la formación docente y esto se va entrelazando.

Ir más allá del conocimiento escolar

Otras investigaciones, como las de Álvarez-Cisternas y Valdebenito (2017), analizan videos a partir de la evaluación docente, en los que se ocupan de visualizar los aprendizajes producidos en el aula. Lo anterior contribuye con los objetivos de la formación docente en nuestra universidad, donde nos proponemos avanzar en los aprendizajes, especialmente de los sectores pobres y vulnerados de nuestro país.

Tamara del Valle (2017) realiza un estudio para reconocer la construcción social del conocimiento matemático de manera transversal en el ámbito de la formación docente. El trabajo que permite vincular la formación de profesores con aspectos específicos del desarrollo de la disciplina de la didáctica de la matemática. En ese contexto, plantea la necesidad de ir más allá del conocimiento escolar predominante, lo cual es un desafío en todo sentido para la formación de profesores en nuestro país, puesto que muchas veces se reduce a la reproducción de ese conocimiento.

Por otra parte, Maureira (2017) entrega la visión de un docente líder al interior del aula, pero con un liderazgo transformativo y que deberá poner el acento en aspectos que trasciendan la transmisión del conocimiento. Maureira (2017) reconoce que no podemos formar docentes transformativos si nosotros mismos, como formadores de formadores, no hacemos esa transformación; superar el conocimiento escolar implica la preparación de líderes para ese fin y de docentes capaces de investigar su propia práctica y transformarla.

Palabras finales

Lamentablemente algunos trabajos no pudieron ser presentados en este libro por un problema de tiempo, pero estamos seguros

de que en otra oportunidad podremos continuar con este espacio de difusión. Aunque esta no es toda la investigación que se lleva a cabo en nuestra facultad, tenemos una buena muestra de lo que se está realizando.

Este primer intento de aunar esfuerzos para comprender lo que se hace en investigación en la UCSH puede dar luces a nuevas preguntas en un mundo interdisciplinario. ¿Cómo nos planteamos el desafío de avanzar más allá del conocimiento escolar? ¿Cómo formamos docentes que enseñen un conocimiento que no es solo de carácter intelectual, sino que está corporizado? En este punto las emociones, la atención a la diversidad y la reflexión sobre el entorno y las políticas son indispensables para comprender este nuevo sujeto de transformación social y política que debe ser el docente en ejercicio.

Para nuestra universidad es clave la formación de personas profesionales comprometidas con el cambio social, en que la justicia social no solamente es entendida como la distribución equitativa de bienes, sino como un reconocimiento a quienes no han tenido acceso a los distintos capitales –, como el económico, el social o el político –. Asimismo, la Facultad de Educación está comprometida con la formación de profesores y profesoras que realicen un cambio social en el futuro. Nuestras investigaciones están focalizadas en comprender el pasado y el presente, y de esta forma transformar el futuro educativo. Creemos que hay una acción colectiva por comprender una sociedad que actualmente está desmembrada, pero también tenemos la convicción de que es posible que los docentes, desde la educación, pueden ejercer un rol autónomo y de acción hacia la justicia social. Entender la justicia social como verbo es una opción que se abre camino en la vía de construir un mundo mejor.

Referencias

- Álvarez-Cisternas, M., y Valdebenito, S. (2017). Aprendizajes estudiantiles desde la taxonomía de Marzano y Kendall y su relación con las intervenciones verbales en clases de docentes destacados: estudio de casos a partir del análisis de videos. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Ávila-Contreras, J. (2017). Pensamiento complejo y emociones. Otros lentes para pensar la formación de profesorado de matemáticas. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Castro, C. (2017). Adecuaciones curriculares: Respuestas educativas pertinentes para la atención a la diversidad. El caso de las Escuelas Hospitalarias. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Del Valle, T. (2017). La Didáctica de la Matemática como disciplina científica y su rol en la formación inicial docente. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- González-García, G., Walker Janzen, W., García-Olguín, R. y Abarca-Lara, C. (2017). Hacia una construcción teórica y contextualizada del talento escolar para la pedagogía en liceos públicos. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra, y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago: Editorial UCSH.

- Hidalgo, F. (2017). Corporeidades y subjetividades docentes: abriendo zonas de inteligibilidad para la formación de profesoras/es en Chile. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Home, D. (2017). El nacionalismo chileno del siglo XIX y su aplicación en la docencia: El caso de los museos. In G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Maureira, Ó. (2017). Autoridad pedagógica y liderazgo ¿Olvido o desconocimiento en la formación del carácter pedagógico-transformativo del profesor? En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Ramírez, P. y Sepúlveda-Parra, C. (2017). Desafíos para una formación de profesores que considere la diversidad y la inclusión en contextos diversos. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Reyes, L. (2017). Inserción profesional a la docencia de profesores principiantes de educación básica. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Sepúlveda, C., Brunaud, V. y Guíñez, C. (2017). La reflexión pedagógica en la práctica final de formación de profesores: un estudio de caso. En G. González-García, I. Silva-Peña,

- C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.
- Silva-Peña, I., Moreno-Tello, P., Santibáñez-Gómez, D., Gutiérrez, M., Flores-González, M., Orrego-Lepe, C. y Nocetti de la Barra, A. (2017). Self-study como proceso de formación de formadores/as: Reflexiones en medio del camino. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago. Chile: Editorial UCSH.
- Timmermann, F. (2017). Historiografía, emociones y educación. En G. González-García, I. Silva-Peña, C. Sepúlveda-Parra y T. Del Valle (Eds.), *Investigación para la formación de profesores*. Santiago, Chile: Editorial UCSH.

La Universidad representa, en el conjunto de la vida nacional, lo que la inteligencia dentro del organismo humano. Es evidente que el hombre no vive para pensar, sino que piensa para vivir mejor, más humanamente. Por ello es normal que lo que haga objeto de su reflexión intelectual sean los problemas reales que constituyen su existencia concreta. Pero si bien es su vida real de cada día la que estimula y orienta sus esfuerzos de reflexión, es evidente que el sentido más hondo de éstos es el de hacer que termine siendo la razón la que estimule y oriente el conjunto de su vida. Es la vida la que señala las prioridades de urgencia, pero es la razón la que, además de buscar las soluciones concretas que esos problemas reclaman, los mide, integrándolos en el conjunto universal de los valores humanos, para atribuirles la importancia que –independientemente de su urgencia– objetivamente merecen. Proceder de otra manera significaría deshumanizar al hombre, instrumentalizando su inteligencia y someténdola servilmente a un pragmatismo que anularía su función propia de orientación superior y global de la vida.

Cardenal Raúl Silva Henríquez, “La Universidad Católica: su razón de ser”.
Intervención en el Claustro Pleno, 03 de mayo de 1971.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
Centro Interdisciplinario de
Investigación en Educación

