

PALABRAS PRELIMINARES:

A modo de introducción

“Las reglas del mundo están cambiando. Es hora que las reglas de la enseñanza y del trabajo de los docentes varíen con ellas”

Andy Hargreaves, Profesorado, cultura y posmodernidad.

Parte de los múltiples requerimientos de nuestro actual escenario, lo configuran la capacidad para innovar, emprender y adaptarse a las múltiples y rápidas transformaciones del mundo contemporáneo (Santos Guerra, 2002; Giddens, 2001; Morin, 1999).

Bajo este contexto de cambios socioculturales, en el cual se confrontan dos modos de posicionarse epistémicamente (la *sociedad de la información* y la *sociedad del conocimiento*), no pueden eludirse las exigencias que se proyectan hacia la preparación y expertizaje de los futuros profesionales:

“... los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad, lo que nos obliga... a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje” (Marcelo, 2009: 7).

En este sentido, las demandas que se proyectan hacia la educación son perentorias, interpelando a la escuela como institución formal y a los actores que la integran. Un mundo de cambios, requiere sujetos asertivos, capaces de criticar, problematizar, proponer e intervenir sus horizontes, de manera consciente, y no una simple masa de reproductores, sin libertad, determinados y anómicos. Si recogemos el guante lanzado por el pedagogo crítico Paulo Freire de que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción” (Freire, 2009: 24), esto es, entregar las herramientas a un otro para desarrollarlo en su propia autonomía y emancipación, no basta con manejar los rudimentos de una disciplina cualquiera para desempeñarse como profesor o profesora en sus distintos niveles y especialidades.

Entendiendo que la docencia es ante todo y parafraseando a Carlos Marcelo (2009), una *profesión del conocimiento*, urge entonces reflexionar en torno al rol y el papel que cumple el profesorado en este complejo panorama.

La estandarización, los resultados, los procesos de *accountability*, son elementos anquilosantes de la profesión, o que al menos la reducen reactivamente ante la complejidad contextual. Si queremos que los profesores asuman un protagonismo proactivo, superando las miradas meramente técnicas, debemos tener claridad en la definición de cuáles son los saberes distintivos de la profesión, cómo se originan y cómo se dinamizan en la práctica.

Es por ello que esta investigación pretende relevar la construcción y resignificación de los saberes docentes, tensionados en la relación con la práctica, en un momento crucial de la vida profesional. Dado que, como toda profesión, su desarrollo supone una trayectoria, con sus propias etapas y características, imposibles de aprehender en un solo estudio, se optó en esta investigación por subrayar las experiencias iniciales de dicho derrotero, relevando casuísticamente la experiencia de los/as profesores/as principiantes de Historia y Ciencias Sociales.

CAPÍTULO PRIMERO

1. *La iniciación a la docencia como un desafío investigativo*

1.1. El sujeto de nuestra inquietud: el/la docente principiante.

“La Oruga y Alicia se estuvieron mirando en silencio durante un buen rato. Por fin la Oruga se sacó la pipa de la boca, y le preguntó a la niña con voz lánguida y dormida.

-¿Quién eres? [...]

Es que ¡mire usted, señora!... no lo sé muy bien por el momento... Sé quién era, cuando me levanté esta mañana, pero creo que he cambiado varias veces desde entonces”

Lewis Carroll. *Alicia en el país de las maravillas*

Una de las etapas más relevantes en el devenir de los/as docentes, se configura a partir del proceso de inserción profesional dentro de las instituciones escolares. Se trata de una coyuntura iniciática que impele a los/as **profesores/as principiantes**¹ a involucrarse formalmente con el mundo del trabajo, el microcosmos de las escuelas y liceos, las particulares

¹ Para el desarrollo de esta investigación, debo precisar que entenderé por **profesores principiantes** o **neófitos**, a aquellos docentes que llevan hasta cinco (5) años en su ejercicio profesional (vide, Ávalos et al, 2004: 8). Relevo este último punto, pues no tiene que ver con el año de egreso de la carrera de Pedagogía, sino con los años de experiencia profesional concreta como docentes titulados. De aquí en adelante, se utilizarán como acepciones sinónimas, los términos de *“neófito”, “debutante”, “novel”, “novato”, “nuevo”, “inicial”* y *“principiante”*, debido a que la literatura recabada no emprende grandes diferencias entre estos. Se reconoce, empero, que dichas palabras pudiesen contener cierto sesgo, en torno a discriminar entre el docente con poca experiencia y el experimentado propiamente tal. Esta mirada dicotómica se encuentra claramente delineada en los trabajos de Lee Shulman (1987/2005) y Sigrun Gudmundsdóttir (1998, 2005), cuyo respaldo investigativo permite sustentar –con matices, por cierto- esta distinción.

culturas que convergen en dichos espacios, los agentes y sujetos que allí participan -“los pobladores” como dirían Frigerio y Poggi (1998)- y los **saberes docentes** que se ponen en juego bajo la especificidad de dichos contextos. Ya no se trata de experiencias de simulación o de intervenciones temporales (acotadas, por lo general, acompañadas e ideales -en el mejor de los casos- como así sucede con las prácticas pedagógicas), sino del paso fundante entre la formación inicial docente y el ejercicio profesional.

Tal proceso cobra relevancia no sólo por ser una especie de “*hito originario*”, sino porque se perfila como un *momento clave y decisivo* que podría incidir -entre otras cosas- en las prácticas pedagógicas, la interacción social y didáctica en el aula, los estilos de enseñanza, la generación de comunidades de pares (Day y Gu, 2012), e incluso en la configuración de la identidad profesional (Ávalos y Sevilla, 2010; Johnson, 2010), determinando además la continuidad o la deserción de los nuevos titulados hacia otras actividades profesionales (Ávalos et al, 2004; Valadez y Díaz, 2009).

Desde un punto de vista experiencial, la **iniciación de la enseñanza**, se presenta como una coyuntura que, calificada de positiva o negativa, resulta insoslayable para quien se adentra en el terreno investigativo relacionado con el **desarrollo profesional docente**.

En efecto, el tránsito existente entre la formación inicial de la carrera de Pedagogía y la incorporación formal de los/as profesores/as al ámbito laboral en escuelas, colegios y liceos, se advierte como uno de los **puntos críticos** de la profesión (Day y Gu, 2012; Marcelo [coord.], 2009; MINEDUC,

2005; Fuentealba, 2003), más que un rito iniciático por el cual pasan (y pasamos) todos quienes apostamos por esta profesión. Parte de esta tensión tiene que ver con la puesta en ejecución (y, en cierta medida, una puesta “*a prueba*”) de aquello que se adquirió durante los años universitarios, especialmente a partir de los cursos teóricos y de los *talleres de inducción o práctica profesional*.

Además ello se entronca con las diversas realidades que conviven dentro del espacio escolar, terreno en donde el/la *principiante* se siente, por lo general, evaluado, criticado y observado por los pares con más experiencia, los estudiantes a quienes tiene a su cargo, los apoderados y otros miembros de la comunidad educativa (Ávalos et al, 2004).

El conflicto más fuerte, desde luego, tiene que ver con la escisión *teoría-praxis* y las tensiones que aquello despierta en los/las jóvenes maestros/as:

“Había y sigue habiendo una gran distancia entre lo que el nuevo profesor espera poder hacer al iniciar su carrera y lo que en realidad puede lograr. En muchos casos hay una gran discrepancia entre el estudio académico universitario y las destrezas y conocimiento que requiere el profesor inicial. Esta preocupación ha sido casi universal entre los profesores principiantes. Las consecuencias son graves. El nuevo maestro se desanima. Se frustra. Puede recibir una baja evaluación del director de centro. Puede perder su puesto, o tal vez abandone la profesión” (Valadez y Díaz, 2009: 243).

La cita precedente sólo muestra parte de la cara visible del fenómeno de los/las profesores/as principiantes, el cual posee una naturaleza de suyo compleja y amerita, en consecuencia, múltiples abordajes indagatorios.

1.2. Coordinadas para el problema.

Tal como se verá en los antecedentes empíricos de esta tesis, el actual escenario chileno asume un contexto problemático para quien se inserta en el campo educacional como docente novato. La difusión de argumentos varios, a los cuales se les puede extraer una serie de supuestos a la base, especialmente en razón de lo que un docente recién titulado *debiera* manejar como repertorio de *saberes*, lo considero un eje de tono mayor y movilizador de inquietudes investigativas. Efectivamente, el discurso oficial, los actuales proyectos legales en materia educacional, el texto público periodístico definen desde el *sentido común* dichos repertorios de expertiz de una manera bastante reductiva, imponiendo una nueva regencia de la *racionalidad técnica* y el retorno de la *tradición eficientista* (Pérez Gómez, 2005²; Schön, 1998). Sin lugar a dudas este tipo de

² “...la perspectiva técnica se propone otorgar a la enseñanza el status y el rigor de los que carecía la práctica tradicional, mediante la consideración de la misma como una ciencia aplicada, a imagen y semejanza de otros ámbitos de intervención tecnológica, superando el estadio medieval de actividad artesanal. La calidad de la enseñanza [...] se manifiesta en la calidad de los productos y en la eficacia y economía de su consecución. El profesor/a es un técnico que domina las aplicaciones del conocimiento científico producido por otros y convertido en reglas de actuación [...] Según el modelo de racionalidad técnica, la actividad del profesional es más bien instrumental, dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas científicas [...] De las leyes o principios generales pueden extraerse normas o recetas de intervención, que aplicados rigurosa y mecánicamente producen los resultados requeridos” (Pérez Gómez, 2005: 402).

raciocinio vigente impele a una sobrevaloración disciplinar “*por sobre la racionalidad pedagógica que debe acompañar a toda tarea profesional del docente*” (Bazán, 2008: 11).

Lo anterior tiene por consecuencia obviar otros elementos que también resultan sustantivos, como por ejemplo la *reflexión en y sobre la acción* (Elliot, 1994), los criterios profesionales situados, el conocimiento de la cultura escolar, entre otros detalles.

Ante este panorama de cosas, la actividad profesional docente y *sus saberes*, quedan reducidas al manejo acotado de los contenidos y de un conjunto de técnicas de actuación eficientes: el profesor es comprendido entonces como un ejecutor de políticas y proyectos en los cuales no ha participado ni como agente ni menos como fuente del curriculum; sólo se pretende imponer un modelo docente que permite garantizar resultados que puedan observarse y medirse a partir de instrumentos e instancias estandarizadas (v.gr.: SIMCE; PSU; TIMSS, por citar algunas). De ahí que Luis Osandón (2006a) hable de la impronta de una *lógica transmisiva y lineal* en la cual los profesores sólo serían meros voceros curriculares. La condición de actores y actrices profesionales, ergo, se desvanece lentamente, bajo el alero de este proceso que los moldea a su amaño, mediante mecanismos de entrenamiento y control.

Los argumentos en cuestión permiten visualizar algunas connotaciones: primero que se está ante una postura de desvalorización de la profesión docente, la cual se sostiene precisamente en la disociación entre gestación y transmisión de los saberes. Los profesores, al operar sólo como entes comunicantes, se les niega tanto sus *posibilidades creadoras y productoras*

(*saberes propios*) como la capacidad para implementar y controlar el o los saberes que originan. ¿Es que acaso nosotros los profesores no poseemos saberes distintivos que nos diferencian de otras profesiones? En este sentido se debe entender el oscuro anuncio de Lyotard (1987) al definir el actual contexto como *la agonía de la era del profesor*³, o bien, el fenómeno denominado “*proletarización del oficio de enseñante*” que se acerca a una desprofesionalización o pérdida de la condición profesional de los profesores:

“[...] es posible que el oficio de enseñante se oriente cada vez más hacia la dependencia, hacia la ‘proletarización’ [...] - Entonces, los enseñantes quedarían reducidos a la simple función de ejecutores de instrucciones cada vez más precisas procedentes de una alianza entre la autoridad

³ “[...] *la deslegitimación y el dominio de la performatividad son el toque de agonía de la era del Profesor: éste no es más competente que las redes de memorias para transmitir el saber establecido, y no es más competente que los equipos interdisciplinarios para imaginar nuevas jugadas o nuevos juegos*” (Lyotard, 1987: 98)

Con varias décadas de antelación, una advertencia de cuño más anarquista, pregonó el teórico Iván Illich, en su trabajo *La escuela: esa vieja y gorda vaca sagrada* (1971), artículo en el cual sintetiza sus ideas sobre la desinstitucionalización de la educación formal y la posibilidad del autoaprendizaje. Al proponer la muerte de la escuela, con ello caerían en obsolescencia los profesionales y otros agentes involucrados. Los profesores para Illich sólo serían un instrumento más asociado a un proceso de escolarización que reproduce un modelo nocivo, colonialista y discriminador:

“Las escuelas adoctrinan al niño de manera que éste acepte el sistema político representado por sus maestros, incluso ante la insistencia de que la enseñanza es apolítica” (Illich, 1971: 55).

escolar tradicional y la noosfera [...], el conjunto de especialistas que idea los programas, la organización del trabajo, las didácticas, las tecnologías educativas, los libros de texto y otros medios de enseñanza, las estructuras, los espacios, los calendarios escolares.” (Perrenoud, 2004b: 9)

Es por ello, que algunas lecturas críticas sobre el status docente apuntan a que una de las situaciones nodales de conflicto se entronca con el eje de los saberes y cómo éstos aún no se encuentran del todo legitimados ante la sociedad: *“Según distintos puntos de vista, buena parte de los problemas de los educadores actuales tiene su raíz justamente en esta dificultad de construcción y apropiación de un saber propio, suficientemente legitimado desde parámetros modernos y esencialmente, científicos y profesionales”* (Bazán, 2008: 11).

En seguida, derivado de este mismo escenario, se obvia que –como otros saberes profesionales- los saberes docentes poseen tramas entretejidas, con una diversidad de componentes que interactúan entre sí, como lo didáctico, lo curricular, los saberes contextuales, entre otros (Shulman, 1987/2005). ¿Nos enfrentamos a caso, tal como lo define Schön (1998), a una *crisis de confianza en el conocimiento profesional?*

No basta, sin embargo, con la mera aporía y sólo acusar una falta de reconocimiento y valorización del repertorio profesional de los y las profesores/as. Para confrontar la *perspectiva técnica* imperante, se

requiere, por ende, conocer y comprender los saberes docentes a partir de su propia complejidad.

Valga entonces interrogarse ¿Cuáles serían estos saberes? ¿Cómo se originan? ¿De qué manera inciden en la toma de decisiones pedagógicas? ¿Qué particularidades poseen los saberes docentes en el caso de los profesores principiantes? ¿Se transforman con la práctica? ¿Se sustentan sólo con la formación inicial? ¿Cuáles saberes valorizan los profesores y profesoras que recién ingresan al mundo escolar?

Más aún, a estas interrogantes cabe agregársele el componente “*mención*” o “*especialidad*” de los maestros. Me interesa, en particular, sondear tales cuestiones desde la óptica de los profesores principiantes adscritos a un área en particular, a saber: *Historia y Ciencias Sociales [HCS]*.

Como ya se tratará, gran parte de las aproximaciones investigativas al orbe de los docentes novatos recogen una mirada amplia y general de la cuestión, cuando también resulta sustantivo levantar indagaciones que subrayen las especificidades que le son anejas a los profesores conforme a sus adscripciones disciplinares, especialmente en el campo de sus saberes distintivos.

En este sentido recojo el guante lanzado por Nelson Vásquez en su artículo “*Formación inicial y permanente de los profesores de Historia en Chile*” (2005), que si bien no alude directamente a la problemática que me moviliza en estas páginas, releva la importancia de ahondar en el microcosmos –no por ello menos complejo y multidimensional- de los docentes de Historia, adicionando de mi parte, además, las Ciencias

Sociales, en las cuales también fueron perfeccionados y forman parte de su especialidad:

“Es necesario, entonces, estudiar a los profesores de historia al margen de otros colectivos. Deben retomarse las dimensiones sociales del profesor de historia, de gran utilidad cuando se formulan las investigaciones: procedencia social, aspiraciones y estilos de vida, niveles culturales; visión de mundo; comprensión de la realidad, conocimiento y asimilación de nuevas tecnologías, compromiso social, innovación metodológica, promoción del cambio y facilitador de la igualdad de oportunidades. En otras palabras, debe investigarse al profesor de historia con sus vicisitudes, compartiendo los problemas que vive cualquier docente, pero distinguiendo que el de historia vive una realidad particular con dificultades específicas, ligadas a la disciplina y al ser de la enseñanza de la historia” (Vásquez, 2005: 68).

De las decenas de programas de formación de profesores que cada año titulan nuevas cohortes de egresados en la especialidad, son muy pocos los que han logrado destacarse por su excelencia académica: tal es el caso de la Universidad de Chile, a través del *Departamento de Estudios Pedagógicos [DEP]*. La formación inicial docente en el *DEP*, acreditada por

cinco años (2009-2014) es un buen indicativo de aquello. De ahí que no sea una excusa arbitraria ni fruto de la casualidad el hecho de que los sujetos que conforman la muestra de esta investigación son los profesores noveles que fueron formados en esta universidad y bajo una modalidad alternativa, como lo es la de post-licenciatura⁴.

Es por esto que, en una razonada toma de decisión respecto a los ámbitos dignos de ser problematizados en torno al tema de los profesores neófitos, me interesa indagar acerca de los principiantes de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y su repertorio de saberes distintivos. Me parece sustantivo profundizar, focalizando aún más el lente, sobre el modo en que los saberes profesionales se configuran y resignifican en la acción práctica, en razón de nuevos aprendizajes formales e informales que pudieran emprenderse, tópico que merece una mayor profundización desde un punto de vista investigativo, especialmente en consideración del actual contexto en el cual se desenvuelve hoy la profesión.

En forma específica y retomando el eje que nos convoca, me importa recabar aquellos elementos vinculados con el conjunto de *saberes docentes* (que incluye, entre otros aspectos, conocimiento disciplinar y didáctico, creencias e incluso teorías implícitas que esgrimen los/as profesores/as en su quehacer cotidiano en las escuelas)⁵, recogidos a

⁴ En el desarrollo de los antecedentes de esta tesis, se abordarán los fundamentos y características de la *modalidad de tipo consecutiva* en la Universidad de Chile.

⁵ En esta investigación se partió trabajando el concepto clave “*conocimiento pedagógico del contenido*” (Shulman, 1987/2005). Sin embargo, lecturas posteriores permitieron abrir el horizonte semántico y teórico a un concepto más abarcador, que es el de
[Continúa esta nota en la página siguiente ►]

través de su discurso profesional y en directa relación con sus primeras experiencias docentes.

Desde este *locus*, se pretende relevar no sólo cuestiones disciplinares y didácticas –dentro de una vinculación de suyo dialéctica-, sino también relacionales y dialógicas en la interacción con los pares, estudiantes y otros miembros de la comunidad escolar, entendiendo que tanto los elementos intersubjetivos como intrasubjetivos asociados con la experiencia contribuyen igualmente en los aprendizajes profesionales y en los significados de los mentados saberes. Recordemos que, entre otras características, los saberes docentes son *dialógicos, históricos y socialmente construidos* (Mercado, 2002).

De la misma manera, este proceso indagatorio no olvida que todo *saber* y en específico los *saberes profesionales* como los que aquí nos movilizan, se encuentran adscritos a un contexto dado, es decir, son *situados*. Por ello disponen de un área de desenvolvimiento propio, que es la escuela, razón por la cual el entorno institucional y sociocultural, tiene que proponerse como otro eje sustantivo para mirar tales componentes. En otras palabras, se manejará aquí el supuesto de que los saberes docentes, no sólo se adquieren a partir del trayecto dado por los docentes principiantes en la formación inicial durante la educación superior, sino que se reorganizan en

“saberes docentes”, desarrollado fundamentalmente por Maurice Tardif (2004), el cual he complementado con otros referentes. El contrapunto que se generaba era que la definición shulmiana si bien daba cuenta del conocimiento disciplinar, didáctico, curricular, de los alumnos y del contexto, olvidaba otros puntos relevantes como las creencias, las preconcepciones, las teorías implícitas, las rutinas y otros elementos que influyen en la génesis de los saberes. Sobre ello, se hará una profundización más lata en el marco teórico.

conformidad a la situación de desempeño llevada a cabo en contextos reales, en donde además, se recogen, recrean y apropian nuevos dominios y experticias.

1.3. Importancia de la investigación.

El tránsito de la universidad al trabajo en las escuelas, supone una de las claves que podría coadyuvar a comprender las distancias observadas entre lo que un estudiante aprende en su formación inicial como profesor y lo que realmente implementa una vez que se encuentra ejerciendo la profesión, cuestión que pretendo poner en el tapete a través de esta tesis. La relevancia y novedad investigativa, en este sentido, radica en la posibilidad de poder visualizar problemáticas de los docentes neófitos de la especialidad, tema sobre el cual se carece de trabajos profundos, al menos en nuestro país, como se tendrá oportunidad de revisar en las páginas siguientes. Es más, sólo encontramos publicaciones nacionales que remiten a aspectos generales sobre los docentes principiantes (V.gr. Ávalos et al 2010 y 2004; Johnson, 2010; Latorre, 2005a; Fuentealba, 2003; Cornejo et al, 2002, entre otras) la mayoría orientadas al proceso de inserción laboral, construcción de identidad profesional o a los requerimientos de mentorazgo. Ninguna de estas indagaciones se involucra en profundidad con el núcleo de los saberes profesionales específicos, ni menos interrogan el fenómeno en cuestión desde la particular casuística de los docentes de Historia y Ciencias Sociales [HCS].

Cabe adicionar que investigar sobre este tópico permite subrayar la profesión como tal, más que como una mera actividad técnica o un oficio de corte artesanal. Al relevar –entre otros aspectos- los procesos que implican la gestación y reconfiguración de saberes propios, junto a la toma de decisiones basadas en criterios fundados, estamos levantando una característica medular de la docencia como lo es la *autonomía profesional* (Contreras Domingo, 2001). La voz de un pensador latinoamericano crítico ampara, en este sentido, esta convicción personal que quiero compartir a través de este trabajo:

“Estoy seguro de que uno de los saberes indispensables para la lucha de las maestras y los maestros es el saber que deben forjar en ellos mismos, de la dignidad e importancia de nuestra tarea” (Freire, 2002: 53).

Más que a una mera pretensión academicista, el afán indagatorio que me anima, alude a la visibilización de estos saberes docentes como un corpus propio y distintivo de nuestra profesión, construido y reelaborado por los propios profesores en situación. Es relevante en este sentido, además porque “[...] *las propuestas y reformas educativas que se hacen prosperan en la medida en se articulan a los saberes de la experiencia de los maestros*” (Mercado, 2002: 87). Esta implicancia curricular, que va de la mano con las políticas educativas nacionales, tiene como corolario el requerimiento del conocer tales saberes como repertorios que son de suyo parte sustantiva del quehacer profesional docente. Ello podría contribuir al reposicionamiento de los profesores como actores válidos dentro del sistema educacional, especialmente de quienes ingresan por primera vez a

trabajar. Creo firmemente que un *saber que no se sabe*⁶, no legitima las voces docentes.

Desde un punto de vista práctico, las implicancias de una indagación en este terreno podrían tener cierto impacto en los currícula de la formación inicial en HCS, específicamente en la reorientación de los talleres dedicados a la práctica profesional, en vista a subrayar los conflictos y dinámicas de la interacción social y didáctica circunscrita en ambientes reales. A ello también podría adicionarse que el indagar sobre la acción de los docentes principiantes puede entregar insumos enriquecedores tanto para la formación continua como para la formación permanente del profesorado. En este sentido, creo que hay que entregar apoyos diferenciados a los profesores principiantes, quienes poseerían otras necesidades y requerimientos muy diferentes a los que demandan los llamados “experimentados” o con mayor experiencia profesional. Quizás suene pretencioso sostener la presente propuesta en estas justificaciones, pero la verdad es que se desea dar un pequeño aporte en este sentido.

⁶ Me permito aquí parafrasear a la psicoanalista francesa Maud Mannoni (2002), cuya frase corresponde al título de uno de sus trabajos principales. Sin embargo, no me apego al sentido de su obra, sino que está frase la resignifiqué en razón de la necesaria conciencia que un profesional debe poseer respecto de sus saberes distintivos.

1.4. Pregunta Problema y Objetivos principales

1.4.1. Pregunta Problema: en consideración a los párrafos precedentes, el problema de investigación se acotará al siguiente enunciado:

¿De qué manera los/las profesores/as neófitos del área de Historia y Ciencias Sociales, titulados del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile, construyen y resignifican sus *saberes docentes*, dentro del marco de su proceso de inserción profesional en establecimientos educacionales de nivel secundario de la comuna de Santiago?

1.4.2. Objetivos Principales.

1.4.2.1. Objetivo General:

- Conocer los procesos constructivos y de resignificación de los *saberes docentes* [SD] en el caso de los profesores neófitos de Historia y Ciencias Sociales, titulados en el DEP-UCH, dentro del contexto de sus primeras experiencias profesionales.

1.4.2.2. Objetivos Específicos:

- Caracterizar el proceso de inserción profesional y las problemáticas propias de un/a profesor/a neófito/a de HCS en la construcción y resignificación de sus *saberes docentes*

- Identificar los modos en que los/as profesores/as reorganizan sus saberes distintivos ante coyunturas relevantes o incidentes críticos, durante los primeros años de desempeño docente.
- Contextualizar el proceso de configuración de los *saberes docentes* en razón de las particularidades de las instituciones escolares en donde se desarrollan las prácticas profesionales de los principiantes.

CAPÍTULO SEGUNDO

2. Elementos históricos y empíricos respecto a la docencia en Chile

“Me gusta ser persona porque, aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en las que nos encontramos generan casi siempre barreras difíciles de superar para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan”

Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía*.

Ocuparse de las y los profesores novatos/as, obliga a adentrarse en las problemáticas de los educadores en forma situada, esto es, comprender el camino recorrido como un elemento dinámico bajo la óptica del desarrollo de la profesión propiamente tal.

La Historia ilumina los trayectos y los antecedentes empíricos establecen las coordenadas desde donde se conflictúa el contexto de desenvolvimiento de los actuales profesores principiantes.

Al cierre de este acápite, se incluyen alcances respecto a la *formación consecutiva* y, en específico, al espacio generado por la Universidad de Chile a través *del Departamento de Estudios Pedagógicos*, lugar en que fueron formados y sentaron las bases de sus saberes profesionales formales los docentes neófitos considerados en la presente investigación.

Es por esta razón que se adiciona este capítulo, a modo de contextualización.

2.1. Mirando la profesión docente a través del espejo retrovisor:

El *espejo* es una vieja analogía utilizada por los historiadores⁷ para referirse al requerimiento de mirar el pasado si se desea seguir avanzando en el presente y en aquello que vendrá. Por tanto, cualquier afán por adentrarse en los avatares de nuestra profesión, sus líneas prospectivas, entre otros elementos, impone la revisión de las huellas de esta actividad a lo largo del tiempo. Además, la memoria vitaliza a los sujetos, generando lazos identitarios a partir de los cuales nos *re-conocemos* como miembros de un mismo cuerpo profesional.

En este punto recojo la advertencia de Margareth Cochran-Smith (2003), para quien la “*amnesia*”, esto es, la falta de sentido histórico, vuelve miope aquellos intentos que se hagan por comprender las problemáticas actuales relacionadas con la educación y especialmente, la docencia, prescindiendo de su memoria histórica. De hecho, para la autora aludida, la *amnesia* pasa a ser una condición patológica de la profesión docente que suele generar más dificultades que beneficios:

“...quizás la amnesia sea refrescante para ciertos casos, proporcionando un borrón y cuenta nueva, o un nuevo pacto vital. Sin embargo, la amnesia seguramente crea más problemas para sus víctimas que aquello que soluciona, la interpretación que surge hace difícil emprender conexiones,

⁷ V.gr: Halperin, T. (1987). *El espejo de la historia*. Buenos Aires: Sudamericana y Jocelyn-Holt, A. (2000), *Espejo retrovisor*. Santiago: Planeta.

aprender de los errores pasados o de las ventajas de lo que precedió”⁸ (Cochran-Smith, 2003: 277-278)

En el actual estado de cosas, habiendo sido una de las banderas de lucha de las pasadas movilizaciones sociales **la mejora y potenciación del desarrollo profesional docente**⁹, cualquier esbozo de horizontes venideros u ofertas de mundos posibles debiera dejar de lado la ignorancia sobre la historia del magisterio chileno. La idea es hacer visible ese pasado que nos acompaña, cual sombra silenciosa. No por nada nuestro presente y los proyectos de futuro cargan con una herencia ineludible y son tributarios de un proceso mayor:

“...en la medida que el pasado es accesible y comprensible a partir de su historización en estrecha relación con nuestro presente, la proyección hacia el futuro de las acciones humanas es una forma también de analizar el pasado, mirando hacia adelante con un espejo retrovisor...”
(Osandón, 2006b: 326).

Ahora bien, dicha perspectiva histórica nos invita a recoger los elementos del pasado superando las lecturas meramente descriptivas o ingenuas,

⁸ Tomado del original en inglés. La traducción y la adaptación de las frases, por lo tanto las imprecisiones del caso, son responsabilidad mía. Aquí va la cita en inglés:

“... it is perhaps possible that amnesia is refreshing in certain ways, providing a clean slate or a new lease on life. However, amnesia surely creates more problems for its sufferers than it solves, rendering it difficult to make connections, learn from past mistakes, or benefit from what has gone before” (Cochran-Smith, 2003: 277-278)

⁹ Ver Punto C: Carrera Docente fundada en la Dignidad y Calidad, en: CONFECH-Colegio de Profesores-CONES-Asistentes de la Educación (2011). *Bases para un acuerdo social para la educación chilena.*

propias de una narración más tradicional. La historia, en su vertiente *genealógica* (Foucault, 1980)¹⁰ –que no es la que busca las ramas de los ancestros-, asume un posicionamiento crítico, que confronta al pasado a partir de preguntas que nacen de una realidad conflictiva y dinámica (Dussel y Caruso, 2003)¹¹.

Es por ello que el colectivo docente debiera recobrar los retazos de su memoria histórica, en tanto elemento iluminador de sentidos y significados de sus propios trayectos y luchas. Si hoy resulta relevante dignificar la condición de maestros y maestras, su valoración social y necesidades formativas (Vide CONFECH-Colegio de Profesores et al, 2011: 3-4) es porque persiste la interrogante basal sobre la naturaleza profesional de nuestra actividad: la pregunta se torna válida, teniendo en cuenta que la configuración profesional de la misma es relativamente reciente, apenas centenaria.

Desde la llegada de los primeros españoles hasta la década de 1840, asistimos a un período en el cual la docencia estuvo muy lejos de poseer un carácter profesional, ello porque no existía una formalización de la formación pedagógica, ni títulos que certificaran el expertizaje ni el pago correspondiente al de una actividad de dicha estirpe.

¹⁰ Vide, Foucault, M. (1980). “Nietzsche, la Genealogía, la Historia”, en: *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

¹¹ “La genealogía parte de un problema o un concepto presente y trata de hacer un ‘mapa’, no de los antepasados sino de las luchas y de los conflictos que configuraron el problema tal como lo conocemos hoy. Los materiales históricos (las fuentes, los escritos de la época, los análisis históricos) no se revisan con un interés meramente erudito (‘para aprender más’), sino con el objeto de comprender cómo se gestaron las condiciones que conforman el presente” (Dussel y Caruso, 2003: 27)

Durante el siglo XVI, en plena Conquista, la enseñanza se realizaba en paralelo y en función del adoctrinamiento de los naturales de la Capitanía General de Chile, por lo que no es de extrañar que los primeros profesores fueran miembros de determinadas órdenes religiosas, como los mercedarios, franciscanos, dominicos, agustinos y jesuitas. Con el advenimiento de los siglos coloniales se definió con claridad el papel protagónico de la institucionalidad católica en materia educacional, fenómeno que Aedo-Richmond (2000) denomina, en atención a las evidencias, como “*Iglesia Docente*”. En tanto, la participación de los laicos como profesores fue mínima, dado que necesitaban una licencia especial concedida por los correspondientes cabildos de cada ciudad. Además, en consideración a la endémica escasez de recursos, el entonces profesorado colonial recibía un pago miserable, o bien, simplemente, se ejercitaba la docencia en forma gratuita, convirtiendo a este tipo de actividad en un panorama laboral poco demandado y aspirado como meta de vida.

Más tarde, la huella de la Ilustración (siglo XVIII y gran parte del siglo XIX) permitió que algunos intelectuales de la época, la mayoría de estos con formación jurídica y no pedagógica, materializaran iniciativas educacionales, entre los que destacaron las figuras de José Joaquín de Mora, Juan Egaña y Manuel de Salas. Sin embargo, el estado descrito de los docentes no se alteró en demasía.

Durante las primeras décadas de Chile Republicano, se emprendieron esfuerzos para regular el nombramiento de los docentes, a través de concursos y exámenes: esto fue lo que sucedió con el *Reglamento de Maestros de 1813* (Labarca, 1939), el cual sólo estaba orientado a normar

la designación de profesores primarios o “de primeras letras”, enfatizando preferentemente –más que los saberes pedagógicos- el apego al dogma religioso y el sentimiento encarnado de lo patriótico¹².

El primer intento formativo, cuyo hito permite al historiador de la educación, Iván Núñez, definir el período como “*La prehistoria de la formación docente*”, acaeció el año 1821 cuando se ordenó -mediante una prescripción jurídica- instruir a los docentes en el *sistema lancasteriano* (Cfr. Nuñez, 2002: 15). Pero ello duró lo poco y nada que quedaba del agónico gobierno de O’Higgins. El panorama hizo crisis en el período siguiente (conocido como “La lucha por la organización de la República”), retrocediéndose al estadio anterior a 1821, quizás gatillado por la situación de inestabilidad política y económica que experimentó el país entre 1823 y 1830.

Previo a la fundación de las *escuelas normales* (Escuela Normal de Preceptores, 1842 y Escuela Normal de Preceptoras, 1854), nuestro país carecía de profesores calificados. Ya se indicó líneas más arriba: el rol docente no configuró entonces una actividad atrayente ni redituaba ganancias para quienes lo ejerciesen. Por el contrario, se trataba de un *oficio* que poseía un escaso prestigio social y que incluso llegó al extremo de adjudicársele un sello deshonoroso o estigmatizador. De hecho se

¹² “4°. No se podrá ejercer en el territorio de Chile el magisterio de primeras letras (ya se le nombre de oficio o ya el mismo interesado lo solicite) sin los requisitos de manifestar atestación auténtica de su párroco de haber sido examinado y aprobado en doctrina cristiana, de rendir una información con tres testigos y citación del procurador del pueblo donde ha de ejercer su ministerio, sobre su patriotismo (que ha de ser decidido y notorio), vida y costumbres, y de un informe de la justicia del lugar donde ha residido el interesado.” (en: Labarca, 1939: 368)

registra el caso que estipula, como sanción condenatoria para un delito menor, el ejercicio de la docencia a un delincuente de poca monta. Con ello no sólo se pretendió concretar una nueva forma de castigo, sino que se trató – a través de una vía poco ortodoxa, creativa, aunque muy discutible- obtener una solución viable a un problema muy evidente durante las primeras décadas del Chile republicano: la escasez de docentes. La defensa del oficio quedó en boca de unos pocos que lograron advertirlo, como el caso de Andrés Bello, según consta en esta cita:

“Las pocas escuelas públicas que habían en Chile eran regentadas por hombres cuya preparación intelectual rara vez pasaba de leer y escribir. Algunos de ellos eran soldados realistas, prisioneros en la guerra de independencia, mientras otros provenían de filas menos estimables. Se recuerda el proceder de una corte de justicia que, juzgando a un individuo por el delito de robo en una iglesia, lo condenaba a ser maestro de escuela, y se recuerda también la valiente protesta de don Andrés Bello desde las columnas del periódico oficial, contra un fallo que parecía dirigido a infamar la noble carrera del preceptorado.” (Barros Arana, 1905: 241-242)

Para Iván Núñez, el *“Primer período de profesionalización de los docentes”* coincidió con la fundación de las instituciones dedicadas a la formación pedagógica (entre 1842 y 1889), mediado por una fase transicional entre el *normalismo* (o la formación docente en las escuelas normales) y la

formación en servicio (a través de la supervisión “in situ”) para advenir luego el modelo de *formación universitaria*.

La carrera de profesor de enseñanza secundaria fue formalizada legalmente recién en 1879. Sin embargo, cabe destacar que el elemento vinculado con la formación sistemática en temas pedagógicos no estuvo relevada en aquella ocasión. Dicha razón, y no otra, es la que me permite argüir cierto disenso con la propuesta de periodificación de Núñez, dado que –como ya veremos– un componente distintivo del quehacer profesional es, sin duda, su repertorio de saberes. Sostengo que, entre 1842 y 1889, teniendo como hitos primero la fundación de la Escuela Normal de Preceptores y más tarde, la creación del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, estaríamos ante una **fase protoprofesional**¹³, pues existió durante aquellos años una preocupación real por definir el estatus de esta actividad y su regularización, pero se careció de un pilar vertebrador que tiene que ver con la expertiz pedagógica y, en específico, la didáctica: en otras palabras, el repertorio de saberes distintivos de la profesión. El mismo Núñez¹⁴, subraya que en esta fase, se delineó una especie de matriz cuyos ejes estuvieron dados por la *idoneidad*, entendida como “*el dominio de métodos fáciles y claros que economizaran tiempo y dificultades*” (Núñez, 2007: 18), cuestión que apunta hacia el carácter técnico más que profesional de la docencia; la *moralidad*, en un principio

¹³ Dado que no es el eje principal de esta tesis, sólo anuncio este supuesto con algunos argumentos claves, que espero desarrollar a futuro en otra investigación.

¹⁴ Vide Prólogo de Iván Núñez al texto de L. Osandón (2007), *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*.

como herencia de la educación colonial, y luego como “sacerdocio republicano”, de orientación laica y cívica, y el respeto a las prescripciones de *uniformidad curricular y de las prácticas* (Núñez, 2007). En este sentido, cabe consensuar con los dichos de González Faraco (2000)¹⁵ para quien la función de las Escuelas Normales fue coherente con su nombre: “*normalizar*” la figura del maestro a través de su peculiar formación.¹⁶

La *Primera Fase de profesionalización* propiamente tal, y cambiando la propuesta de Núñez, se dio a partir de la fundación del Instituto Pedagógico (1889), dependiente de la Universidad de Chile. Interesante de subrayar, es que “*se consolidó un modelo de formación de profesores secundarios, inédito en la región latinoamericana*” (Núñez, 2002: 21). La malla formativa, asociada a una propuesta del tipo *concurrente*, combinando lo disciplinar, pedagógico y práctico, se convirtió en un marco

¹⁵ El trabajo de este autor se remite al fenómeno del normalismo español, pero la idea nodal encuentra nexos con lo experimentado en el caso chileno.

¹⁶ La sobrevaloración de la técnica siguió perpetuándose, tanto a nivel de su preparación inicial como del ejercicio docente. El modelo normalista entró en crisis a causa del protagonismo de la formación universitaria y en razón de las nuevas tendencias pedagógicas durante el siglo XX. La crisis estructural fue más que evidente a mediados de los años '50 del siglo pasado. La Dictadura Militar, tal como afirma Núñez (2002), sólo apresuró un final que ya era inminente.

Hoy el *normalismo* se mira con cierto romanticismo, no sólo en nuestro país, sino también en el extranjero. Cochran-Smith (2003) indica que se trata de un mito que apaña al sentido común respecto al ideal de “*ser maestro*”.

Si se desea profundizar sobre el desarrollo histórico de los docentes (normalistas y universitarios) y temas que permitan contextualizar la Historia de la Educación, como las macropolíticas y las reformas, problemas sobre la diseminación curricular, entre otros, se pueden consultar además los trabajos de Loreto Egaña, Luis Celis, Luis Osandón, Leonora Reyes, Pablo Toro, Fredy Soto, Myriam Zemelman, entre otros.

común para el Instituto Pedagógico, sino también para las sedes regionales de la “Casa de Bello” y, más tarde, para las instituciones de educación superior privadas, como la Universidad Católica de Chile. Este monopolio en la formación profesional docente, visibilizado en los planes y programas, estuvo vigente por lo menos hasta la década de 1940 (vide Núñez, 2002 y Cox y Gysling, 2009), período en que las carreras de pedagogía definieron autónomamente sus mallas de formación. Ello fue convergente con la amplificación de las ofertas profesionales en nuestro país (Brunner, 1995)¹⁷.

A diferencia de lo que sucederá con los normalistas, durante la primera mitad del siglo XX, los profesores titulados en la educación superior irán aumentando progresivamente, junto al fenómeno de la feminización de la docencia. Se trató de profesores principalmente dependientes del servicio público, “*formados, organizados, jerarquizados...[,] movilizados...[y] protegidos por el Estado...*” (Núñez, 1999). Vino entonces un proceso de sindicalización magisterial y muchos de estos docentes comenzaron a sentirse más identificados con la figura de “*trabajador de la educación*”, que la de *profesional de la docencia* (Núñez, 1999). La relación de *amor-odio*, entre profesores y el Estado duró hasta el advenimiento del período de la modernizaciones autoritarias impuestas por la Dictadura Militar de Augusto Pinochet. El período autoritario generó el contexto necesario para que se produjera un fuerte retroceso en la condición de los maestros y

¹⁷ “...el Estado, al acelerar la conformación de los campos profesionales mediante la creación de universidades y la efectiva monopolización de las prácticas formativas de sus practicantes y certificaciones en favor de esa institución, crea asimismo uno de los requisitos centrales para el posterior desarrollo de los mercados de servicios profesionales” (Brunner, 1995: 464)

maestras, al perderse el vínculo con el Ministerio de Educación y pasar a la dependencia de las municipalidades. Hitos indiscutibles de esta fase de declive, fueron el fin del Instituto Pedagógico, el cual fue escindido de la Universidad de Chile en 1981; el encuadre de las carreras pedagógicas a institutos profesionales estatales conocidos entonces como “academias superiores de ciencias pedagógicas” y con ello la valorización técnica del trabajo docente: “... [se] repuso y llevó al extremo viejos sentidos autoritarios y disciplinantes en la formación de docentes, abiertamente contradictorios con la moderna concepción profesionalizadora” (Núñez, 2002: 34)

La reconfiguración de la docencia vino más tarde, con la modernización democrática y los procesos vinculados con la Reforma Educacional de los '90 del siglo recién pasado¹⁸. En efecto, el período que se inicia en la última década del siglo XX se caracterizó por superar la concepción primigenia, instalada desde el sentido común, de que un docente sólo puede ser profesional si cuenta con la mera posesión del título universitario. Es en este momento que, según la tesis de Núñez, se afincaría una definición de profesional docente –hoy aún en construcción- centrada en la capacidad de diagnóstico, de resolución de imprevistos, autonomía intelectual, responsabilidad y sentido ético (Cfr. Núñez, 2002: 37). Tal ha sido el impacto que ha tenido este proceso que, desde la perspectiva de la Historia de la Educación, desde mediados de los '90 hasta el presente,

¹⁸ El detalle del devenir de los '90 en relación al tema que nos convoca se abordará como parte del contexto presente, entendiendo que el actual proceso que experimenta la docencia en Chile se perfila y gatilla durante este período.

estaríamos experimentando un “segundo período de profesionalización de los docentes” (Núñez, 2002).

Tal como se ha podido apreciar, los antecedentes históricos nos indican que la lucha por la profesionalización y la adquisición del status profesional ha configurado un hilo conductor de tono mayor imposible de soslayar. La constatación de que estamos ante una profesión “en construcción”, joven si se compara con otras actividades, permite comprender en parte los obstáculos asociados con su posicionamiento y en el delineamiento de sus elementos distintivos.

Este será el punto para pivotar el actual estado de situación, contexto en el cual los estudiantes de Pedagogía se han desenvuelto durante su formación y al que los profesores principiantes, objeto de esta investigación, se ven enfrentados.

2.2. El escenario contemporáneo: los docentes en la mira.

“Es preciso atreverse, aprender a atreverse, para decir no a la burocratización de la mente a la que nos exponemos diariamente”

(Paulo Freire, Cartas a quien pretende enseñar)

A mediados de los noventa, gran parte de los países de América Latina abordaron profundos cambios en sus sistemas educacionales, proceso del cual nuestro país no se eximió. Dentro de estos márgenes y considerando una mirada macrosistémica, las políticas públicas nacionales, a partir de la

Reforma Educacional instalada por los Gobiernos de la Concertación, no demostraron en forma directa (sí como un corolario de tales acciones) un interés manifiesto en relación a la situación particular de los/las *profesores/as novatos/as*. En efecto, las acciones ministeriales concentraron gran parte de sus esfuerzos en un tema mayor que, en forma tangencial y no explícita, abordó la integración de los principiantes, a saber: el ***fortalecimiento de la profesión docente*** (Ávalos, 2002; Noguera [coord.], 2002).

Lo anterior resulta explicable debido al contexto histórico previo que ya se ha reseñado, el cual ha sido descrito como el peor momento vivido por los/as profesores/as: un *“lamentable proceso de desvalorización y decaimiento de la formación docente”* (Ávalos, 2002: 10) y cabría agregar que también del rol profesional. En este sentido, la reforma de los '90 preparó la antesala necesaria para la revalorización de la profesión (al menos discursivamente), como una forma de garantizar al sistema educacional los requerimientos docentes demandados. Con ello se pretendió incidir estratégicamente en uno de los pilares sobre el cual se ha configurado el discurso público en torno a la calidad de la educación chilena.

El trasfondo fundamental que subyace a esta interpelación del contexto, es sin duda el *desarrollo profesional docente*. En nuestro país, el tema comenzó a tomar fuerza, instalándose en el debate público, gracias a la publicación (y la discusión que a posteriori se originó) de una serie de documentos oficiales y de instituciones extranjeras, como la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos* [OCDE]. Me refiero, entre

otros, a las conclusiones del *Programa para el Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial* [F.F.I.D] (vide: Ávalos, 2002 y 2005), la *Revisión de las Políticas Nacionales de Educación* (OCDE, 2004), al *Informe de la Comisión sobre Formación Docente Inicial* (2005), al *Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación* (2006) o el más reciente *Primer Informe del Panel de Expertos para una Educación de Calidad* (2010). Los compromisos adquiridos por las agencias estatales y las instituciones de educación superior, impelidas por las demandas de los diagnósticos citados, han concentrado todos sus esfuerzos en *la formación inicial*, especialmente si se toman las “sugerencias” de estos documentos como “imperativos” ante el insoslayable y obligatorio proceso de acreditación de las pedagogías¹⁹.

Lo anterior, desde un punto de vista práctico, ha implicado compartimentar el abordaje a las cuestiones asociadas con el devenir profesional. Dicho en otros términos, este “*camino de ser profesor/a*” no sólo ha quedado cercenado en etapas segregadas, sino que también (si damos una lectura connotada del asunto) jerarquizadas. No es otra cosa que la evidencia dialéctica existente entre teoría y realidad, como ya me tocará profundizar. Si revisamos la literatura extranjera especializada adelantando parte de los autores revisados para el Marco Teórico de esta tesis (Pérez Gómez, 2007; Day, 2005; Tardif, 2004; Perrenoud, 2004a y 2004b; Hargreaves, 2003 y 2005), actualmente se entiende que el proceso de *profesionalización docente* es un *continuum* a lo largo de toda la vida

¹⁹ Más detalles se pueden encontrar en el sitio web de la Comisión Nacional de Acreditación: www.cnachile.cl

profesional de los/as maestros/as y, por lo tanto, cada parte de la secuencia de dicha progresión es igualmente importante, sea al comienzo, durante el desarrollo o al final del camino profesional.

Las contradicciones que estamos vivenciando en esta materia, al menos acá en Chile, reavivan con propiedad la cita que adjunto, que bien refleja el fenómeno antes dicho:

“...centrar exclusivamente la atención en una reforma en profundidad de la formación inicial de los profesores, olvidando los procesos reales, permanentes y continuos, de profesionalización que tienen lugar a lo largo de toda la vida útil de los docentes, sería algo así como eliminar una estatua, por anacrónica, para poner en su lugar otra estatua más moderna, pero tan estatua inmóvil como la anterior, provocando de esta manera el inmovilismo, paradójicamente, justo a través de la actividad pensada y financiada para eliminarlo” (Fernández Pérez, 1999: IX).

Ante aquello, no queda la menor duda de que un enfoque sistémico o integrativo ha estado ausente como locus epistémico y como praxis, constatando un verdadero “hiato pernicioso” del que da cuenta Fernández Pérez (1999) entre formación inicial y desarrollo profesional docente comprendido como un proceso continuo.

Las políticas educativas, amparadas en esta idea de asentar la profesión docente, intencionaron sus mecanismos para generar, en primera instancia, una transformación en los currícula de los programas de

Pedagogía, y luego al interior de los liceos, a través del fomento de experiencias colaborativas como la instalación de los *Grupos Profesionales de Trabajo* (GPT). Una primera etapa -considerada por Núñez (2002) como un verdadero “**momento fundacional**”- fue la que protagonizó el *Programa de Fortalecimiento de la Formación Docente Inicial* (FFID)²⁰, el *Programa para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación* (MECE)²¹ y la construcción de *estándares de desempeño para la formación inicial*²². Luego se continuó con la instalación de un sistema de evaluación de los profesionales de la educación²³ y la elaboración de *estándares orientadores para egresados de pedagogía*.

Consecuentemente con los dos últimos puntos, si bien se ha retomado la atención hacia lo pedagógico, en lo nuclear, han sido las prácticas docentes y el impacto de éstas, el objeto de atención principal:

²⁰ El FFID se implementó entre los años 1997 y 2002, con una cobertura de 17 universidades nacionales.

²¹ Parte de la trayectoria aludida quedó plasmada en el texto *Profesores para Chile, Historia de un proyecto* (Ávalos, 2002) y en el libro *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (Cox [ed.], 2005).

²² Vide: Chile, Ministerio de Educación (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial*. Por lo general, las universidades adaptaron estos estándares a sus requerimientos curriculares y no se consideran prescriptivos, aunque en la práctica así suceda.

²³ Vide: Chile, Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Todos los profesores son evaluados bajo los lineamientos de este documento, a partir del año 2003. Se exceptúan los docentes de los colegios privados, a los cuales se les somete, de igual manera, a evaluaciones externas, ajenas al MINEDUC y gestionadas por los propios centros escolares. Otro mecanismo evaluativo es la Prueba INICIA, para profesores recién titulados.

“Se ha destacado la importancia que poseen las prácticas pedagógicas como núcleo de interés y, al mismo tiempo, de tensión, reconociéndolas como espacio privilegiado donde “se juega” la calidad de los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, como instancia donde se encuentra contenido un potencial de transformación estratégico para el logro de mejoramientos en las formas de enseñar y aprender en la escuela” (Latorre, 2005a: 3)

Dentro de este contexto, las miradas y los discursos dirigidos al magisterio han sido bastante críticos y lapidarios, dada la responsabilidad aneja a la profesión.

Hoy, transcurridos ya varios años de estos lineamientos, estamos frente a una nueva etapa de evaluaciones y ajustes estructurales. No es extraño, entonces, que se reabra el debate en torno a temas tan sustantivos como la *calidad de la educación*, aunque sea gatillado a partir de los resultados deficitarios (pese a las leves alzas, no son óptimos)²⁴ en diversas evaluaciones estandarizadas, tanto a nivel nacional (SIMCE, PSU) como internacional (PISA-TIMSS).

Frente a tal escenario y en medio de variadas reflexiones respecto a los múltiples factores que estarían incidiendo en este panorama de cosas, lo

²⁴ No obstante aquello, se publicó el segundo *Informe McKinsey* (2010), *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?*, trabajo que consideró al caso chileno como meritorio, destacando que la tendencia nacional ha sido hacia la mejora.

cierto es que recurrentemente la opinión pública y de algunos expertos, suele apuntar sus dardos a la figura de los/as docentes, cuyo proceso formativo y actuación profesional han sido blanco de críticas y cuestionamientos²⁵.

Sin ir más lejos, un importante número de las investigaciones provenientes del mundo académico, han destacado –por sobre otros factores- las prácticas pedagógicas como uno de los elementos capaces de determinar el desempeño de los estudiantes²⁶ y, viceversa, cómo los resultados de los

²⁵ Sintomático de este proceso han sido las noticias que destacan el tema de los docentes en los periódicos. Inclusive es dable encontrar una determinada tendencia argumental en los artículos de prensa los cuales connotativamente propenden a instalar en la opinión pública una imagen sesgada y satanizada de los docentes. Como muestra, el siguiente encabezado que apareció en un diario capitalino hace un tiempo: *“CÓMO LOS PROFESORES BLOQUEAN LA CALIDAD. Hace rato que los docentes están bajo el foco por el fracaso de la educación chilena, a pesar de los mayores recursos [...] no manejan los contenidos, no se perfeccionan”* (El Mercurio, 2006, Junio 30).

El paso del tiempo no ha mellado comentarios del mismo tenor. Basta con echar una hojeada a las reacciones y opiniones derivadas de los resultados obtenidos en las últimas versiones de la prueba INICIA (rendida por profesores/as novatos voluntarios/as). Pese a que se trata de una evaluación focalizada en docentes recién titulados, los argumentos parecen trascender al resto del colectivo profesional: *“Acabamos de tener una muy mala noticia, porque hemos visto cómo nuestros profesores... han demostrado que desgraciadamente no tienen los conocimientos ni las habilidades necesarias para educar a nuestros hijos”* (Presidente Sebastián Piñera, El Mercurio, 2010, Mayo 7); *“... los futuros profesores no saben las materias que tienen que enseñar. Eso es preocupante porque indica también que las universidades y los institutos profesionales que los están formando no les están entregando las herramientas adecuadas”* (Harald Beyer, El Mercurio, 2012, Mayo 7)

²⁶ Vgr: *“Existe creciente evidencia en el mundo de que la buena enseñanza es la clave para el éxito de los alumnos... Es difícil imaginar a los estudiantes chilenos promedio realizando un gran salto en el rendimiento académico... sin un cambio mayor en la calidad de enseñanza...”* (Carnoy, 2003: 121, 123).

alumnos también estarían revelando el tenor y las potencialidades de la intervención de los profesores (Crf. Latorre, 2005: passim).

Paradójicamente, tal como llegan o son reinterpretados este tipo de estudios a través de los medios de comunicación, sus conclusiones asumen una naturaleza monoexplicativa o monocausal del fenómeno en cuestión, distorsionando los datos o reelaborándose la información para la construcción de verdaderas falacias lógicas.

En la actualidad, ello cobra un protagonismo especial gracias a la difusión pública de datos estadísticos (junto a algunos estudios preliminares) sobre la evolución de la población docente durante la presente década. Gran parte de esta información proviene de fuentes diversas tales como el *Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SIES)*, el *Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE)* de la Universidad Diego Portales y el propio Ministerio de Educación (Primer Informe del Panel de Expertos, 2010 y *Calidad en el aula*, 2012), entre otros.

Las referencias en cuestión aluden a un aumento explosivo de los titulados de Pedagogía, siendo el año 2008 coincidente con el hito que marcó el máximo histórico de profesores titulados²⁷. La tendencia al alza se ha mantenido, especialmente en el caso de los profesores de Educación Media²⁸: en efecto, a partir del 2009, los docentes de este nivel son quienes concentran el máximo porcentaje de titulados en comparación a

²⁷ Ver **Anexo N° 1**: se insertó allí el titular presentado en prensa, anunciando esta peculiar coyuntura (*La Tercera*, 2010, Abril 10).

²⁸ Ver **Anexo N° 2**: Evolución total titulados área de Educación, 1999-2008 y **Lámina N° 1**: Evolución titulados de Pedagogía, 2007-2010 (página siguiente).

otros titulados de la carrera de Pedagogía (Vide Lámina N° 1), con un incremento del 70% para el período 2007-2010 (Mineduc, 2012: 2).

Lámina N° 1

Evolución de los titulados de Pedagogía, 2007-2010

Carrera	2007	2008	2009	2010
<i>Educación Básica</i>	5.041	5.350	6.094	5.989
<i>Educación Diferencial</i>	739	1.134	1.039	1.257
<i>Educación Media</i>	4.054	4.777	6.352	7.487
<i>Educación Parvularia</i>	1889	1.648	1.991	2.110.

Fuente: Selección de datos conforme al Documento de Trabajo *“Ingreso al mercado laboral y resultados en la evaluación docente de los titulados de pedagogía, 2007-2010”* (Mineduc, 2012: 2).

Sincrónicamente, en un lapsus similar, aumentó la oferta de instituciones formadoras de profesores a nivel nacional: *“... este impresionante crecimiento... ha sido acompañado por un aumento en la cantidad de programas de formación inicial ofrecidos, más que una expansión de los programas existentes: mientras en 1999 existía un total de 225 programas, en el 2008 había 698”* (Bellei y Valenzuela, 2010: 260). En consideración al porcentaje de titulados, la contribución más significativa de los centros formadores corresponde al de las universidades pertenecientes al Consejo

de Rectores (CRUCH) y, en segunda instancia, de las universidades privadas (MINEDUC, 2012).

Tal panorama de cosas sirve como caldo de cultivo para una serie de argumentaciones que, de una u otra manera, han tendido un dedo acusador en contra de las nuevas cohortes de docentes: en otras palabras, los profesores principiantes aparecen como verdaderos chivos expiatorios de los problemas educacionales del país.

En efecto, el ya descrito crecimiento explosivo de los profesores titulados ha sido asociado con una probable o potencial *ineficiencia* en los desempeños de los profesionales novatos, amparándose en las líneas argumentales pertenecientes a un trabajo extranjero conocido como el *Informe McKinsey (2008)*²⁹. Tal como se concluye en el documento aludido, la sobreoferta de candidatos (profesores titulados) “...genera un efecto sensiblemente negativo en la calidad docente” (Barber y Mourshed, 2008: 18).

Los guarismos declarados líneas más arriba, en correlato con esta lógica discursiva y del supuesto mencionado, imputan una falta de selección en el

²⁹ Se referenció el año de la obra en conformidad a la edición del mismo informe por la PREAL. El original es del 2007. Recientemente se publicó un nuevo informe McKinsey (2010). Cuando corresponda, se emprenderá la distinción entre el primero y el segundo.

El Informe McKinsey destaca las acciones que los mejores sistemas educativos del mundo han llevado a cabo para concretar sus metas. El mentado documento es fruto de una investigación perteneciente a Barber, M. y Mourshed, M (2008), titulada *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, Documento PREAL N° 41. Se encuentra accesible en línea, linkeando en la siguiente dirección: www.oei.es/pdfs/documento_pre41.pdf

ingreso de los aspirantes a la carrera de Pedagogía, quienes se convertirían luego en profesores mediocres y poco eficientes.

La ausencia de mecanismos de discriminación de los postulantes ha sido vinculada con los sistemas educativos de más bajo desempeño, en donde se suelen reclutar a sus estudiantes en los tercios inferiores de los alumnos secundarios, es decir, aquellos con rendimiento deficitario, cuestión que tendría consecuencias a futuro, en tanto difícilmente una formación inicial docente podría transformarlos en profesores de calidad: *“...los sistemas educativos con peor desempeño rara vez atraen a la docencia a las personas adecuadas”* (Barber y Mourshed, 2008: 15). El párrafo citado se clausura con la oscura y lapidaria sentencia de un funcionario de Medio Oriente, quien indica *“Uno no puede dar lo que no tiene”* (Ibíd). La recomendación del *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL) a través de la publicación del citado *Informe Mckinsey*, son bastante explícitas al respecto:

“Los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión, lo que

facilita la atracción de candidatos aún mejores.

La calidad de un sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes. La prueba de que contar con las personas más aptas para ejercer la docencia resulta esencial para alcanzar un alto desempeño es tanto anecdótica como estadística” (Barber y Mourshed, 2008: 15).

A partir de esta fundamentación, que cuenta con evidencia internacional, las políticas públicas chilenas han podido responder sólo en parte a las recomendaciones respecto a la *cuestión del profesorado* (Vide OCDE, 2005: passim), como el establecimiento de medios para atraer a los buenos estudiantes secundarios hacia las carreras de Pedagogía³⁰. Se advierte, empero, tal como lo postulan Bellei y Valenzuela (2010), que pese a los incentivos, el sistema aún sigue desregulado en temas como la cantidad de vacantes, la selección (definición de requisitos de admisión) y matrícula de

³⁰ Valga mencionar en este sentido la *Beca Vocación de Profesor*, instalada bajo la Presidencia de Sebastián Piñera, pero que presenta como antecedente previo la *Beca para alumnos destacados que ingresan a Pedagogía*, originada durante el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle. La *Beca Vocación de Profesor* (concedida a puntajes PSU sobre 600 puntos), debe subrayarse, no tiene como requisito el promedio de notas de Enseñanza Media, tal como aconteció con la Beca que le antecede, la cual exigía notas iguales o superiores a 6,0. Como elemento adicional, la Beca actualmente vigente, demanda postulaciones a instituciones cuyas carreras de Pedagogía estén acreditadas. Se entiende entre líneas que la acreditación aseguraría la calidad de la formación de estos estudiantes de Pedagogía. Sin embargo, no se realizan diferenciaciones entre aquellas instituciones que obtuvieron el mínimo acreditable (2 años) y aquellas que obtuvieron el máximo (7 años), por lo tanto no se evidencia una real preocupación por el proceso formativo de los becarios. Cfr.: <http://www.uchile.cl/convocatorias/7676/becas-para-estudiantes-que-ingresen-a-pedagogia> y <http://www.gob.cl/especiales/beca-vocacion-de-profesor/>

los futuros estudiantes de Pedagogía³¹. El mecanismo de becas de ingreso a la docencia resulta, desde luego, insuficiente.

En razón de las mismas observaciones de entidades como la OCDE, se catapultó la necesidad de discutir en nuestro país la viabilidad de instalar un proceso de certificación de la docencia³², tal como se ha venido

³¹ *“Como se sabe, se trata de una decisión discrecional de cada universidad, donde los únicos requisitos operan ex post, por medio de una acreditación de consistencia de la oferta de programas respecto a los planes que las mismas universidades definieron. Las experiencias exitosas a nivel internacional, en cambio, aplican un fuerte nivel de regulación en la formación inicial docente, de forma altamente centralizada por el Estado o por mecanismos muy exigentes de control de las instituciones formadoras en las diferentes etapas del proceso de formación”* (Bellei y Valenzuela, 2010: 260-261)

³² Se trata de una de las acciones recomendadas por la *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* en su informe respecto a las políticas nacionales de educación en Chile (Cfr. OCDE, 2004: passim), sobre la cual se volvió a insistir en el texto *La educación superior en Chile* (Cfr. OCDE, 2009).

Desde las evidencias oficiales, tal proposición ha estado presente tanto en el discurso del gobierno de la Concertación como en el actual gobierno de la Alianza. Por ejemplo en el documento *Carrera profesional docente. Un desafío para Chile* (MINEDUC, 2009), se sugirió una estructura escalar, entre los 0 a 20 años, a través de la cual un profesor debe pasar por 5 tramos, acceso que sólo resulta posible mediando un proceso de certificación. La primera evaluación permite ascender al “desarrollo inicial”, asociado a un desempeño básico, o bien saltar al peldaño siguiente (“desarrollo temprano”) si se sigue una trayectoria acelerada (Cfr. MINEDUC, 2009: 32-34).

Por otro lado, y sin mayor novedad en sus planteamientos, el *Panel de Expertos* convocado el 2010 por el entonces Ministro de Educación Joaquín Lavín, aludió al mismo argumento de los documentos internacionales y declaró como requerimiento, la habilitación de los docentes recién egresados:

“Nuestro país ha experimentado una expansión de la oferta de carreras de pedagogía, sin que se haya puesto atención en la calidad de dichos programas ni tampoco en el reclutamiento de jóvenes más preparados para tan decisivos estudios... El Panel está convencido de que si esta situación no se modifica, la posibilidad de lograr una educación de calidad se pone en riesgo. Por lo mismo, considera crucial y urgente corregirla...”

[Continúa esta nota en la página siguiente ►]

desarrollando en el extranjero, como –por ejemplo- en Estados Unidos y el caso emblemático del Estado de California (Cfr. Valadez y Díaz, 2009). Visto lo anterior, el actual contexto para los principiantes se complejiza aún más, ante la obligatoriedad de un examen de habilitación para los profesionales egresados de la carrera de Pedagogía, conforme al diseño presupuestado por el *Programa INICIA*³³ del Ministerio de Educación. El

“En el ámbito de las exigencias se proponen, entre otras medidas, las siguientes: [...]

- *A todos los egresados de los programas de pedagogía se les exigirá aprobar un examen de habilitación para poder enseñar en la educación subvencionada por el Estado.*
- *Los desempeños de los egresados de los diversos programas de pedagogía deben ser públicos. Estos deben ser considerados en el proceso de acreditación de los programas de formación inicial docente.” (MINEDUC-Panel de Expertos para una Educación de Calidad, 2010: 6).*

³³ INICIA entró en marcha en Septiembre del 2008 bajo un formato piloto. Contempla tres componentes básicos: el proceso de evaluación diagnóstica para los/as docentes recién titulados, el diseño de orientaciones curriculares y estándares para la formación inicial docente y un programa de apoyo para las instituciones de educación superior que ofrezcan la carrera de Pedagogía. Públicamente, INICIA es más conocido por su batería de pruebas y resultados, que por los otros dos ejes que lo sustentan. (Véase los detalles de este proyecto en: www.evaluacioninicia.cl).

Hasta la fecha, a partir de las versiones previas de la Prueba *INICIA*, se han evaluado a docentes recién titulados de Educación Parvularia y profesores/as del Primer y Segundo Ciclo de Educación Básica, egresados de la carrera de Pedagogía de aquellas universidades que, **voluntariamente**, decidieron participar en esta iniciativa. La evaluación de los/as docentes de Educación Media recién se concretó este año (Abril, 2013) y aún no hay informes de aquello. Por otro lado, los resultados de este proceso evaluativo han puesto en el tapete de la discusión no sólo la formación universitaria en Pedagogía, sino las competencias profesionales de los docentes principiantes, tanto de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, como de las instituciones privadas, aún cuando los resultados favorecen al primer grupo. (Vide resultados INICIA en: http://www.evaluacioninicia.cl/index2.php?id_portal=79&id_seccion=4252&id_contenido=20556)

[continúa esta nota en la página siguiente ►]

mentado programa, por el momento, pretende ofrecer las herramientas que se requieren para optimizar la formación inicial (bajo la noción de orientaciones informadas para la mejora del proceso formativo) y cautelar las experticias (conocimientos y competencias³⁴) de las nuevas cohortes de profesores, ajustando el contexto para una futura certificación oficial de los maestros. Pese a que se trata de un mecanismo que afecta

Bellei y Valenzuela (2010), pese a que los informes de la *Prueba Inicia* no surgen de una muestra estadísticamente representativa, afirman lo siguiente: “... la evidencia disponible indica que, al término de su período de formación, los docentes chilenos se encuentran pobremente preparados para enseñar” (Bellei y Valenzuela, 2010: 264)

Bajo este escenario, el Presidente de la República, en el discurso del 21 de Mayo de 2010, anunció la **obligatoriedad de este examen**: “Queremos que la prueba Inicia [...] deje de ser voluntaria y sus resultados sean conocidos y tengan consecuencias” (www.gobiernodechile.cl/especiales/mensaje-presidencial-21-de-mayo/). Ello fue reafirmado con el envío en octubre del 2010 del proyecto de ley sobre el examen de excelencia profesional docente y la excelencia pedagógica inicial (Confrontar Proyecto de Ley, N°370-358, 27 de octubre, 2010) y el Proyecto de Ley del 22 de Noviembre de 2010 sobre la calidad y equidad en educación, presentado a la Comisión respectiva de la Cámara de Diputados:

“En cuanto a los docentes, vemos en ellos al principal motor de esta reforma, ya que ésta se juega en el aula. El presente proyecto de ley y las demás medidas [...]—como[...] la nueva asignación para los docentes que recién ingresan a la profesión que actualmente se tramita en el Congreso— van dirigidas a recuperar el prestigio social que le corresponde a esta labor” (Proyecto de Ley N° 517-358 , 22 de Noviembre de 2010: 3).

Actualmente, se encuentra en estudio dicho proyecto, a la espera de convertir a la Evaluación INICIA en una instancia evaluativa obligatoria y habilitante, pues de su resultado dependerá si un profesor sea contratado o no y pueda ejercer docencia en establecimientos subvencionados (vide: <http://www.evaluacioninicia.cl/usuarios/einicia/File/Mas%20antecedentes%20Pruebas%20Inicia/Mas%20antecedentes%20Prueba%20Inicia.pdf>).

³⁴ En la práctica, se trata de una prueba de evaluación de conocimientos. Lo mismo acontece con la evaluación para acceder a la Asignación Variable por Desempeño Individual (AVDI), que es meramente contenidista, tanto en lo pedagógico como en los tópicos de especialidad, sin referencia a los contextos de práctica. Cfr. www.avdi.mineduc.cl.

directamente a los profesores principiantes, su foco central son, sin duda, las instituciones formadoras y sus perfiles de egreso: ello porque del *Programa Inicia* se catapultó la elaboración de estándares que incidirán en las futuras recomendaciones para las universidades y, desde ahí, marcar su impronta en la reformulación de las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía.

Sin embargo, evaluaciones como ésta sólo se focalizan en una mirada muy restringida de los saberes profesionales, sin prever las consecuencias que aquello genera en la profesión:

“La estructura del sistema aplicado en la prueba Inicia, cuyo foco exclusivo han sido los contenidos disciplinares del currículum, termina reduciendo al docente, sólo en la dirección de traspasar contenido disciplinar (y de este sólo su nivel más simple). La formación efectiva de la ciudadanía, la preparación de competencias esenciales para la vida, incluyendo un sano desarrollo emocional son parte de una agenda olvidada” (Radic, s/a: 1)

Los controles *ex ante* (v.gr.: *Beca Vocación de Profesor*) y *ex post* (v.gr.: *Prueba Inicia*), bipolarizan la mirada, dejando de lado los procesos de inserción. No se han formalizado, por ejemplo, políticas nacionales de inducción profesional para novatos, ni se ha instaurado etapas de *prueba*, como lo advierten Cristian Bellei y Juan Pablo Valenzuela (2010)³⁵. Claro

³⁵ A la fecha de término de esta tesis, el CPEIP y la Red de Maestros de Maestros instaló “una línea de acción” de apoyo a los profesores principiantes. Sin embargo, se encuentra en una etapa inicial. Cfr: http://ww.rmm.mineduc.cl/website/index1.php?id_contenido=154&id_seccion=24

está que se pueden constatar experiencias particulares como los programas de

acompañamiento (*mentorías*), aunque son ejemplos aislados y esporádicos desde un punto de vista temporal y espacial. Destacamos al respecto, la labor ejecutada por la Pontificia Universidad Católica de Chile³⁶, institución que dio el primer paso al acompañar a docentes principiantes de educación parvularia, básica y media. Más reciente, en este sentido, han sido los programas de la Universidad Católica de Temuco³⁷ y la Corporación Municipal de Valparaíso³⁸. Todos estos casos se encuentran asociados o fueron producto de proyectos investigativos que ya han sido implementados.

³⁶ Conforme a las indagaciones emprendidas, se trata de una de las experiencias de mentorazgo más tempranas en Chile, enmarcada dentro de un Proyecto FFID desarrollado entre 1998 y el 2001 por la Facultad de Educación y liderado por el profesor José Cornejo. A partir de este Proyecto se puso en marcha el denominado *Programa de apoyo a la inserción de profesores principiantes*. (Vide: Cornejo et al, 2002 y Cornejo et al, 1999).

³⁷ Experiencia piloto que levantó un diseño –el cual fue validado– para la formación de mentores. El equipo investigativo estuvo encabezado por la profesora Gloria Inostroza de Celis, Tania Tagle y Enriqueta Jara. La evaluación del programa se publicó en la revista *Docencia*. (Vide: Inostroza et al, 2007)

³⁸ El caso corresponde al *Programa de acompañamiento a la inserción de profesores noveles*, por las investigadoras Lina Peralta, M^a Teresa Martínez y Paula González:

“El programa acompaña a los docentes noveles a través del desarrollo de talleres de revisión de la práctica docente con el método de investigación protagónica; el desarrollo de mentorías y participación en pasantías a experiencias educativas innovadoras en sectores de pobreza” (Peralta et al 2011: diap. 2).

[Continúa esta nota en la página siguiente ►]

Por otra parte, tampoco se han generado propuestas ni mecanismos concretos—asociados a políticas públicas en esta materia— para retener a los docentes jóvenes en la profesión, pese a las evidencias que circulan, especialmente en el extranjero (Valadez y Díaz, 2009) y las observaciones emprendidas en el trabajo sobre profesores noveles chilenos de Ávalos et al (2004). Un dato más preciso respecto a la deserción profesional, lo aporta un estudio del *Centro de Investigación Avanzada en Educación* de la U. de Chile [CIAE], revelando que el 40% de los profesores de nuestro país deserta de su campo profesional al quinto año para ir en la búsqueda de actividades mejor remuneradas y con status social³⁹.

Acontece entonces una paradoja, no percibida por el ejercicio de periodificación de Iván Núñez. En tiempos en que casi todos los escenarios coinciden con la promoción del desarrollo profesional docente, especialmente desde las instituciones de formación inicial, se mantienen o

Parte de sus hallazgos e implementación del proyecto de mentoría se expuso en el Primer Congreso Internacional de Educación, (Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Noviembre de 2011) y en el IIIer Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional (U. Autónoma de Chile, OEI-Chile, U. de Sevilla, 2012).

³⁹ Se trata de un trabajo de Juan Pablo Valenzuela y Cristián Bellei (2010). Parte de sus hallazgos no sólo circularon en el mundo académico, sino que tal impactante cifra fue objeto noticioso en la prensa (Vide, *El Mercurio*, 2010, Noviembre 28: A1).

Ante tal evidencia, hubo reacciones, como el comunicado público del Colegio de Profesores: *“Según revela el estudio, las variables que explicarían este hecho no sólo tienen que ver con el bajo sueldo al ingresar a la profesión, sino por sobre todo el bajo techo al que se puede aspirar y la relación entre las horas lectivas y no lectivas toda vez que es mucho más el tiempo que destinan los maestros a labores fuera de horario y que no tiene ningún reconocimiento salarial. Las precarias condiciones de enseñanza son un desincentivo a estudiar y permanecer en la profesión, pero el gobierno no dice ni hace nada al respecto”* (CDP, 2010: 1)

incluso se potencian mecanismos desprofesionalizantes promotores de la baja valoración social de la docencia:

“...la reforma incluida en la LGE que abre a la docencia a cualquier profesional o licenciado, implica una reducción adicional a la valoración social de la carrera docente, pues sugiere que ésta no demanda una formación profesional especializada, sino que es una función genérica, inespecífica. Pretender atraer a jóvenes talentosos a formarse en una carrera de bajo estatus social, de bajas remuneraciones, y difíciles condiciones laborales, cuyo campo laboral ha sido desdibujado, se vuelve una tarea aún más difícil” (Bellei y Valenzuela, 2010: 268)

Tal marco contextual puede configurar un refuerzo negativo para los profesores principiantes, dada la tensión propia del proceso que viven como jóvenes que recién se inician en el mundo profesional.

Este es el panorama de cosas respecto a la profesión y las problemáticas a las que se verán enfrentados los profesores noveles y, en específico, los docentes novatos del actual Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile. Pero ¿Cuál es el perfil de estos titulados? ¿Cuáles son los principios formativos formales de esta institución y que relevan el perfil profesional? Estos puntos serán abordados a continuación, como un requerimiento contextual de esta investigación.

2.3. La Universidad de Chile y el Departamento de Estudios Pedagógicos:

Los años que siguieron a la escisión y pérdida del Instituto Pedagógico en 1981, fueron tiempos en que se intentó acallar el protagonismo que, en materia educacional y liderazgo en la formación de profesores, tuvo la Universidad de Chile. En palabras de la otrora Decana de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Lucía Invernizzi, se privó “... a nuestra universidad de una actividad que fuera tradicional e históricamente componente esencial de su misión” (PIIEP-Universidad de Chile [UCh], 1996: 3).

Fue entonces cuando bajo el cambio democrático y el contexto del período de la *segunda profesionalización*, se dio la coyuntura precisa para que la sentida aspiración de recuperar este espacio se pudiese hacer realidad.

Bajo este escenario, debe comprenderse la reinstalación de las pedagogías en la Universidad de Chile, a partir del *Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos* [PIIEP] mediante el Decreto de Rectoría Exento N° 556, del 21 de Enero de 1994. En palabras de uno de los primeros documentos publicados a razón de la primera cohorte de egreso, se deja constancia de este contexto positivo:

“Este plan de formación profesional docente surge en un momento especialísimo de la historia, tiempo en el que la primera preocupación del Estado Chileno es la educación y en el que gradualmente se adquiere mayor conciencia

efectiva acerca de la importancia de la formación humana...” (PIIEP-UCh, 1996: 8) ⁴⁰

Se trató, en un principio, de un programa de carácter eminentemente pionero, el cual fue cautelado mediante procesos evaluativos, tanto externos como internos. Esta condición permitió subrayar su sello diferenciador, oponiéndose al paradigma más tradicional, positivista y conductista que regía por entonces las miradas sobre lo pedagógico:

“Este programa se distinguió de otros existentes por su carácter innovador, crítico y potencialmente transformador... En un plan y un currículum acordes con esta comprensión de la Pedagogía, la propuesta del PIIEP caracterizó la praxis pedagógica como una profesión ‘ampliada’, ‘humanista’, ‘compleja’ e ‘inter y multidisciplinaria’.” (DEP-UCh, 2012: 20)

Como parte de su propia historia, el PIIEP cuatro años más tarde se convirtió en el *Centro de Estudios Pedagógicos [CEP]*⁴¹, dependiente de la

⁴⁰ Tal como lo indicara el ex rector Luis Riveros años más tarde, “... *la Universidad debe retomar su rol formador. Debemos operar como profesores frente al establishment político y enseñar, indicar, mostrar en todas las instancias pertinentes, que hay una tarea incompleta, que existe una materia pendiente de aprobación desde hace demasiado tiempo...*” (Riveros, L., en: Azúa, X. y Nervi, Ma. L [comps.], 1999: 19)

Por lo tanto, la preocupación de la Universidad de Chile en este sentido, no sólo puede remitirse a la fundación del ex PIIEP. Cabe destacar que el año 2001 inició sus actividades regulares la carrera de Educación Parvularia y Básica inicial, dependiente de la Facultad de Ciencias Sociales.

⁴¹ Administrativamente, el *Centro de Estudios Pedagógicos* estaba vinculado a la figura del Departamento de Estudios Generales, conforme a lo consignado en el Decreto Exento N° 0010539, del 25 de Agosto de 1999 (Ayala Villegas, 2001: 3)

Facultad de Filosofía y Humanidades, hasta que el año 2009 se le otorgó el estatus de *Departamento*. Este último aspecto resulta central dado que, hasta ese momento, no se había reconocido la jerarquía disciplinar a la Pedagogía. Los dichos del entonces Decano de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Jorge Hidalgo Lehuedé, son bastante ilustrativos respecto a este hito del DEP:

“... [es] ‘sumamente importante porque implica que la actividad pedagógica tiene el mismo status que el resto de las disciplinas, igual que la historia, la literatura, la lingüística, la filosofía.

Estamos reconociendo a la Pedagogía un espacio propio, un espacio de desarrollo académico y... también de exigencia en términos de investigación y docencia’...”

(Jorge Hidalgo citado en Braghetto, 2009: 2-3)

Entre las 11 actuales menciones que ofrece la carrera⁴², destaca la mención de Historia y Geografía, una de las líneas primigenias con las que partió el ex *PIEEP*.

El reconocimiento a esta labor refundadora de las Pedagogías en la Universidad de Chile se vio plasmado a través de un proceso de

⁴² Las actuales menciones son las siguientes: Castellano, Inglés, Filosofía, Historia y Geografía, Matemática, Física, Química, Biología, Artes Plásticas, Educación Musical y la bidisciplina Matemática-Física (Vide: <http://www.filosofia.uchile.cl>). Sin embargo, en la época fundacional del ex *PIIEP*, se partió sólo con 6 menciones iniciales.

acreditación exitoso⁴³. La misma CNA manifiesta que hoy *“la carrera cuenta con una buena progresión de estudiantes y un adecuado seguimiento de los procesos formativos, lo que se evidencia en altas tasas de retención y altos niveles de aprobación, así como adecuados tiempos de egreso y de titulación”* (CNA, 2009: 3).

El reposicionamiento de la Casa de Bello respecto a la Formación Inicial de Profesores se emprendió sobre la base de una crítica a la modalidad de *formación concurrente*⁴⁴.

Revisando los documentos de su fundación, uno de los fundamentos esgrimidos para asumir esta opción fue el *hibridismo* que supuestamente surge al desarrollar la especialidad y la línea pedagógica en forma simultánea en los currículos, intentando *“...integrar forzosamente planes de distinta naturaleza epistemológica y, naturalmente, distintos propósitos... con fuertes efectos distorsionadores en la formación docente y que aún hoy propicia competitividades entre valoraciones de diverso tipo”* (PIIEP-UCh, 1996: 9).

Otro elemento crítico fue el tema de las prácticas, las cuales, por entonces y en otros centros de formación, eran finales, esto es, se realizaban dentro del último tramo de la carrera: *“...generando de ese modo la también*

⁴³ La Comisión Nacional de Acreditación [CNA] concedió 5 años de acreditación a las Pedagogías dictadas por el DEP, certificando la calidad de los procesos gestionados por este espacio entre 2009 hasta el 2014. Vide: *Acuerdo de Acreditación N° 59* (CNA, 2009).

⁴⁴ Es la más generalizada y supone la formación simultánea en un currículo que integra la formación general, la formación específica o de especialidad y la formación pedagógica. La carrera, en este tipo de casos, se extiende entre 8 a 10 semestres académicos. (Vide: Mineduc, 2005:21)

tradicional disociación entre teoría-práctica, cuyos efectos gravitan fuertemente en el desarrollo de prácticas pedagógicas de carácter intuitivo de reducida base teórica” (Ibíd).

Estos argumentos críticos configuraron el pivote para que la Universidad de Chile, a través del ex *PIEEP* propusiera un modelo formativo pionero para su tiempo, al menos en nuestro país: *la formación de tipo consecutiva o post-licenciatura*. A diferencia de la *modalidad concurrente*, este tipo de formación está destinada a Licenciados o poseedores de un título profesional vinculados con una disciplina específica afín con el Marco Curricular (CEP-UCh, 2009 y PIIEP-UCh, 1996). Una vez culminado el proceso en la carrera de Pedagogía, se accede al grado de Licenciado en Educación Media y al título de Profesor de Educación Media con mención.

El núcleo de la propuesta atiende a aprovechar la formación universitaria previa de sus estudiantes, apelando a la expertiz disciplinar de base: *“Esto les permite concentrar sus esfuerzos en la apropiación del conocimiento pedagógico útil e indispensable para tomar decisiones profesionales, basadas en argumentos científico-técnicos y filosóficos, propios de la problemática educativa contemporánea”* (CEP-UCh, 2009). Para evitar algunos vacíos de conocimientos disciplinares se han establecido puentes comunicantes con las carreras de origen, como un medio de saltar escollos vinculados con lo que un docente debiera manejar⁴⁵.

⁴⁵ “Especial atención se ha puesto en coordinar los esfuerzos con las disciplinas de base de nuestros licenciados adecuando distonías curriculares, con el fin de formar profesores de calidad y, efectivamente, apropiados de los cambios y transformaciones del conocimiento disciplinario, vividos desde los años cincuenta del siglo pasado hasta ahora” (CEP-UCh., 2009).

De igual manera, se potencia la experiencia investigativa inicial que los estudiantes de Pedagogía traen desde su pregrado, para catapultar la dimensión investigativa del propio Perfil de Egreso (CEP-UCh, 2009).

Siguiendo la misión universitaria por una educación de raigambre pública, aspirando “...*hacia mayores niveles de justicia y calidad...*” (DEP-UCh., 2012 y CEP-UCh, 2009), las prácticas -que comienzan con la carrera misma- son desarrolladas preferentemente en liceos municipales. Empero, se tiene presente que los futuros egresados de Pedagogía puedan desenvolverse en contextos variados, tanto sociales como culturales, bajo una óptica que releva la investigación en la praxis, y la problematización de los procesos vividos en contextos reales: “*para el logro de este cometido es condición necesaria una práctica sistemática de indagación crítica y reflexiva tanto en relación con dichos contextos como por la propia acción pedagógica*” (DEPUCh., 2012).

Por otro lado, así como en los orígenes, el *Departamento de Estudios Pedagógicos [DEP]* ha mantenido su preocupación por la profesionalización del rol docente, en sus múltiples dimensiones, expresadas a través del *Perfil de Egreso*, definido el año 2004⁴⁶. Este último, conforme al análisis en la CNA, posee consistencia con la misión, visión y objetivos del DEP, y es dialogante con el *Marco para la Buena Enseñanza* y los *Estándares para la Formación Inicial* (CNA, 2009: 3)

El Perfil transversaliza la malla curricular de la carrera, consolidando una relación coherente con la propuesta formativa. “*Asimismo, tanto los*

⁴⁶ Véase **Lámina N° 2** en la página siguiente.

contenidos del plan de estudios como los métodos pedagógicos son consistentes con el modelo educativo declarado” (CNA, 2009: 3)

Ahora bien, la concepción que se destaca dentro del citado documento queda circunscrita al ámbito de la *profesionalidad ampliada* (DEP-UCh, 2012 y CEP-UCh, 2009), en donde el *Perfil* pasa a comprenderse a partir de su flexibilidad y en su potencial para generar orientaciones que guíen la acción y reflexión del futuro docente. Esta misma *profesionalidad* así entendida debe leerse como *permanente* y constructiva en tanto proceso constante de aprendizaje y formación.

En este sentido, y en razón al tema del “*conocimiento profesional*”⁴⁷, el proyecto formativo vinculado con el actual *DEP* presenta y declara un fuerte compromiso con el desarrollo de la autonomía en la apropiación y uso de este corpus distintivo de la profesión.

Sumado a la concepción de un profesional autónomo, reflexivo, que indaga sobre su quehacer y se concibe como un sujeto histórico, se levantan ejes argumentales de interés:

- La autogestión de las experiencias profesionales y
- La superación de los obstáculos, a partir del manejo de los errores (Cfr. DEP-UCh, 2012: 55-56)

La noción base es coadyuvar a evitar las tendencias clásicas asociadas con el desempeño de profesores principiantes, cuyo actuar suele imitar

⁴⁷ Mantengo la nomenclatura dada en la fuente que respalda estas líneas, aunque –como se abordará más adelante- esta tesis distingue entre *conocimiento* y *saber*, como nociones epistémicamente diferentes.

modelos previos, tomando como referentes la *“memoria didáctica”* (Brousseau y Centeno, citado en DEP-UCh. 2012) de la propia experiencia como escolares.

Por lo tanto, los docentes DEP aspiran no sólo a ser expertos de contenidos y materias sino sujetos que comprenden el fenómeno educativo desde la complejidad del mismo, adentrándose en las tensiones teórico-prácticas a la luz de una indagación profunda y sistemática: *“si esto no ocurre los profesores principiantes comienzan a actuar basándose en el conocimiento práctico heredado de su única experiencia real con respecto a los procesos de enseñanza aprendizaje”* (DEP-UCh, 2012: 55).

Lámina Nº 2

Perfil de Egreso, carrera de Pedagogía en E. Media, con mención

Dominios	Competencias
Conocimiento disciplinario	<ul style="list-style-type: none">-Domina rigurosamente su disciplina.-Vincula su disciplina con otras ramas del conocimiento.
Interacción Social	<ul style="list-style-type: none">-Se relaciona con empatía y respeto con sus pares y demás miembros de la comunidad escolar.-Genera un clima de aceptación de la diversidad, manteniendo normas de convivencia social.-Trabaja colaborativamente con otros profesionales de la educación y comunidad escolar.-Comprende aspectos de la cultura juvenil y de psicología del adolescente que le permitan construir relaciones humanas y pedagógicas de calidad con sus alumnos.
Didáctico	<ul style="list-style-type: none">-Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus alumnos para el aprendizaje.-Diseña la enseñanza para el aprendizaje significativo de todos sus alumnos.-Domina la didáctica de su especialidad.-Evalúa apropiadamente el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.-Indaga sistemática, crítica y reflexivamente su práctica pedagógica.-Reconoce la complejidad de la transposición didáctica e integra consideraciones éticas, epistemológicas y psicológicas en el proceso de enseñar disciplinas artísticas, científicas o humanísticas.-Realiza innovaciones pedagógicas para el mejoramiento educativo.-Crea entornos de aprendizajes en los cuales se integran didácticamente las NTICS.

<p>Conocimiento Pedagógico</p> <p>Saber teórico/</p> <p>Saber práctico</p>	<p>Identifica las características de la teoría educativa y sus vinculaciones con los desarrollos de las demás Ciencias humanas contemporáneas.</p> <p>-Analiza la complejidad del fenómeno educativo en el contexto del proyecto de la modernidad y de la sociedad del conocimiento.</p> <p>-Identifica los procesos de desarrollo de la pedagogía como disciplina científica y sus esfuerzos por acotar su objeto de estudio y sus campos de indagación.</p> <p>-Comprende el fenómeno educativo como resultado de la especificidad evolutiva de la especie humana.</p> <p>-Comprende la evolución de la tradición constructivista sobre desarrollo psíquico y aprendizaje y evalúa críticamente el conductismo.</p> <p>-Valoriza la relevancia del conocimiento disciplinario en el sistema curricular escolar.</p> <p>-Argumenta acerca de la necesidad de un enfoque negociador, transaccional y hermenéutico en la práctica pedagógica.</p> <p>-Comprende la necesidad de avanzar hacia una propuesta constructivista de la teoría y de la práctica evaluativa.</p> <p>-Aprecia el desarrollo humano como un proceso de individuación y socialización simultáneos y a la educación como un proyecto de formación ético-racional de los sujetos hacia su autonomía cognitiva, afectiva y moral.</p> <p>-Logra una capacidad profesional de investigación pedagógica como base para la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos de intervención educativa.</p> <p>-Aprecia los aportes de la investigación sociológica aplicada a los sistemas educativos como fuente de comprensión de la problemática que los afecta y como sustento de la política pública.</p> <p>-Identifica las posibilidades y perspectivas de la informática Educativa en la sociedad del conocimiento.</p>
<p>Gestión y</p>	<p>-Domina los distintos procesos administrativos y normativos</p>

organización	<p>propios del ejercicio docente.</p> <ul style="list-style-type: none">-Formula y desarrolla proyectos en distintos ámbitos de la Institución escolar.-Identifica los problemas de la organización burocrática y distingue la especificidad de los procesos de gestión organizacional moderna en el sistema y en la institución escolar.
Formativo	<ul style="list-style-type: none">-Está preparado para brindar apoyo y orientación a sus alumnos.-Asume la formación transversal y ética de sus alumnos.-Construye relaciones de colaboración con los padres y apoderados en la formación de los jóvenes.-Genera espacios de participación democrática en la comunidad escolar
Ético Profesional	<ul style="list-style-type: none">-Actúa consistentemente de acuerdo a claros principios de autonomía moral.-Evidencia una ética profesional consistente.-Se responsabiliza de sus actos profesionales.-Cultiva un lenguaje, actitud y presentación personal acorde a su rol profesional.

Fuente: Departamento de Estudios Pedagógicos (2009), *Informe de autoevaluación*.

CAPÍTULO TERCERO

3. Bases teóricas: Profesión, Inserción profesional y saberes docentes a partir de lo investigado y teorizado

Dado que el eje vertebrador de esta tesis busca adentrarse en el fenómeno dinámico de cómo los saberes docentes emergen, se tensionan y se reconfiguran a la luz del proceso de la inserción profesional de los /as profesores/as principiantes de HCS, se ha planteado presentar estas bases teóricas bajo una estructura semántica, cuya lógica ordenadora permita vislumbrar el posicionamiento que se asume a lo largo de esta investigación.

Se partirá entonces, declarando que la *docencia* es una actividad *profesional*, dando cuenta de las discusiones y puntos de vista que se han vertido sobre tal aserto, conforme a estudios actualizados. Luego, se focaliza el lente en los procesos formativos de profesores/as y los conflictos vinculados con la *formación del tipo consecutiva*, que es la que atañe a los sujetos de la muestra (titulados de una carrera que implementa dicha modalidad). La *formación como trayecto* da paso al concepto no menor de *desarrollo profesional docente*, enfatizando las etapas iniciales de vida profesional, sus modos de aprendizaje y mecánicas socializadoras. Tal recorrido, supone relevar la apropiación de los *saberes distintivos*, tópico teórico que levantamos primero a través de unas reflexiones epistemológicas que surgieron durante este trabajo y en razón de los aportes de la línea de investigación didáctica conocida como *pensamiento del profesor*.

3.1. Profesión y profesionalización: punto de partida.

La noción de **profesión** posee múltiples y diversas acepciones. Además, que no existe una sola definición universal, dado que deben considerarse como elementos de varianza las situaciones particulares de cada caso y sus problemáticas particulares. Desde una concepción weberiana, las **profesiones** corresponden una categorización de carácter socioeconómica y en específico, laboral, ocupando un lugar dentro de la estructura social a partir de una posición determinada dentro del sistema de división del trabajo; se entienden también como ocupaciones socialmente reconocidas, organizadas como colectivos cerrados, protectores de sus campos de acción y de las competencias asociadas con éste (Gysling, 1992; Sáez, 2007). Otros elementos que podrían configurar una definición más detallada en sus componentes son: la adscripción a un *código ético propio*; *compromiso profesional* o sentido de identidad colectiva (Day, 2005); el *ejercicio autónomo* e independiente de las actividades; la *capacidad de autorregulación*; juicio profesional, adaptabilidad en las prácticas y pericia (Schön, 1998); centros de formación; valor de servicio público y grupo de pares como referencia (Blankenship citado por Marcelo y Vaillant, 2009: 25).

Algunos autores incluso adicionan para algunas profesiones de orientación social, como la Pedagogía, el “*llamado subjetivo*” o *vocación* (vide Sáez, 2007) –discutible e irrelevante en algunas definiciones más

contemporáneas⁴⁸-; el establecimiento de asociaciones profesionales (colegios), etcétera.

En el ejercicio de reconocerse como partícipes de una **profesión**, sus miembros deben haber pasado por un sistema de *acreditación* (una educación formal y específica para desarrollar su actividad, con acceso restringido o limitado)⁴⁹, que valide su *capital cultural* privativo. Esta formalización puede entenderse como una especialización cultural certificada: “*Los certificados operan como sistemas de cierre, marcando los límites entre quienes están dentro y quienes están fuera de una determinada posición*” (Gysling, 1992: 17).

Los profesionales, en consecuencia, son portadores de un *saber particular*, el cual posee cierto grado de complejidad, fruto de socializaciones previas,

⁴⁸ D. A. Schön (1998), parafraseando a Wilbert Moore, recoge una cita que resume este posicionamiento: “*Una vocación es la ‘antítesis de una profesión’ porque está ‘basada en las actividades de costumbre modificadas por el ensayo y el error de la práctica individual’*” (Schön, 1998: 32)

Por otro lado, los trabajos del investigador Christopher Day han rescatado últimamente la impronta vocacional y la noción de “pasión” en el quehacer, posicionando de un modo positivo aspectos que, por ser de naturaleza subjetiva, eran obviados de los análisis sobre profesión y docencia (Vide Day y Gu, 2012, Day, 2006 y 2005).

⁴⁹ “... [Las] profesiones no resultan espontáneamente de la división social del trabajo, sino que son el resultado de modelos complejos de organización del trabajo basados en el control de productores determinados mercados institucionales” “... las profesiones modernas establecen un vínculo estructural entre cuerpos de conocimientos teórico-técnicos y mercados potenciales o efectivos de trabajo, separándose de la masa de trabajadores. Las credenciales educacionales les otorgan a estos grupos los mecanismos de defensa frente a la competencia” (M. Sarfatti Larson parafraseada por Gysling, 1992: 33)

conformando a partir de allí un *habitus*⁵⁰ diferenciado. Para el tenor de esta investigación se releva este *saber distintivo*, motor de la acción interpretativa y transformativa que ejercen los agentes que integran los colectivos profesionales, en este caso la comunidad profesional de los/as profesores/as, dinamizando el mundo social del cual participan. En este sentido, “[las] actividades profesionales resignifican la realidad social, porque la transforman, le atribuyen nuevos significados, definen sus dinámicas, interpretan las situaciones, identifican los problemas y proponen alternativas para resolverlos, poniendo en juego sus habilidades para ello.” (Sáez, 2007: 28).

Categorialmente entendidas, las **profesiones**, desde un punto de vista bersteiniano, presentan grados de aislamiento o clausura respecto a otras

⁵⁰ El *habitus* es un conjunto de esquemas movilizados de las prácticas (una verdadera “*gramática generativista*” diría Perrenoud, 2004b), cuyas tramas pueden traducirse como principios tácitos, implícitos, generalmente inconscientes, a través de los cuales los sujetos evalúan situaciones, toman decisiones y actúan. En palabras de Pierre Bourdieu, sociólogo francés que acuñó el término, el *habitus* supone “*sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin...*” (Bourdieu, 2007: 86).

Se trata de regulaciones impuestas por la estructura social al individuo, subjetivadas y apropiadas a través de procesos de socialización. La estructura social no emprende esta labor exógenamente, sino que logra encarnarlas a través de su interiorización que se plasma luego en esquemas de pensamiento y acción, como ya se indicó. Para Bourdieu, el *habitus* posee además un sello diferenciador, por lo que se levanta esta noción en razón del componente distintivo que le otorga -en este caso- a las profesiones: “*Al igual que las posiciones de las que ellos son producto, los habitus están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación o utilizan de un modo diferente los principios de diferenciación comunes.*” (Bourdieu, 2008: 33)

categorías. En este sentido, el *saber especializado* sirve como elemento vinculante, sustentando –entre otras cosas- las *relaciones de poder*: “La fuerza que tengan los miembros de una determinada categoría para relacionarse con otros estará en relación al saber distintivo, y al valor y reconocimiento de ese saber distintivo por los otros” (Gysling, 1992).

Siguiendo a Perrenoud, este mismo *saber* –elemento sustantivo para esta investigación- allana el camino entre la *creación* y la *ejecución*, ambos elementos que caracterizan el quehacer de las profesiones. A partir de aquello, el profesional puede detectar problemas en su práctica, formular soluciones y arriesgarse a aplicarlas, pues dispone de un repertorio consolidado. Además, la dialéctica que surge entre el rol de *creador* y el de *ejecutor*, permite asumir la gestión de un conflicto no menor que es el desajuste entre el *trabajo prescrito* y el *trabajo real*: “... todo ello sería imposible sin un saber amplio, saber académico y saber experto” (Perrenoud, 2004b: 10).

En cambio, en las denominadas ***semiprofesiones*** la posición, el estatus y los saberes se encuentran tensionados; comparten características propias del conjunto profesional, pero carecen de alguno de sus elementos claves. El caso de las ***semiprofesiones*** pone en la mesa de discusión, las trayectorias que permiten acceder a la condición de profesiones y de ahí la necesidad de entroncar este fenómeno con la acepción de ***profesionalización***.

Profesionalización es un concepto que va de la mano con la Sociología de las Profesiones y que tiene que ver con la lucha por el reconocimiento de una profesión o “*aquel tipo de proceso por el que las ocupaciones pretenden llegar a ser profesiones*” (Sáez, 2007: 31), junto con la necesidad

de visibilizar a sus actores como protagonistas en contextos diversos: sociales, culturales, laborales y políticos.

Las rutas experimentadas, los conflictos, nos hablan de un proceso y de un recorrido histórico “*para satisfacer intereses, deseos y poderes*”, en el cual los colectivos esgrimen diversas estrategias “*en lo referente a sus posibilidades de representación ante otras entidades y organismos, de la sistematización de su formación, su acreditación y los intentos de legitimización para hacerse con la jurisdicción de un territorio ocupacional*” (Sáez, 2007: IX, 174). Se busca entonces no sólo sostenerse sobre un afán meramente *credencialista* (asociado con los certificados o títulos profesionales), sino también al acceso a un estatus, posicionamiento e influencia social, junto a roles protagónicos en la toma de decisiones. En este sentido, un concepto central –íntimamente engarzado con la profesionalización- es el de *autonomía*, el cual implica un control o autodirección sobre la propia actividad profesional. Por lo tanto, la *autonomía* se perfila como una de las más importantes banderas de lucha de los procesos de *profesionalización*.

Entendiendo que la sociedad actual se emplaza como una “*sociedad en profesionalización*”⁵¹, fenómeno especialmente marcado a partir de la segunda mitad del siglo XX, siguen muchas ocupaciones buscando

⁵¹ Esta condición propia del mundo contemporáneo fue estimulante para aprehender a las **profesiones** como objeto de estudio. En efecto, las investigaciones sobre estas actividades y su naturaleza poseen larga data y se remontan a los años 30 del siglo pasado (Sáez, 2007).

adjudicarse los elementos simbólicos de estatus de las profesiones⁵², como así sucede en el campo de la docencia: *“las profesiones pueden seguir distintas rutas y cualquier estructura ocupacional puede surgir en cualquier punto del espacio.”*(Sáez, 2007: 27). Tal como se pudo apreciar en el capítulo anterior, el mismo devenir histórico de la trayectoria de los docentes como colectivo, demuestra que la *profesionalización* no responde a una secuencia única ni rígida (vide Sáez, 2007: 27)

3.2. Ser o no ser: la cuestión profesional como punto crítico de la docencia.

El planteamiento conceptual que se ha plasmado en el acápite anterior, de ninguna manera será entendido como prescriptivo o rigidizante, a la hora de aplicar dichas nociones. En este sentido, se debe tener en cuenta las advertencias que brinda el didacta español José Contreras Domingo (2001), quien indica que la discusión sobre la *profesionalidad de los profesores* es un tópico muy arraigado en los discursos teóricos y en los generados por los propios docentes. Sin embargo, las acepciones (*profesión, profesionalización*, entre otras) muchas veces son manejadas inflexiblemente, en algunos casos con cierto sesgo ideológico y también de

⁵² *“La creciente complejidad de la sociedad occidental, los avances en el conocimiento y en la información, el desarrollo de las tecnologías, el aumento de las parcelas de la vida personal y social que reclaman un número amplio de expertos profesionales, nuevas transformaciones y nuevas necesidades... están provocando el desarrollo de las profesiones clásicas, así como el surgimiento de nuevas ocupaciones que desean convertirse en profesiones”.* (Sáez, 2007: 28)

manera descontextualizada⁵³. Agregaría también un manejo superfluo, pues quedarse con uno de los elementos característicos que supone un cuerpo estructural, implica una mirada en exceso simplificadora de un fenómeno y una actividad que asumimos como compleja.

Por ejemplo, si seguimos al experto estadounidense en desarrollo profesional docente Christopher Day (2005), se suele declarar que los docentes son *profesionales*, asumiendo una relación directa entre dicha categoría y la certificación de su proceso formativo a través de un título:

“La adquisición de títulos para ser docente ha sido siempre una condición necesaria, pero insuficiente, para tener éxito como profesional” (Day, 2005: 20).

A estas alturas, preguntarse por la naturaleza de la actividad docente implica admitir que, como tal, la carrera pedagógica lucha todavía por ser considerada una *profesión* en los términos ya definidos. De ahí también que algunos autores le concedan el status de *profesión a medias* (equivalente a la noción de *semiprofesión*), pues los profesores no gozan de una total libertad para el ejercicio de su actividad. Así lo manifiesta el sociólogo suizo Philippe Perrenoud:

⁵³ *“Hay una debilidad sustancial en la teoría de los rasgos que hace dudar de su valor para entender la realidad social de las profesiones y su posible relación con la docencia. Y esta debilidad es el simplismo de su punto de partida, ya que se identifica lo que es una profesión con elementos que ya se han seleccionado a priori... de esta manera se introduce un sesgo ideológico, por cuanto se presenta como descriptivo lo que no deja de ser una selección interesada de elementos. Porque lo que se considera que es una profesión, y cómo se representan socialmente o cómo se han construido históricamente las condiciones de trabajo y las imágenes públicas respecto a las mismas, responde a una dinámica compleja que no puede quedar explicada por un conjunto de características”* (Contreras Domingo, 2001: 38)

“El oficio de enseñante se describe a menudo como semiprofesión, caracterizada por la semiautonomía y una semirresponsabilidad. Para evolucionar hacia una mayor profesionalización de su oficio, haría falta que los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del ‘sistema’, de los programas y de los textos” (Perrenoud, 2004 b: 12)

Entendiendo que el *sujeto* (en este caso el **sujeto docente profesional**) es siempre un campo problemático antes que un objeto claramente definido (Zemelman, 2010: 357) a éste va adscrito un principio dinámico, el cual se puede interpretar como un proceso de construcción hacia la búsqueda de transformaciones o cambios perfectivos. En este sentido, no se “es” profesor ni tampoco profesional, sino que se estaría en un constante “siendo” (en gerundio).

Por lo tanto, la clave para *profesionalizar la docencia* radica, como apunta Perrenoud (2004b), en concebir primero la *profesionalización* como un devenir y no como un producto instantáneo asociado a un par de medidas reformistas. De naturaleza estructural, su dinámica supone transformaciones muy ralentizadas en el tiempo, por lo que los cambios en este aspecto podrían observarse pasados varios lustros o incluso décadas. La “*profesionalización del enseñante*” debe emerger de la demanda continua y persistente de una serie de actores colectivos, superando los avatares coyunturales, incluyendo los políticos.

Aunque hay que advertir que dicha profesionalización debe ser deseada por los propios profesores, y no motivada –en exclusiva– desde afuera,

exógenamente. Al contrario, el mismo autor nos habla del concurso de los sujetos educativos involucrados, bajo una óptica prospectiva: “... *no habrá profesionalización alguna del oficio de enseñante a no ser que esta evolución sea deseada, considerada o fomentada con continuidad por parte de varios agentes colectivos y durante decenas de años, más allá de coyunturas y alternancias políticas*” (Perrenoud, 2004 b: 9).

Además, este camino de “*ser profesor*” implica la definición de un *ethos identitario*, desde los saberes que lo caracterizan (Shulman, 1987/2005; Tardif, 2004 y otros). Por esta misma razón, sienta las bases que permitirán orientar la formación de los maestros y la misma concepción de la profesión que se asienta: “*Hoy la noción de ‘profesionalidad docente’ es un concepto clave, desde el cual se configura la discusión respecto de qué sabe y debe saber un profesor*” (Latorre, 2009: 207). La experticia, bajo esta óptica, (o si se quiere hablar de competencias profesionales) habrá que comprenderla representando un horizonte, más que una experiencia consolidada (Perrenoud, 2004a: 8). El ejercicio constructivo es a su vez individual y colectivo, en búsqueda de la autonomía profesional y también de responsabilidad con los pares. La *profesionalización* invita a reflexionar y teorizar en torno al profesor que la sociedad idealmente aspira o requiere junto a otras problemáticas aparejadas, como la transformación de las instituciones o centros formadores y de la evolución de las prácticas profesionales. El impacto de aquello debiera traducirse en cambios sistémicos o estructurales.

3.3. La gestación del profesor: dilemas sobre la formación docente.

Tal como un boceto va tomando cuerpo hasta que aparece la figura, los/as profesores no surgimos por “generación espontánea”. *Ser docente* supone una génesis originaria que lo perfila como profesional. De ahí la necesidad de que se acuda en este punto a la noción de *formación*. Gilles Ferry (2008) juega con el concepto y se concentra en sus raíces: “*Es algo que tiene que ver con la forma. Formarse es adquirir cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma*” (Ferry, 2008: 53) Siguiendo a este mismo autor, desde una perspectiva que denomina *psicosociológica*, la *formación docente* debe abordarse entonces a través de un juego que sintetice dialécticamente el recorrido personal del sujeto y la expertiz adquirida y/o formalizada en los centros universitarios: “*La formación profesional concierne sobre todo a aspectos institucionales y sociales del rol docente y el aspecto personal tiene que ver con la imagen que el docente tiene de su rol con los aspectos relacionales que lo vinculan a los alumnos, a los colegas y la relación consigo mismo*” (Ferry, 2008: 52). Este posicionamiento teórico interesa porque se instala como un elemento clave en la construcción –entre otras cosas más- de los saberes distintivos de la profesión docente: “*la teoría de la formación docente se impregna de nociones relacionadas con la metacognición y la evaluación formativa, las creencias y los valores de quien enseña*” (Anijovich et al, 2009: 16)

Desde la literatura pedagógica, se precisa hoy la noción de la *formación como trayecto* (Anijovich et al, 2009; Ferry, 2008 y Sanjurjo: 2000). El *trayecto* corresponde a un recorrido en el cual se enlazan experiencias formales e informales de un sujeto respecto a su formación. Este itinerario

transita en pasajes vivenciales que tendrán grados de incidencia en las transformaciones que experimente el actor en cuestión, con mayor o menos impacto, en este caso de su vida profesional.

Entender la *formación como trayecto*, pasa por reconocer los elementos formadores en un proceso amplio o mayor, que incluye aquello que antecede al ingreso a la universidad y a lo que comúnmente se define por *formación inicial* (la educación pedagógica en el nivel terciario), y que atribuye –entre otros hitos de tal trayectoria- cierta influencia a las experiencias escolares. Bajo el paraguas de esta noción, se pueden entender ciertas resistencias al cambio, especialmente en lo que respecta a las teorizaciones pedagógicas formuladas en la enseñanza superior:

“La formación es un proceso de desarrollo individual tendiente a adquirir o perfeccionar capacidades.... La formación incluye también (¿cómo podríamos olvidarlas?) las etapas de la vida escolar con sus éxitos y sus fracasos, las capacitaciones programadas para esto o aquello, es decir, los caminos marcados e instrumentados que emprende obligatoria o facultativamente el trayecto de la formación” (Ferry, 1990: 52-53).

En relación a este recorrido formativo, se reconocen 4 estaciones en la trayectoria profesional, clarificadas por estudios acerca del pensamiento del profesor (Sanjurjo, 2000), a saber:

- *La biografía escolar*
- *La formación de grado*
- *La socialización profesional*
- *El perfeccionamiento docente.*

La *biografía escolar* se puede traducir como las experiencias que han tenido los docentes como alumnos dentro del sistema formal, que han sido interiorizadas de manera preferentemente inconsciente y que sirven de marcos reguladores de las prácticas docentes, verdaderos “*fondos de saber*”. Este saber experiencial genera resistencias al cambio, ya que dogmatizados, fueron aprendidos sin mediación crítica (Sanjurjo, 2000)

Resulta entonces paradójico que tanto la formación inicial como la continua posean un “*bajo impacto*” (Sanjurjo, 2000) en relación a la experiencia escolar y a los procesos de socialización institucional a la hora de hablar de las prácticas profesionales. Tal cuestión se explica por el largo proceso de escolarización formal, vivenciado en 12 o más años: “... *las ideas conservadoras internalizadas en la biografía escolar, retroceden cuando se toma contacto con ideas innovadoras en el instituto formador, pero reaparecen con fuerza ante la complejidad de la práctica y la inseguridad que ésta provoca*” (Sanjurjo, 2000: 127).

En efecto, varios autores, entre ellos Tehart (1987, citado por Anijovich et al, 2009: 28) han planteado que la formación docente universitaria influiría muy poco en la construcción de la profesión. En el caso que nos compete la mayor incidencia estaría en la trayectoria escolar, especialmente por lo que implica el alto tiempo del sujeto como estudiante en la escuela, internalizando modos o estilos de enseñanza a través del *aprendizaje por observación*. Este fenómeno también ha sido constatado por Day (2006 y 2005), Tardif (2004) y Lortie (1975 citado por Ávalos, 2004). Para Ávalos, el problema no radica en que sucedan este tipo de aprendizajes y que, interiorizados por los docentes, definan sus conceptos y creencias sobre la

profesión; el problema radica en que las instituciones formadoras de profesores no trabajan estas preconcepciones, teniendo evidencias de la impronta que dejan en la actividad profesional: *“Los programas de formación docente generalmente no cambian esta visión porque no se dirigen derechamente a enfrentar estos esquemas interpretativos ni ayudan a los nuevos docentes a reconfigurar sus percepciones previas.”* (Ávalos, 2004: 2)

Respecto a la formación docente formal, debemos recordar que nuestra investigación se focaliza casuísticamente en titulados formados en una carrera de estilo consecutiva. Por lo que la mirada debiera posarse también en las experiencias previas a la Pedagogía en sus disciplinas de origen.

Se podría citar como ejemplo de los primeros pasos de socialización, el instante en que los jóvenes siendo egresados o estudiantes asumen ayudantías de cátedras, en donde lo que opera es la idoneidad disciplinar como “garantía suficiente para estar frente a los estudiantes en aula” (Anijovich et al, 2008: 29). Existen investigaciones como la de Marcela Ickowicz (2008) que rescata este trayecto iniciático en profesores universitarios sin formación docente de pregrado, dado que para esta autora las cátedras universitarias constituyen un espacio y un modelo de formación singular. Aunque no corresponde directamente al caso de nuestro interés, resulta interesante rescatar este fenómeno, puesto que gran parte de los sujetos que participaron de la muestra de esta tesis tuvieron experiencias significativas como ayudantes en la licenciatura de origen.

Ickowicz (2008) indica que las ayudantías universitarias como modelo formativos poseen características similares a la del artesanado medieval, delineando un rito conservador necesario para desarrollar una especie de *cursus honorum* virtuoso académico: “... predomina una formación que se moldea en el propio contexto de producción, donde transmisión de saber y trabajo se realizan conjuntamente a partir de un vínculo sostenido entre maestro y discípulo en el que el primero guía y controla la totalidad del proceso de trabajo –y de formación- y el aprendiz adquiere los secretos del oficio a partir de realizar determinadas tareas y de mantenerse cercano al maestro... Este Modelo de Formación con rasgos de artesanado, que se asienta en el espacio de las cátedras, pareciera legitimarse en la propia experiencia de los profesores, en la tradición de la universidad y podría suponerse que condensa las mejores formas que la organización ha elaborado para iniciar a sus discípulos en los secretos del oficio académico” (Ickowicz, 2008: 193)

Ahora bien, la *formación consecutiva*, que es la que interesa aludir en esta tesis, debe advertirse que no ha sido objeto de indagaciones profundas, a contrario sensu de lo que sí buenamente acaece con la *modalidad concurrente*⁵⁴. Los problemas, ventajas y potencialidades derivadas de esta modalidad son precariamente conocidos, tal como lo evidencia el trabajo del equipo de Rebeca Anijovich, perteneciente a la Universidad de Buenos Aires, uno de los pocos que orbitan en torno a esta temática.

⁵⁴ Si se quiere volver sobre el significado de la *formación concurrente*, revise la Nota al Pie de Página N° 43.

Anijovich et al (2009) destacan la fricción permanente y la tensión entre dos lógicas disímiles que se confrontan en este tipo de formación: una, eminentemente disciplinar e investigativa (que proviene de la licenciatura de origen y/o profesión) y otra, que es propiamente pedagógica y focalizada en la enseñanza, que se instala ex post de lo disciplinar.

Uno de los problemas clásicos de este tipo de formación es que, mirando el discurso de la propia construcción docente, se privilegia la formación en la especialidad previa, secundarizando aquello asociado con las herramientas teórico-prácticas del quehacer docente. La configuración de un “Yo Profesor”, por tanto, se encuentra íntimamente ligada a un sentimiento de pertenencia a un grupo profesional al cual se adscribió en una primera instancia. Es por esto que en el estudio de Anijovich et al (2009) se afirma que para estos licenciados-profesores *“...el poder y el prestigio no provienen del saber pedagógico, sino del dominio de un campo científico, tecnológico o humanístico determinado...”* (Ibíd: 52).

Este escenario catapulta una crisis no menor y previa a la que se ha venido anunciando en esta tesis (la que tiene que ver con el ingreso al mundo laboral, a la iniciación profesional propiamente tal). Esta crisis gatilla un dilema entre la identidad de base y la profesional docente: *“los modelos yuxtapuestos, consecutivos o fragmentos de formación disciplinar o pedagógica, que suelen ser con variantes los más comunes, no dan lugar a la configuración identitaria del profesorado en esta etapa, generando la crisis ya desde el comienzo”* (Anijovich et al, 2009: 33)

Por otro lado, Anijovich et al (2009) adicionan nuevos elementos de conflicto, a saber:

- Considerar la planificación como un acto burocrático, ajeno a las actividades propias de la docencia.
- Estereotipos, sesgos, miradas míticas o “vocacionistas” (sobreevaluación de la vocación como elemento configurador de la profesión) sobre el papel de los profesores, que a veces se presentan como obstáculos epistémicos para adquirir nuevos conocimientos, o bien, distorsionando las informaciones para ajustarlas a sus preconcepciones.
- Valoración negativa de la formación pedagógica.
- Apego a la *didáctica del sentido común*, que no opera bajo criterios disciplinares⁵⁵

⁵⁵ En este punto Anijovich et al (2009) recurren como fuente a Alicia de Camilloni (2008). Dicha autora distingue entre una didáctica “*erudita*” (la que tendría su parangón con la didáctica específica) y la que denomina “*didáctica del sentido común*” u “*ordinaria*”, incluyendo además una submodalidad a la que llama “*didáctica pseudoerudita*”, a la cual le atribuye connotaciones negativas (Camilloni, 2008). La *didáctica del sentido común* trata de generalizaciones categóricas, sobre la base de pensamiento analógico, que se expresan como macroteorías (Camilloni, 2008), naturalizadas en el discurso docente. Contiene lemas pedagógicos, algunos con carácter metafórico, incluyendo decálogos sobre la práctica. Es una especie de tradición entre docentes y no es fruto de una creación individual, siendo compartida no sólo por profesores, sino también por otros agentes, como los padres y los propios alumnos. Como creencias, tampoco son interpeladas, interrogadas u objeto de cuestionamiento o crítica. Son universalizantes, por lo que sus preceptos podrían aplicarse ante cualquier situación de aula. En ocasiones contienen juicios de valor y esquemas prácticos de pensamiento y acción. Interesante es considerar que la *didáctica ordinaria* posee un lenguaje común o cotidiano, pero incrusta términos científicos, descontextualizados y carentes del significado original del marco teórico de origen.

- Reinvidicación de la intuición, la experiencia y los recuerdos de la época escolar.
- Y por último, el protagonismo de la *lógica credencialista*, esto es, la necesidad de recurrir a la carrera pedagógica sólo por el afán de obtener un título para habilitar a los licenciados y/o profesionales en la docencia.

Lo anterior, obliga a remirar los lineamientos de los programas de formación pedagógica del tipo consecutivo.

3.4. Desarrollo profesional y etapas en la vida de los docentes: la iniciación.

Numerosas son las acepciones que hoy día pueden encontrarse respecto al concepto clave *desarrollo profesional docente*. Y aun cuando se propenda a diseccionarla en etapas formativas aisladas, la connotación principal de dicho término alude a una noción de *proceso*, que permite mirarlo desde una perspectiva temporal, evolutiva (no en el sentido de *progreso*, sino de *transformación*), que hermana cada uno de los elementos constitutivos de esta secuencia.

Por otro lado, la carga semántica de este concepto clave, apunta a levantar al sujeto docente como actor protagónico de su propio devenir:

“Es el proceso mediante el cual los profesores, solos o con otros, revisan, renuevan y desarrollan su compromiso como agentes de cambio, con los propósitos morales de la enseñanza y mediante los cuales adquieren y desarrollan conocimientos, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docente” (Day, 1999 citado por Marcelo, 2008: 293).

Esta definición se complementa y refuerza a la luz de la acepción que nos aporta Michael Fullan, para quien el *desarrollo profesional docente* implica *“...un proceso que intenta mejorar destrezas, actitudes, comprensión o actuación en roles actuales o futuros”* (Fullan, 1990 citado por Marcelo, 2008: 293).

Ambas definiciones se remiten al *aprendizaje profesional* y a los conocimientos que se adquieren en dicho desarrollo, por lo que se asume en esta tesis que es siempre formativo, independiente de las evaluaciones y connotaciones que se hagan a posteriori de dichos aprendizajes.

A lo anterior, se debe agregar, que el *desarrollo profesional docente* puede ser un devenir, tanto individual como colectivo, el cual debe contextualizarse, dado que es en la escuela en donde se ponen en jaque la experticia y se adquieren experiencias formales e informales que indudablemente ejercen su influencia en dicho proceso.

Siempre a resguardo de no considerar las fases del desarrollo profesional como casilleros estancos, las teorizaciones revisadas aluden a una serie de *etapas en la carrera docente*, de las cuales interesa levantar aquellas que coinciden con el *proceso de iniciación de la docencia*.

Huberman (1989, citado por Fuentealba, 2006) identifica un estadio de entrada, que abarca entre el 1er y 4º año de experiencia profesional. Dicha etapa, para este autor, se caracteriza por el encuentro novedoso con el espacio escolar y la necesidad de responder a los emergentes (sobrevivencia). El *descubrimiento* inicial no es otra cosa que las experiencias semantizadas y reorganizadas por los jóvenes docentes, mientras que la *sobrevivencia* alude a las dinámicas interaccionales dentro de la institución. En este punto juega un papel fundamental la *socialización profesional*, siendo determinante en la aceptación del docente novel por sus pares y autoridades, cuestión que determinará su permanencia dentro del sistema.

A los estadios de Huberman, Jordel (1987, citado por Fuentealba, 2006) incorpora el tópico de las *preocupaciones docentes*, que resulta coincidente y en correlato con la anterior propuesta, dado que para el momento inicial la preocupación fundamental resulta ser precisamente la *supervivencia*. En este sentido, esta etapa se traduce como el manejo de un repertorio de rutinas que empiezan a configurarse para poder responder a situaciones de diferente naturaleza: emergentes, imprevistas, entre otras. Ahora bien, esta clasificación propuesta por Jordel desecha en el caso de los profesores neófitos, todas aquellas preocupaciones vinculadas con los procesos de enseñanza propiamente tales, específicamente, del manejo de

la disciplina como ciencia y la focalización sobre sus estudiantes. Ello se lograría durante fases posteriores, ya como profesor experto.

Por otro lado, Fuller y Brown (1987, citado por Fuentealba, 2006), indican que la fuente de las aprehensiones de los profesores principiantes se debería a una “laguna” en los procesos de formación inicial docente, los cuales no logran responder a las demandas y/o requerimientos propios de la práctica profesional. Por lo tanto, existiría un problema en las instituciones universitarias, puesto que no estarían proporcionando las herramientas necesarias para que un joven profesor que recién ingresa al mundo laboral pueda invocarlas de manera eficaz.

Si aquello que moviliza a los profesores en esta fase de iniciación poco tiene que ver con la asignatura, sus estudiantes y su desempeño en el aula, es porque los profesores principiantes están situándose, posicionándose en su espacio laboral y definiendo el rol o papel que van a desempeñar dentro de él. Con todo, y siendo sustantiva esta apropiación socializadora, Fuller y Brown (1987) subrayan que corresponde a una fase cargada de *inestabilidad emocional*, que el docente principiante busca revertir. De ahí depende, lo que en otras investigaciones se ha destacado, finalmente la permanencia en esta actividad (Cfr. Tardif, 2004). Por ello, estos autores denominan a la etapa descrita como “*estadio de asuntos personales*”, que antecede al estadio centrado en *asuntos profesionales* (2ª etapa) y *asuntos de carácter relacional* (3ª etapa).

En consecuencia, tales estudios coinciden en mirar el comienzo de la profesión a la luz de los dilemas y obstáculos, la inestabilidad y la crisis, junto a las debilidades por superar, en una lucha casi darwinista de

adaptación al medio escolar. Pareciera ser un viaje por el mismo Averno, que fortalece al héroe en su salida a la superficie. De acuerdo: sin embargo, queda la sensación que tales teorizaciones respecto a las etapas iniciales de la profesión, se quedan en las llagas de las batallas, el lado oscuro de la luna, obviando que también caben otras posibilidades de inserción exitosa, de aportes y nuevas miradas que los principiantes traen a las nuevas culturas institucionales. Remite, desde mi particular mirada, a un juego dialéctico entre formación, saberes y contextos.

Es por eso que me interesa adicionar a este acápite una noción que también será destacada en el apartado metodológico, que tiene que ver con los hitos docentes o *incidentes críticos*, considerando que es el propio sujeto quien determina la importancia de tales eventos en su existencia profesional, jugando con combinatorias situacionales de otras dimensiones de su propia vida y dinámicas simbióticas de contextos variopintos.

3.4.1. Desarrollo profesional e incidente críticos:

Junto con las etapas que se han destacado, en especial las que tiene que ver con los inicios de la vida profesional docente, emergen los llamados **incidentes críticos**. También conocidos como *fases críticas* deben entenderse como momentos claves en la vida de una persona (en el plano personal, laboral, entre otros), que logran establecer verdaderos hitos existenciales, “*es decir, los acontecimientos indicativos de tendencias, motivos, estructuras, patrones y valores subyacentes...*” (Day, 2006: 134).

La condición de “incidente crítico” la otorga el sujeto, porque depende de la interpretación y concesión de importancia dada a un acontecimiento (Day, 2006). En el caso de los incidentes críticos de la vida profesional de los docentes, se trata de eventos desafiantes para el yo profesional del maestro (Kelchtermans citado por Day, 2006).

Lo más relevante a destacar, es que estos incidentes probablemente logran ejercer efectos posteriores en la biografía profesional de los docentes, incidiendo en la comprensión de su ejercicio y como corolario de la reflexión que de allí surja. *“Estos van desde el cuestionamiento de los supuestos, opiniones y teorías subyacentes hasta la reconsideración retrospectiva de los puntos, decisiones y prioridades de elección personal y cómo pueden vincularse éstos a cambios de patrones de la conducta profesional...”* (Day, 2006: 134)

Un caso a destacar, dentro del ámbito de los incidentes críticos, son las crisis. Para Donald Schön, este tipo de coyunturas permiten confrontar o poner en tensión algunos elementos modelizados durante la formación y las situaciones comunes que se viven en las prácticas (incertidumbre, complejidad, inestabilidad, conflicto de valores, etc.) Según este autor, los profesionales (no sólo los docentes) tenderían a emprender este choque de dimensiones a la hora de escribir o hablar de sus crisis de confianza profesional (Schön, 1998).

Tal como se puede apreciar en la **Lámina Nº 3**, la docencia no sólo puede mirarse a la luz de “etapas” o “ciclos” profesionales, sino que –partiendo de un enfoque más ecológico u holístico- deben tenerse presente los influjos y filtraciones que ejercen sobre la profesión otros factores no

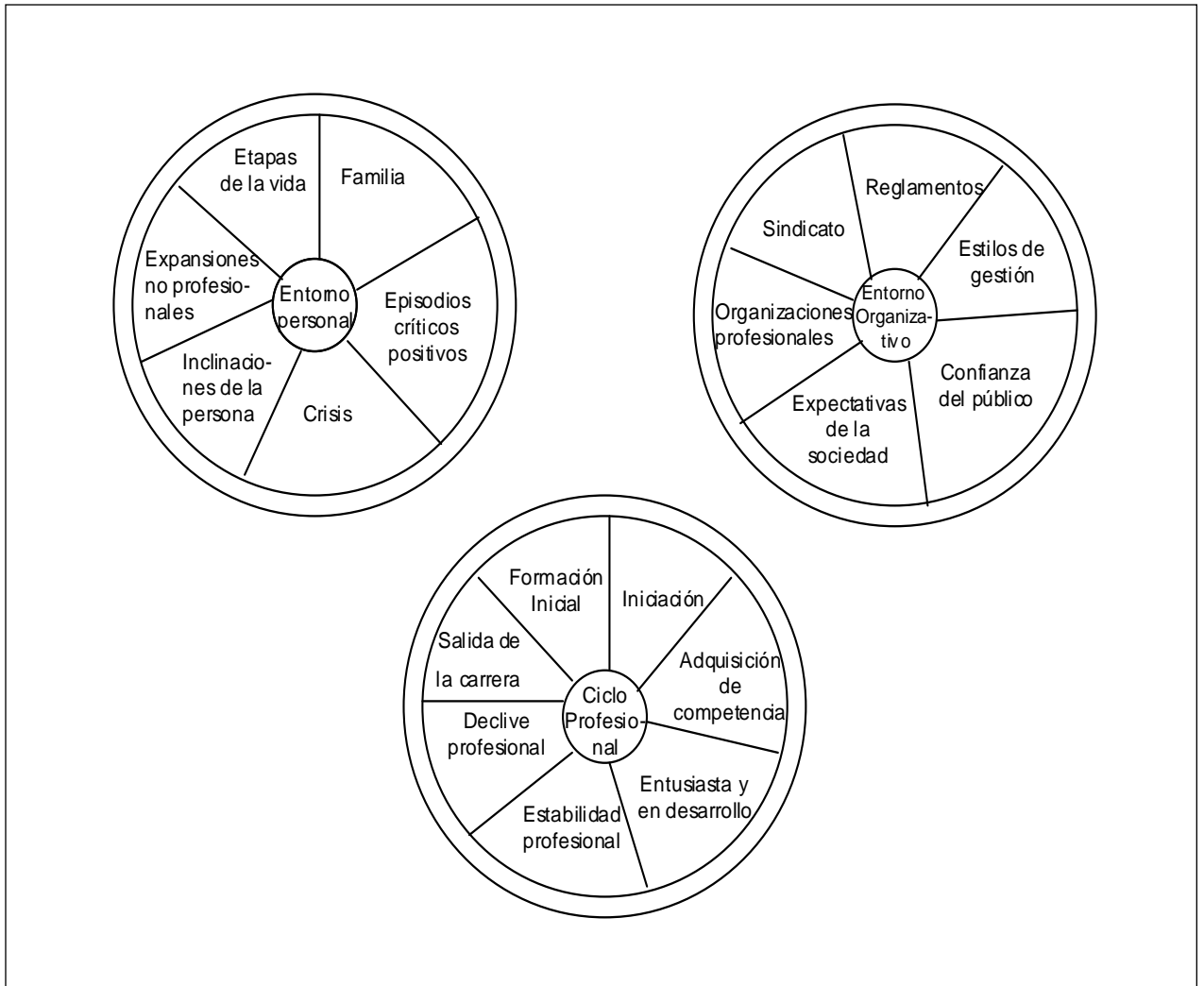
menores. Aunque bien pudiera aplicarse en este sentido la teoría sistémica de Bronfenbrenner, se optó por el posicionamiento de Christopher Day⁵⁶ (2006) pues ilustra con precisión los elementos más recurrentes que presionan los ciclos vitales de la profesión, como así ocurre con los entornos organizativos e incluso los personales. Cada momento, puede comprenderse bajo la óptica de los *incidentes críticos*.

“Ese modelo evita las ideas simplistas del desarrollo profesional y señala con claridad la necesidad de unas oportunidades personalizadas y diferenciadas de desarrollo, que tengan en cuenta también los cambios de las condiciones de trabajo. En este sentido, puede relacionarse con la investigación sobre la satisfacción en el trabajo y la eficacia del docente”
(Day, 2006: 141)

⁵⁶ Debe advertirse que en este punto, Day es tributario de los trabajos de Fessler y Christensen (1992), tal como se aprecia en la Lámina Nº 3.

Lámina N° 3

Dinámica del ciclo de la carrera profesional docente



Fuente: Fessler y Christensen, 1992, en Day, 2006: 140

3.5. Desarrollo profesional, aprendizaje y socialización para la docencia.

Las investigaciones sobre el aprendizaje, especialmente a la luz de la psicología cognitiva se han detenido o privilegiado al sujeto estudiante, más que en indagar respecto a los maestros (Mercado, 2002). Por lo tanto, un elemento a considerar, nos lo otorga la psicología laboral, especialmente, en lo que se refiere a lo que se denomina el *aprendizaje profesional* (Sanjurjo 2000; Fuentealba y Osandón, 1999): se asume en este sentido que los docentes deben ser visualizados como adultos que van modificando sus estructuras de conocimiento, en la medida que vinculan sus procesos cognitivos con sus propias comprensiones entre *saber* y *acción*. Pese a lo anterior y recogiendo las observaciones de Bernard Charlot (2008), no debe entenderse una relación directa y especular entre *aprendizaje* y *saber*, pues no son sinónimos. El primero supera al segundo, pues genera diversos productos⁵⁷.

Desde el campo de las actividades profesionales hoy se maneja el largo plazo y la continuidad en la formación y, en consecuencia, de los aprendizajes. El *Lifelong learning*, aunque no es privativo de la docencia, sino que de cualquier profesión, encierra la idea de la constante actualización (Zabalza, 2006), apareciendo como condición del *desarrollo profesional docente*.

⁵⁷ “La cuestión de ‘el aprender’ es más amplia en dos sentidos. En primer lugar, como acabo de subrayarlo, existen formas de aprender que no consisten en apropiarse de un saber, entendido como contenido de pensamiento. En segundo lugar, cuando se busca adquirir propiamente tal tipo de saber, no se mantienen menos relaciones con el mundo” (Charlot, 2008: 97)

Desde luego, el *desarrollo profesional docente* incluye todas las experiencias de aprendizajes, formales e informales. Las primeras, suelen ser planificadas, destinadas a mejorar las relaciones y fenómenos propios del ejercicio de la profesión, como la interacción social y didáctica en el aula, la gestión escolar, los vínculos con otros colegas, el manejo de los contenidos disciplinares, etcétera. El aprendizaje profesional formal pone el acento en el proceso constructivo derivado, por ejemplo, de la formación inicial y continua de maestros bajo el paraguas de una institución que así lo certifique. Luego, la formación permanente, comulga mejor con la idea de que el aprendizaje debe proseguir durante el resto de la vida de los profesores.

Sin embargo, también hay que reparar en los denominados *aprendizajes naturales*, que entendemos como fruto de un proceso espontáneo e inconsciente. Se trata de otro elemento en juego y de vital interés para esta tesis, pues es un fenómeno que dialoga con la iniciación en la docencia y con las etapas subsiguientes.

Estos aprendizajes se sustentan, entre otros escenarios, sobre la base de procesos de socialización in situ:

“Cada escuela va adoptando un modo peculiar de pautas de manejo de grupo, de rutinas, de cómo trabajar los conflictos, de relación con la autoridad, con el conocimiento, de asumir los derechos y los deberes, de entender la carrera docente, que van reproduciéndose a partir del aprendizaje no consciente que hacen esos saberes y prácticas, los docentes que integran a la institución. Cada uno de nosotros vivenciamos el peso

que ha tenido en nuestra formación las primeras experiencias profesionales, los lugares de inserción laboral.” (Sanjurjo, 2000: 127)

La socialización profesional es un proceso complejo y largo, que se lleva a cabo en distintos espacios y lugares. Ya se mencionó en otro acápite, la impronta de las experiencias personales en la escuela y los que se emprenden en la institución formadora (universidad). A ello hay que adicionar los lugares de inserción laboral (Sanjurjo, 2000). Es en este último territorio en donde se construyen los conocimientos en la acción y, entre otras cosas, comienzan a definirse situadamente el o los papeles que habrán de cumplir los/a profesores/as. Este escenario perfila el aprendizaje de roles y formas de vincularse con la *alteridad*, llámese ésta “autoridad”, “pares”, “apoderados” e incluso los “objetos de conocimiento pedagógico”.

El tipo de aprendizaje que se da dentro de la institución escolar, posee caras diversas y, en ocasiones, parece inmanejable, poco predecible y gobernable, parafraseando a Sanjurjo (2000). Ello porque, además, se entronca con las incidencias sociopolíticas del curriculum oculto. Las instituciones escolares modelan y en este sentido resulta indudable que las escuelas, colegios y liceos poseen una verdadera fuerza formadora que no debemos desestimar:

“... las instituciones forman mucho más por lo que en ellas se hace, por los discursos que circulan, por los modos en que los actores implicados se relacionan con la autoridad, con el conocimiento, por lo que de ella se dice, que por los contenidos que transmiten. Las instituciones son ambientes

en los cuales se modelan las prácticas y el pensamiento”

(Sanjurjo, 2000: 125)

La transmisión de la cultura institucional, configura modos de actuación y de racionalidad profesional, con particularidades y/o especificidades, conforme sean los contextos y actores involucrados. Ello se pavimenta a partir de lo normativo-reglamentario, pasando por modos de actuación potenciados en los lugares de trabajo docente, el diálogo con los compañeros de más experiencia, los discursos circulantes y las prácticas permitidas.

No obstante lo anterior, debe tenerse en cuenta que el aprendizaje profesional posee también factores críticos intervinientes, siendo el más importante la *motivación*, entendida como la disposición de los profesores para seguir desarrollándose y perfeccionarse. Según Christopher Day (2005) existen elementos que, por el contrario, desestimulan los aprendizajes en los docentes. Gran parte de los puntos que ejercerían un efecto negativo al respecto, tienen que ver con estos espacios de desempeño profesional que antes relevamos como escenarios favorables:

“... más aún, algunos de los factores más desalentadores pueden ser los mismos aspectos de la docencia y de su contexto de trabajo que hacen difícil atraer y retener a los buenos maestros” (Day, 2005: 10)

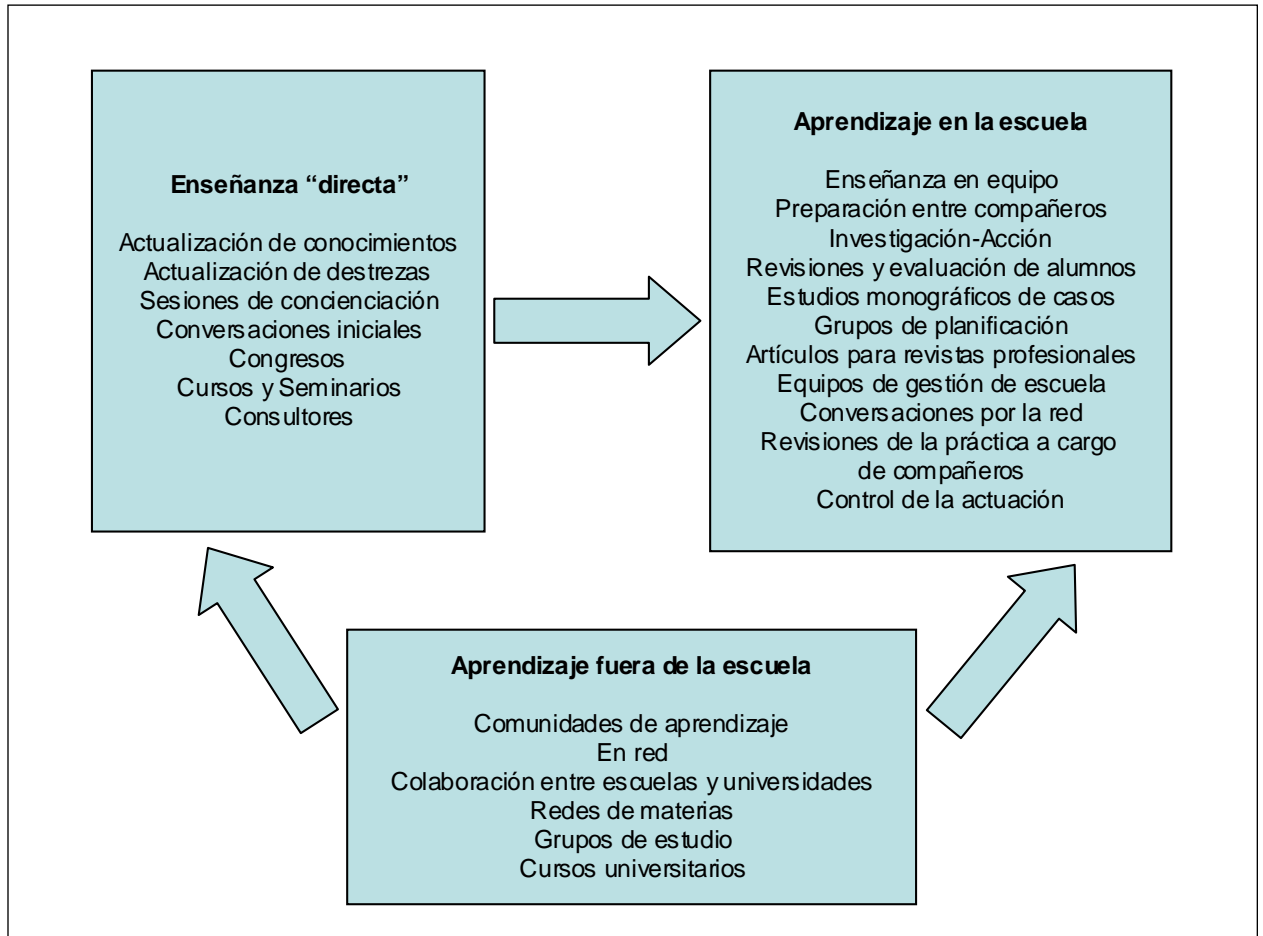
Ello quizás acontezca por la falta de preocupación de las instituciones escolares por el aprendizaje en situación de sus propios maestros. De ahí que la siguiente propuesta cobre sentido, pensando que las escuelas,

colegios y liceos podrían perfilarse como campos activos para la promoción profesional.

Lieberman y Miller (citado por Day, 2006), reconocen el dinamismo contextual en que se producen los aprendizajes y postulan la necesidad de que se generen espacios organizados para coadyuvar al desarrollo profesional. La siguiente ilustración (**Lámina Nº 4**), presenta la simbiosis que debiera producirse entre la formación continua y permanente (lo que los autores denominan “enseñanza directa”), el aprendizaje en las escuelas y fuera de éstas (sistematizados y gestionados). La idea-fuerza de la propuesta de Lieberman y Miller consiste en levantar un escenario ideal, en donde el apoyo y el estímulo operan como múltiples posibilidades para desarrollar a los docentes desde el punto de vista profesional.

Lámina N° 4

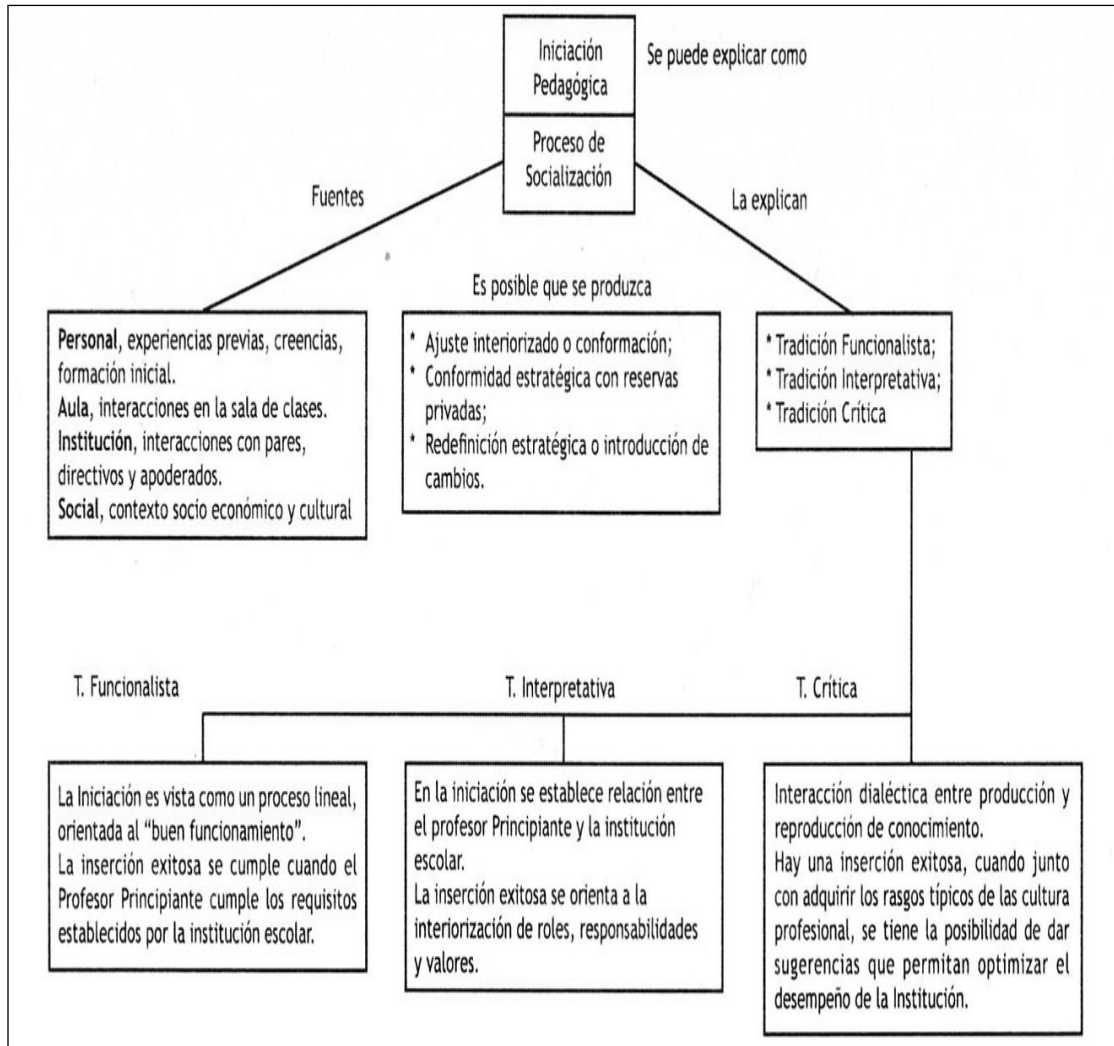
Organización del desarrollo profesional



Fuente: Day, 2006: 143, basado en Lieberman y Miller.

Desde un plano sustentado en la teorización sobre los procesos aquí descritos, la **Lámina N° 5**, intersecta el tema de la socialización profesional, sus particulares aprendizajes con el proceso de inserción al trabajo docente:

Lámina N° 5. Tres miradas teóricas a la inserción profesional



Fuente: Fuentealba, R., 2006: 80.

El esquema que se anexa líneas más arriba sintetiza las tres aproximaciones existentes que explican teóricamente la socialización profesional en la etapa de iniciación de la docencia, pero mirada desde la problemática de la inserción. Es así como se distinguen tres teorías: la funcionalista, la

interpretativa y la crítica. La *teoría funcionalista* remite a una vinculación de mero producto, y se estima que hay una inserción exitosa cuando el profesor neófito cumple con las metas propuestas por la escuela. La *teoría interpretativa*, en cambio, considera una socialización más evidente del rol que cumpliría el profesor al interior del establecimiento, asumiendo derechos y deberes, junto a un marco valórico que lo liga con dicho lugar. La *teoría crítica* resulta interesante porque alude no sólo al empoderamiento del papel asignado por la institución sino también a una condición asertiva del sujeto profesor, en la medida que la inserción resulta positiva cuando el docente logra configurarse en un actor propositivo.

Siguiendo el mentado esquema, para los efectos de esta investigación, se acogerán sincréticamente los postulados de la *teoría interpretativa* y de la *teoría crítica*, pues ambas conflictúan la inserción profesional con los modos de relacionarse que emprende el profesor novel dentro de la institución escolar y el repertorio especializado de su profesión. Indudablemente aquello incidirá en los significados que nuestros actores construyen sobre la escuela, la experiencia, su identidad profesional, su concepción de la disciplina, movilizándolo, criticándolo, creando y/o reestructurando un corpus de saberes que le es propio y distintivo.

3.6. Un intermezzo: ¿Saber o conocimiento docente?: Algo más que un simple problema de nomenclatura.

“-Cuando yo uso una palabra –insistió Humpty Dumpty con un tono de voz más bien desdeñoso, quiere decir lo que quiero que diga..., ni más ni menos.

-La cuestión –insistió Alicia- es saber si se puede hacer que las palabras signifiquen tantas cosas diferentes.”

Lewis Carroll, A través del espejo y lo que Alicia encontró en el otro lado.

Me permito este paréntesis dentro de los referentes teóricos, por una circunstancia no menor. Esta tesis partió con el afán de adentrarse en la configuración de los *conocimientos docentes* y me hallé escribiendo sobre lo *saberes*, como si fueran una misma cosa. Pronto mis intuiciones iniciales de que estaba confundiendo los conceptos, se encarnaron en este acápite, el cual me obligó a recorrer y consultar a autores especializados, no necesariamente interesados en los *saberes docentes*. Es más, creo necesario dejar en claro que las reflexiones que surgieron en el camino, deben quedar plasmadas en algún punto del desarrollo de esta investigación. Considero, al menos como aporte, que este intervalo teórico es una verdadera serendipia y por lo mismo, la resumo de la manera que sigue.

Desde el uso trivial, es común que no se emprendan distinciones entre *conocimiento* y *saber*. Es más, son “palabras” que análogamente resultan

sinónimas para el lego⁵⁸. Sin embargo, ¿qué sucede con el posicionamiento académico respecto de tales conceptos, en específico, con los trabajos derivados del campo de lo Pedagógico? Souto, en su prólogo para el texto de Beillerot et al (1998), advierte ya el primer escollo, dado que se trata de una problemática aún poco reflexionada y teorizada, en especial en las líneas investigativas interesadas en el desarrollo profesional docente y en la formación de profesores. Esto no quiere decir que en otros ámbitos disciplinares aquello ya no se haya discutido ni sistematizado con mayor rigor: valga citar solamente el caso de la Filosofía, la Sociología, el Psicoanálisis, entre otras disciplinas⁵⁹.

La diferencia entre *conocimiento* y *saber*, en principio, pareciera ser un problema de las traducciones de los textos teóricos revisados (por ahí se habla del *traduttore traditore*⁶⁰). Lo cierto es que tanto en la literatura angloamericana como en la francófona (francesa, belga y canadiense), suelen no discriminar entre ambos términos⁶¹, cuestión que genera

⁵⁸ “Generalmente se dice saber algo cuando se le conoce, o que se conoce determinado objeto porque se sabe qué es. Si analizamos las definiciones que ofrece al respecto la Real Academia Española, podemos encontrar que de las tres acepciones que se numeran para caracterizar la palabra ‘saber’, sólo una de ellas lo señala como un atributo específico frente al conocimiento, cual es ‘tener habilidad para algo, o estar instruido y diestro en un arte y facultad’ [...]” (Barrera, 2009: 44)

⁵⁹ Independiente de aquello, Díaz Quero (2005) advierte –sólo para el caso de “saber” que estamos ante un término que comenzó a utilizarse en forma relativamente reciente dentro del contexto de las publicaciones científicas.

⁶⁰ En castellano “traductor, traidor”.

⁶¹ Jean-Pierre Astolfi (2003) explica, casi con ingenuidad, que en los textos pedagógicos y en el uso cotidiano, dichos conceptos se alternan como una forma de “evitar reiteraciones” (Cfr. Astolfi, 2003: 67)

confusiones –y muy graves- para quienes intentamos aproximarnos al universo de las investigaciones sobre el pensamiento del profesor. Los trabajos en castellano, tampoco se escapan de este fenómeno: al contrario.

Se podría justificar arguyendo criterios culturales y lingüísticos (como manifestación del primero), ya que la diferencia entre ambos conceptos es inexistente para los países de lengua inglesa, en los cuales les es suficiente con la palabra “*knowledge*” (*conocimiento*). Otro es el caso de las lenguas derivadas del latín, el mundo germano y eslavo (Beillerot et al, 1998). Por ejemplo, en el francés se emprende la separación, al menos como términos existentes: “*le savoir*” (*saber*) y “*le connaissance*” (*conocimiento*); lo mismo acontece en el alemán a través de la distinción entre “*kennen*” (*conocer*) y “*wissen*” (*saber*) y en nuestro propio idioma.

Tampoco existe acuerdo si se trata de una singularidad o una pluralidad: *el conocimiento o los conocimientos, el saber o los saberes*, cuestión que se abordará más adelante. Sin duda no es un asunto de tono menor, pues se trata de una distinción de carácter epistémica, dado que estamos ante trabajos de expertos que han investigado y teorizado en torno a la línea investigativa denominada pensamiento del profesor.

Inclusive, en algunos casos en donde sólo se utiliza un término preciso nos enfrentamos ante una serie de significados diversos –en otras palabras, la polisemia de los conceptos-, que complejizan el panorama de cosas. Sin

caer en explicaciones de carácter lingüístico⁶², la polisemia podría deberse a múltiples razones. Por ejemplo, la *historicidad* propia de los conceptos, los cuales van variando en los contextos sociohistóricos en los cuales se originan y aplican para definir un fenómeno, proceso o situación (los conceptos, por lo tanto, cambian y no son constantes en el tiempo). Luego, la polisemia conforme a los locus epistémicos en los cuales nos situemos en el abordaje de un objeto de conocimiento dado: los paradigmas interpretativos, los marcos teóricos de referencia, las adscripciones a escuelas y corrientes disciplinares, perspectivas ideológicas, etc.

De ahí la advertencia que nos brinda Osandón (2006a) para el solo caso del *conocimiento profesional docente*, quien subraya que resulta temerario adentrarse en este campo, como si todos los autores comulgaran con una misma acepción, con las escollos anejos para el investigador:

“Hablar de conocimiento profesional es hasta cierto punto arriesgado, las dificultades semánticas en el ámbito de investigación en que nos situamos parecen generar un escenario de indeterminación conceptual peligroso. Escoger una formulación u otra puede implicar no solo enfoques epistemológicos diversos, sino también embarcarse en determinadas líneas y tradiciones de investigación educacional no siempre convergentes; así también, se constata, paradójicamente, que el status difuso de la

⁶² Para un mismo *significante* pueden esgrimirse varios *significados*, siendo casi iluso hablar de monosemia, cuando hasta los énfasis otorgados por el hablante pueden conferir nuevas acepciones. El tema merece una profundización mayor, pero implicaría desviarse de los derroteros de esta tesis. Vale sí la pena indicar que la oposición *significante-significado* ha sido trabajada y relevada desde la lingüística estructural de Ferdinand de Saussure, pasando por la semiótica (Barthes, Eco, Pierce) y por el psicoanálisis (Jacques Lacan).

conceptualización permita un uso no diferenciado de conceptos” (Osandón, 2006a: 84).

Más grave es la llamada de atención que realiza Beillerot et al (1998) en torno al saber, quien releva que el uso del concepto se ha trivializado, incluso en trabajos especializados a tal punto de acusar la falta de una sistematización mayor: *“...las expresiones del empleo del término son múltiples, antiguas y recientes, y, según es probable, cada vez más numerosas. Ello no significa, sin embargo, que el análisis del concepto haya progresado. Los autores, o bien se ven llevados a proponer definiciones sucesivas, o bien emplean el término prescindiendo de toda teorización”* (Beillerot, 1998: 19-20).

En este punto, quizás sea conveniente recordar las punzantes críticas a las Ciencias Sociales levantadas por Alan Sokal y Jean Bricmont en el libro *Imposturas Intelectuales* (1999)⁶³. Aludiendo a la instalación del relativismo epistémico en las disciplinas, estos autores atribuyen cierta falta de rigor, apropiación indebida de nociones, confusión de ideas y mal uso de conceptos en un afán de algunos investigadores por generar una contundencia discursiva que en el fondo carecen sus escritos. El estatus científico de nuestras ciencias sociales se pone en jaque, toda vez que la ‘liviandad argumentativa’ aparece sin basamentos teóricos relevantes.

⁶³ Aunque el texto de Sokal y Bricmont (1999) alude a la extrapolación de conceptos y teorías desde las ciencias exactas a las ciencias sociales, cuestión que no atañe a la discusión que aquí lanzo, sus comentarios genéricos respecto a la semántica especializada me parece del todo atingente.

Esta levedad teórica, de la que pocos se han hecho cargo, viene quizás estimulada por cierto entusiasmo gatillado por las novedades extranjeras, incorporando más que conceptos, ‘neologismos especializados’, habitualmente descontextualizados. Me doy la licencia de citar un párrafo casi completo de Angulo, Barkin y Pérez Gómez (1999), pues respalda mis reflexiones sobre este problema a través de una dura observación a los trabajos del campo pedagógico. Además se encuentran elementos vinculantes con Sokal y Bricmont:

“... llevados por la terminología anglosajona [y francófona], nos apresuramos a introducir los nuevos ‘conceptos’ en nuestros escritos, sin importarnos demasiado su procedencia, el campo semántico en el que se alimentan y ni siquiera el contexto mismo del escrito en el que lo introducimos. Este triste fenómeno suele acompañarse con otro complementario: acumular la terminología adjetivándola. Así, por ejemplo, es posible encontrar en ciertos escritos una ristra de adjetivos como la siguiente: colaborativo, participativo, cualitativo, reflexivo, crítico, etc. poco parece importar qué quiere decir cada concepto, cuál es su historia y en razón de qué problemas ha aparecido. La cuestión es bien simple: añadir y eslabonar ciertos términos parece proporcionar la dudosa satisfacción personal del reconocimiento previamente cautivo. Lo cierto es que este fenómeno, mucho más común de lo que pudiera pensarse, no denota otras cosas que debilidad intelectual, flaqueza académica y, en ocasiones, ominosa hipocresía intelectual... Pero, en fin, a falta de debate no podría esperarse otro tipo de consecuencias.” (Angulo, Barkin y Pérez Gómez, 1999: 6)

Posicionándose desde otra vertiente menos corrosiva, se podría agregar que esta situación se podría deber a que se trata de terminologías instaladas recientemente en la bibliografía de especialidad, por lo que su estado de “construcción” puede invitarnos no sólo a acoger esta situación en forma negativa (abordarlo como problema), sino a considerarla igualmente desde su vertiente positiva, a saber, un campo por indagar y reflexionar.

Como diría Contreras Domingo (2001), se trata de conceptos o palabras “*con aura*”⁶⁴, de esos que nunca son esclarecidos del todo, ni se precisan sus definiciones cabalmente. Es por ello que adquieren un sentido de eslogan, como por ejemplo “*los profesores no saben*”, “*los profesores carecen de los conocimientos*”, entre otros. Para este mismo autor, el eslogan legitima un posicionamiento o un particular punto de vista, el cual no es discutido, sino impuesto casi subliminalmente. Mi lectura es que el eslogan es una falacia del tipo *ad auctoritatem*, proposición que sólo se sostiene por el nombre, peso intelectual de quien la emite⁶⁵.

En el ya clásico texto *Aprender en la escuela*, Astolfi (2003) inspirándose en las conceptualizaciones de Jacques Legroux, Jean-Marc Monteil y Karl Popper, establece diferencias sustantivas entre *información-conocimiento-saber*, que me parecen relevantes para considerar que estamos ante

⁶⁴ Aunque este autor utiliza dicha noción para referirse tanto a la “*calidad de la educación*” como a “*autonomía del profesorado*”, el problema de fondo me parece similar a la situación que se da con la *profesionalización docente*. (Cfr. Contreras Domingo, 2001: 11-12)

⁶⁵ “... *evidentemente es un recurso que puede usar quien tiene poder para utilizar y difundir el eslogan como forma de legitimar su punto de vista sin discutirlo*” (Cfr. Contreras Domingo, 2001: 11)

nociones claves que deben comprenderse en su especificidad. Además, tal como el autor los presenta, entre estos tres conceptos existe una secuenciación, un tránsito que supone un paso desde lo objetivo, lo subjetivo y la objetivación.

La *información*, que tendría su correspondencia con el Mundo 1 popperiano de los objetos o estados físicos, se caracteriza por ser externa al sujeto cognoscente; es almacenable a través de distintos medios (por ejemplo, un banco de datos, una biblioteca, un archivo, entre otros) y cumple la función de identificar o designar hechos, comportamientos, opiniones, cosas, bajo un formato de presentación (palabras, imágenes e incluso sonidos). Se asocia con los aprendizajes memorísticos, del tipo mecánico, cuyo mero almacenamiento carece de una construcción de sentido por parte del aprendiente: *"...la información queda así bajo la primacía de la objetividad"* (Astolfi, 2003: 68).

El *conocimiento*, en tanto, ligado al Mundo 2 popperiano de las experiencias subjetivas y los estados mentales, resulta muy interesante para el tenor de esta tesis, pues se vincula con la experiencia que poseen los sujetos, su historicidad y cómo se interioriza en cada individuo. El *conocimiento* es intransmisible, dado que resulta imposible comunicar su totalidad. *"Desde el punto de vista de la etimología, se sabe que la idea de conocimiento está ligada a la de nacimiento: conocer es, en cierto modo, nacer con. Desde su nacimiento, cada individuo construye su propio sistema explicativo del mundo y de sí mismo. Para hacerlo, obtiene información de su medioambiente, pero cada cual la recombina de modo específico, irreductible, idiosincrático. Este conocimiento permanece informulado e*

informulable en cuanto tal: teje lazos estrechos con lo afectivo, lo social, los valores y el deseo” (Astolfi, 2003: 69).

El *saber*, en cambio, cuya correspondencia con los mundos popperianos es con el tercero (aquel de los contenidos objetivados del pensamiento), resulta de la problematización de la realidad, de la construcción intelectual del propio sujeto, tras un ejercicio de formalización. Ello implica un marco o un modelo interpretativo que contribuye a la lectura de la realidad: *“El marco teórico elaborado da su estatus a los hechos y, además, permite que otros que hasta entonces eran ‘inobservables’ se hagan evidentes” (Astolfi, 2003: 71).* Interesante, en este sentido, es subrayar que el saber se instala en el momento cuando el sujeto interroga o se plantea una o varias preguntas o problemas ante su objeto. El saber permite la comunicación de fragmentos del conocimiento, a través de la elaboración de un lenguaje apropiado para aquello.

El saber también puede cosificarse y transformarse en información, por lo que se entiende que el tránsito al que se ha aludido, corresponde a relaciones en permanente circulación y transformación.

Para Marisol Latorre (2004), en cambio, su concepto suele ser menos preciso y sintético, ya que según esta investigadora los saberes se configuran por variados conocimientos [por lo que entiendo que para que se configuren saberes deben preexistir conocimientos], provenientes de fuentes diferentes. A partir de este cuerpo de saberes, los sujetos teorizan. Su tríada, entonces se resumiría en la relación: *conocimiento-saber-teorización*. Ello trae de la mano un ordenamiento reflexivo que permite, según la lectura que ahora hago de estas líneas, su sistematización.

Por su parte la investigadora mexicana Ruth Mercado (2002) indica un interesante elemento a sustantivizar: el poner en acción o en la práctica los conocimientos, lo que haría que estos adquiriesen el status de *saber*: “[...] *analizo el conocimiento que los maestros tienen sobre la enseñanza y que desarrollan durante su ejercicio cotidiano de la docencia. Entiendo dicho conocimiento como saber docente cotidiano*” (Mercado, 2002, 9)

A la hora de esclarecer la acepción, los aportes investigativos del grupo ESCOL⁶⁶, de la Universidad de París VIII-Saint Denis, son muy relevantes. Es más, su fundador Bernard Charlot es considerado el padre del término *relación con el saber* (Ayala, 2012). De este grupo, destacan las reflexiones del propio Charlot (2008), Beillerot, Blanchard-Laville y otros (1998). Desde ahí, se condensaron características adicionales asignadas a este concepto clave y sus vínculos.

Los *saberes* son incomprensibles e inseparables de los *sujetos*. El *sujeto* se entiende como un ser multidimensional y complejo, en permanente construcción o en estado de potencia (Charlot, 2008). Su relación con el *saber* implica “... *que se confronta a la necesidad de aprender y a la presencia en el mundo del saber*” (Charlot, 2008: 56).

Los sujetos así pueden levantar *representaciones del saber*, es decir configurar “un contenido de conciencia”, que se puede encontrar en una trama de significaciones y, por otro lado, también pueden generar *relaciones con el saber*, que corresponderían a los vínculos hallables en esa misma red (Charlot, 2008). Por ejemplo, una representación del saber de

⁶⁶ Sigla que resume las líneas investigativas del colectivo francés: “Educación, socialización y colectividades sociales”.

los docentes, serían sus discursos sobre la disciplina, que en el caso que nos moviliza podría ser la Historia o cualquier otra Ciencia Social, mientras que su relación con el saber, puede operar con una serie de elementos que se entrecruzan con esa representación, como los contextos, los otros (pares, estudiantes, etc.), hitos, situaciones (Cfr. Charlot, 2008)

La relación con el *saber* debe comprenderse como un proceso inacabado, siempre en elaboración entre el sujeto y su objeto de saber. Ello convierte al *saber* en un aspecto dinámico y móvil. Además, posee una naturaleza creadora: *“El saber es una acción que transforma al sujeto para que éste transforme el mundo”* (Beillerot et al, 1998). En consecuencia, el *saber* es una construcción del propio sujeto, sin olvidar que también es elaborado socialmente.

El *saber* también remite a la acción a través de diversos mecanismos. Uno de ellos son las prácticas del tipo discursivas, cuestión que además converge con la naturaleza de las informaciones recogidas en esta tesis. Tal como indica el historiador y filósofo francés Michel Foucault, el *saber* se expresa en el habla, en el posicionamiento del hablante, los objetos a los cuales remite: *“...en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso”* (Foucault, 2007: 307). Aún más, el *saber* para este autor no es privativo de las disciplinas y como referente de sus estructuras semánticas: *“Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma.”* (Foucault, 2007: 307).

Según Bellierot et al (1998), el *saber* implica, a su vez, *conciencia de saber*, por lo que los sujetos son conscientes de sí, de sus discursos y de los contenidos que los configuran.

Los *saberes* también son prescriptivos, cuando se asocian con la acción a manera de protocolos flexibles, indicaciones (*un saber cómo hacer*) y un *saber hacer*, asociado a las prácticas sociales de dichos saber/es.

A la suma de características, debe anclarse la noción de intencionalidad de los saberes y su naturaleza contingente (Foucault citado por Beillerot et al, 1998). “... *Hacen referencias a culturas, expresan, muestran modos de socialización y apropiación*” (Beillerot, 1998: 27), por ende, deben ser contextualizados históricamente.

Los saberes pueden manifestarse en formatos variados, pues son múltiples y diversos. Esta polifonía rescata no sólo las diferencias, sino también el hecho de que estos saberes muchas veces son rivales. Además, se organizan jerárquicamente, pues son tributarios del orden social y de los vínculos de poder⁶⁷.

⁶⁷ Por eso, se puede aludir a las disputas de saber, que en el fondo se traducen en la lucha por instalar un saber dominante sobre otro. Dado las limitantes de este marco, se omitirá una mayor profundización sobre este punto, que amerita un posicionamiento desde los trabajos más conocidos de Michel Foucault.

3.6.1. Saberes y profesión docente.

La actividad que se lleva a cabo en las escuelas y en otros espacios de desarrollo de la profesión, moviliza de hecho varios saberes de diferentes estirpes (Tardif, 2004). Por lo tanto, adentrarse en los *saberes docentes* es de suma importancia, sobre todo para profundizar en las lógicas que operan y orientan las prácticas junto a las decisiones que se ponen en juego durante la acción profesional.

El adentrarse en este tipo de temas no es meramente un ejercicio positivista y enciclopédico, que aporta una arista más a la ya caleidoscópica figura de la investigación educativa. Indudablemente las proyecciones proporcionan elementos sustantivos para enriquecer los derroteros de la formación de profesores, en sus diferentes etapas: inicial, continua y permanente, que en otras palabras da cuenta sobre el desarrollo profesional. Y lo más importante, en la medida en que haya un reconocimiento de la valía de este saber, habrá un reconocimiento social también de la profesión.

Las investigaciones que se han adentrado, desde la didáctica específicamente⁶⁸, al mundo de los conocimientos, creencias y saberes docentes, han sido principalmente las derivadas de la línea denominada *pensamiento del profesor*. Tal como lo indica Osandón (2002), los primeros

⁶⁸ Debo esclarecer que el posicionamiento que asumo, alude a investigaciones que han contribuido, indirecta y directamente en el desarrollo del campo desde donde se leerá e interpretará gran parte del repertorio teórico que aquí se consigna, que es la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales. No obstante, eso no será obstáculo para referenciar a aquellos autores que, por su relevancia e impacto, trascienden el reducto que menciono.

estudios al respecto pusieron muy poco énfasis en los contenidos y en la forma en que son enseñados, con enfoques de inspiración psicológica hasta sociológica y antropológica (Elbaz citado por Osandón, 2002). Las contribuciones más relevantes emergen a comienzos de los noventa, especialmente en el mundo anglosajón (inglés y norteamericano) y francófono (francés, belga y canadiense). En este ámbito, subrayo aquellos trabajos sobre las concepciones de los profesores respecto a lo que enseñan (Evans, 1991; Gudmundsdóttir, 1998; entre otros). Los franceses, en tanto, destacan por tratar de recabar y comprender la apropiación y construcción de saberes (por ejemplo el saber histórico) y la generación de representaciones sociales (Cfr. Henríquez y Pagès, 2004).

En otra vertiente de indagación, como aquella focalizada en las *buenas prácticas* (Cfr. Henríquez y Pagès: *passim*), los trabajos pretenden describir o profundizar las mutuas influencias entre los repertorios de los maestros y el ejercicio de la docencia, o bien, adentrarse en las lógicas presentes en la acción. En términos generales, los estudios de Marisol Latorre, en Chile, son pioneros y muy relevantes, aunque no aluden ni a los docentes principiantes ni al caso de los profesores de Historia y Ciencias Sociales. Para el caso de la mención, existen trabajos provenientes del mundo anglosajón que relevan, entre otras cosas, la relación existente entre las concepciones historiográficas y la racionalidad que emana de la práctica. Por ejemplo, en un panorama sobre las investigaciones sobre la Didáctica de la Historia, Henríquez y Pagès (2004) citan el trabajo de Brophy y Van Sledriht sobre análisis de prácticas de profesores catalogados como buenos: *“Las conclusiones a las que llegaron en su estudio fueron que las prácticas de los profesores dependen en buena medida de los marcos de*

referencia que tengan de la Historia y de la Historiografía” (Henríquez y Pagès, 2004: 66). Ello hace alusión al repertorio de saberes disciplinares, una de las tantas tramas que manejan los docentes.

Aún no existiendo consenso semántico, cuestión que se advirtió en el acápite anterior y que también sustantiviza Estepa (2000), de todas maneras se hará mención al concepto de *conocimiento*, conforme a los repertorios de autores que se tensionarán en estas líneas. Luego, remitiremos y se tomará posición desde los saberes docentes, ya hecho el énfasis a la perspectiva epistémica que se optó en esta tesis.

A partir de las acepciones más generales, se asume la existencia de un *conocimiento profesional*. Como noción genérica, pero a la vez clave, comparte características comunes con la construcción de cualquier conocimiento, como su naturaleza temporal y relativa, condicionado social e históricamente (Estepa, 2000) y siempre en constante transformación:

“...el conocimiento del profesor es cambiante, crece a través de las interacciones con los alumnos, las experiencias profesionales, de ahí que deba caracterizarse a través de componentes y rasgos...” (Estepa, 2000: 315).

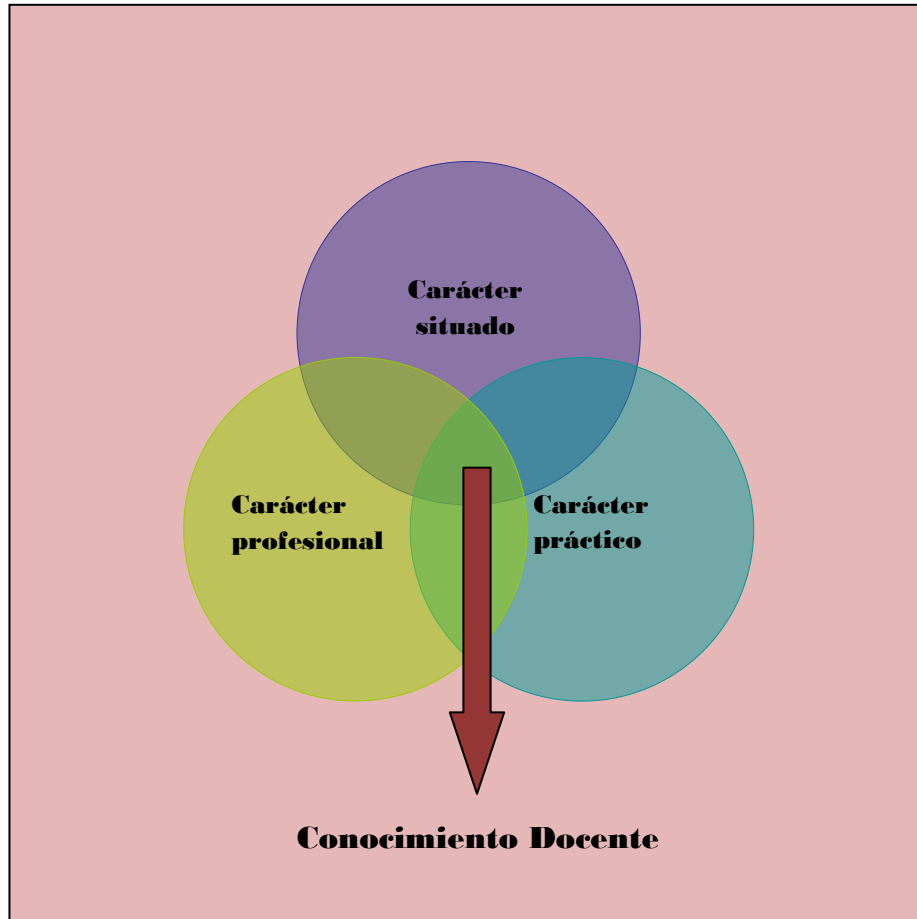
Estepa (2000) adiciona otros elementos interesantes a la condición del conocimiento docente, tomando como referencia a Shaver (1993), los que paso a reseñar a continuación:

- *Su carácter situado*: se refiere a que este conocimiento se origina, aprende y aplica en determinados contextos y experiencias en dichos espacios que haya tenido el docente.
- *Su carácter profesional*: porque es producto de un proceso formativo formal, a partir del cual emprende sus labores. Sin embargo, ello trae al docente –como profesional- determinadas obligaciones y consideraciones éticas: “...al igual que el médico o el ingeniero, realiza una actividad en la que debe tomar decisiones y asumir cuotas de responsabilidad” (Estepa, 200: 316)
- *Su carácter práctico*: porque emerge de la práctica, como campo de acción y de interacción. Ahora, este mismo autor advierte que no es un conocimiento puramente práctico, “...porque ello significaría eliminar del saber hacer la capacidad de pensar, y conocer, de ahí que algunos prefieran denominarlo conocimiento experiencial” (Ibíd).

La traducción que hago de este autor es que estas peculiares características no deben entenderse por separado, sino que interactúan entre sí, en un juego dinámico dialogante que alimenta cada uno de estos ámbitos o peculiaridades (Lámina N° 6)

Lámina N° 6:

El conocimiento docente



Fuente: esquema de elaboración propia a partir de Shaver-Estepa (2000)

3.6.1.1. El aporte anglosajón: los conocimientos del docente experto.

El escenario en relación a esta línea investigativa⁶⁹ se revoluciona con Lee Shulman, con la instalación del programa *The Knowledge Growth in Teaching*⁷⁰ en la Universidad de Stanford (EE.UU., 1986). En este sentido, el trabajo más importante y reconocido es su artículo “Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma” (2005). A partir del caso de un docente experto, Shulman se pregunta cómo hacer de su estilo de enseñanza algo típico y no mantenerlo como una situación atípica o inusual. Lo anterior está íntimamente ligado con la idea de elevar el estatus de la docencia a una actividad profesional. “... *respetada, ... responsable, más gratificante y mejor remunerada*” (Shulman, 1987/2005: 4).

Shulman profundiza sobre el denominado *conocimiento base para la enseñanza* [CBE] y logra definir con claridad cuáles serían sus componentes, entendiendo que se trata de un dominio variopinto. Es así como indica que para la configuración del CBE, interactúan una serie de categorías muy precisas, que nacen o son tributarias de determinadas fuentes de conocimiento (Lámina Nº 7). Resulta interesante revisar tales categorías, pues estaría desmintiendo una falacia muy común de que sólo basta conocer bien una ciencia o disciplina (conocimiento del contenido) para poder ejercitar como profesor/a. Es por esto que Shulman adiciona el conocimiento curricular, el manejo de los principios y estrategias de

⁶⁹ Si se desea acceder a detalles respecto a los antecedentes teóricos, se puede consultar el artículo de Jesús Estepa (2000) y el trabajo de Lourdes Montero (2001).

⁷⁰ *Desarrollo del conocimiento en la enseñanza* (Traducción propia).

enseñanza-aprendizaje, el aproximarse a los estudiantes y considerarlos en sus peculiaridades, conocer el contexto (desde las dinámicas de aula, gestión de la institución, la cultura escolar), junto a los fines, metas y valores que la educación moviliza.

Lámina N° 7: Conocimiento base para la enseñanza

Fuentes	Categorías
<ul style="list-style-type: none">• Formación académica de la disciplina a enseñar.• Los materiales y el contexto del proceso educativo institucionalizado.• La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje humano, la enseñanza y el desarrollo y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los profesores• La sabiduría que otorga a práctica	<ul style="list-style-type: none">• Conocimiento del contenido• Conocimiento didáctico general• Conocimiento del currículo• Conocimiento didáctico del contenido• Conocimiento de los alumnos y de sus características• Conocimiento de los contextos educativos• Conocimiento de los objetivos, las finalidades y de sus fundamentos filosóficos e históricos

Fuente: elaborado a partir de Shulman, 1987/2005: 11

Bajo esta identificación, que no es puramente teórica, sino producto de las investigaciones del programa *The Knowledge Growth in Teaching*, releva como categoría privativa y específica de los maestros el *conocimiento didáctico del contenido*⁷¹, entendida como “*esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional*” (Shulman, 1987/2005: 11).

Sin embargo, la mirada de Shulman prescinde de varios focos de interés, porque su corpus es bastante formal, obviando cuestiones sustantivas para esta tesis. Por ejemplo, ¿qué lugar ocupan la subjetividad del maestro, sus creencias o las teorías implícitas? Además, no considera las experiencias previas de los profesores (como fuente de origen) que pudieran permear el repertorio de saberes, como el pasado escolar. En efecto, cuando Shulman se refiere a las patologías derivadas de una mala docencia, sugiere taxativamente lo siguiente: “*No debemos resolver el problema a través de un regreso a nuestra niñez. Este retorno implica enseñar como nos enseñaron y no implica progreso alguno. Al contrario, debemos apuntar, demostrar, investigar y construir más pedagogías poderosas que nos permitan manejar los retos de las patologías*” (Shulman parafraseado en Vadillo y Klingler, 2004: 41-42)

⁷¹ En otras traducciones se le denomina *Conocimiento Pedagógico del Contenido*.

No obstante lo anterior, los aportes shulmianos en torno al repertorio de conocimientos distintivos de la docencia, sigue vigente y ese es el punto que se valorará en esta investigación.

Otros investigadores de la vertiente anglosajona y que profundizan el expertizaje de los docentes, son Bransford, Darling-Hamond y Le Pag (2005, citados por Marcelo, 2008). Interesa su trabajo, pues pone en movimiento tales conocimientos profesionales, colocándolos en la disyuntiva que supone materializarlos en la actividad profesional. Por ejemplo, un profesor experto, controla de manera voluntaria, actuando estratégicamente, sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje. Supone que tal *modus operandi* profesional se catapulta a partir de una estructura “*diferente y más compleja*” (Bransford et al, parafraseado por Marcelo, 2008), que combina asertivamente eficiencia y capacidad de innovación.

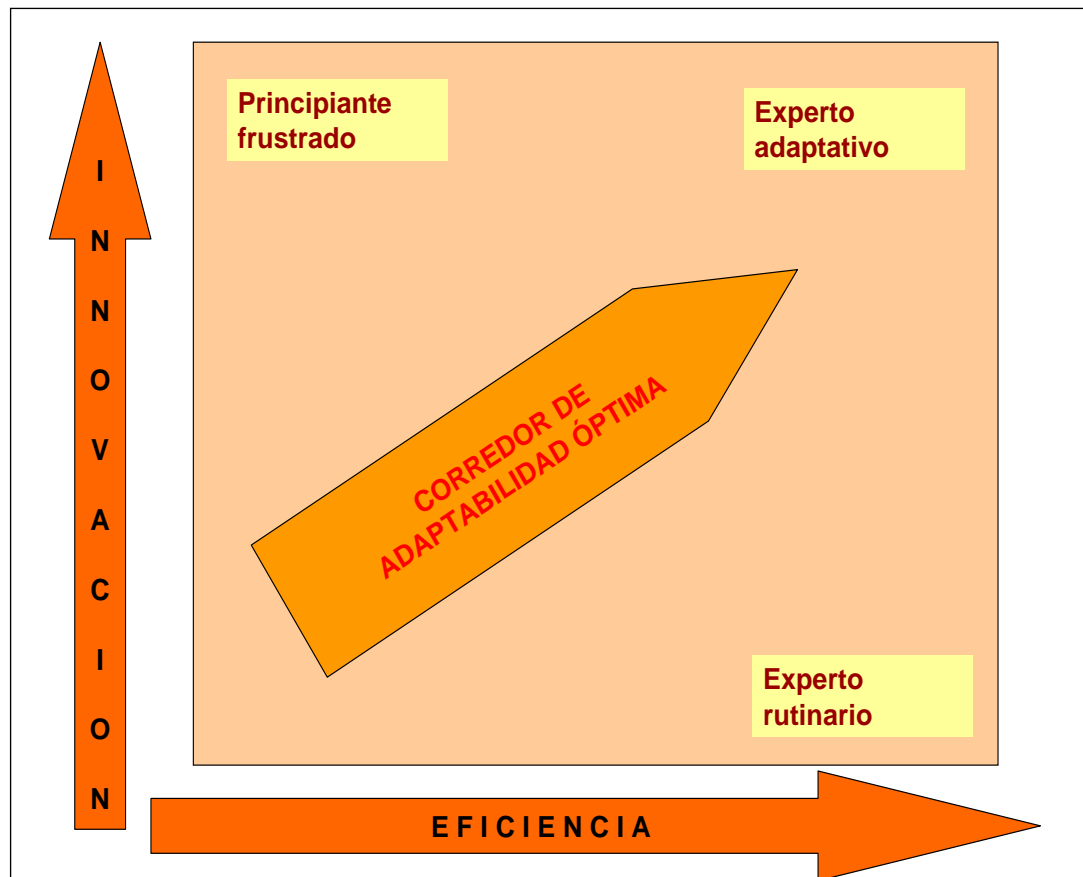
Para el caso de nuestro interés, se indica que los principiantes suelen ser poco eficientes, dado que traen un repertorio de ideas innovadoras, las que no lograrían materializar eficazmente en el medio escolar (ya que recién estarían adaptándose en su rol profesional), cuestión que los afectaría emocionalmente en su quehacer, configurando la imagen del denominado *principiante frustrado* (ver Lámina N° 8).

En este punto, valga reflexionar en torno al *expertiz docente*, porque se empalma sinérgicamente con la noción de *competencias*, y que toca tangencialmente el tópico de los *saberes*. Dado que no está en el norte de esta tesis adentrarse en las *competencias profesionales*, pues supone otra trama teórica (vide y Cfr. Vásquez, 2007 y Osandón y Ayala, 2007), sí rescato este punto de quiebre y la categorización del *principiante*

frustrado, pues dicha crisis podría ser puesta en manifiesto a partir de los discursos y narraciones de los profesores noveles que forman parte de la muestra de esta investigación. Como modelo, además, es muy extremo, dado que considera al principiante como idealista innovador (incluso podría leerse que sus innovaciones son teóricas y alejadas del campo práctico) e incapaz de atajar los emergentes propios de su campo profesional.

Lámina N° 8

La expertiz docente



Fuente: Marcelo, 2008: 299

Otro punto no menor, y que merece discusión, corresponde a la postura de Bereiter y Scadamalia (1986) quienes –entre sus argumentos desarrollados en torno a la expertise docente- indican que los principiantes poseen menos conocimientos que los expertos y que su corpus es débil:

“los principiantes tienden a tener lo que podemos describir como una estructura de conocimiento ‘superficial’, unas pocas ideas generales y un conjunto de detalles conectados con la idea general, pero no entre sí. Los expertos, por otra parte, tienen una estructura de conocimiento profunda y multinivel, con muchas conexiones inter e intranivel”
(Bereiter y Scardamalia, citado por Marcelo, 2008: 298).

Como complemento y contraste a esta mirada, me parece interesante la postura de Marilyn Cochran-Smith y Susan Lytle (2003), pues –como ya se ha dicho en diferentes momentos de este trabajo- suele tipificarse a los profesores principiantes a la luz de su crisis, de los problemas de adaptación con su medio laboral, y como recién se aludió, a sus pocos conocimientos, débilmente relacionados. Sin embargo, en el trabajo de estas autoras norteamericanas se destaca el aporte que pueden brindar los docentes neófitos al mundo escolar. Ello debido a que no se encuentran precisamente permeados por el medio, el cual pudiera imponer prácticas y esquemas de acción ya institucionalizados. Además, Cochran-Smith y Lytle formulan una idea interesante que comparto plenamente: los profesores neófitos traen consigo conocimientos y experiencias previas diferentes con los experimentados, cuestión que merece ser reconocida (Vide Cochran-Smith y Lytle, 2003: 66)

Para estas autoras, la concepción de desarrollo profesional docente, que supone el subir de estatus de principiante al de experto no se condice con la interpretación de ese mismo concepto pero alineado con el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la trayectoria profesional. Plantean, a la luz de su posicionamiento de la docencia como indagación, la eliminación de las categorías de novato y experto (Vide Cochrane-Smith y Lytle, 2003: 73), pues como profesionales deben trabajar mancomunadamente y en equipo, bajo un norte colaborativo y complementario de sus saberes⁷².

“Aprender de la docencia a través de la indagación supone que tanto los profesores principiantes como los experimentados deben realizar un trabajo intelectual de características similares. Al trabajar conjuntamente dentro de una comunidad, tanto los nuevos educadores como aquellos otros más experimentados plantean problemas, identifican discrepancias entre la teoría y la práctica, cuestionan procedimientos rutinarios, se inspiran en el trabajo de otros al utilizar marcos conceptuales productivos y tratan de hacer visible buena parte de las premisas implícitas detrás de la enseñanza y el aprendizaje” (Cochrane-Smith y Lytle, 2003: 73).

⁷² Ello es bastante dialógico con la propuesta de las comunidades de aprendizaje (Vide Hargreaves, 2003).

Interesa este posicionamiento teórico, en tanto concibe un lugar protagónico, desde las propias peculiaridades de cada etapa de la trayectoria docente, reforzando por lo mismo la noción de “par”.

3.6.1.2. La vertiente francófona: Los saberes como producto docente. La mirada de Maurice Tardif.

Desde un enfoque de tipo heurístico, el *Grupe de Recherche Interuniversitaire su les Svoirs et l' École* [GRISÉ]⁷³, que reunió a académicos de diversas universidades canadienses, desarrolló un programa investigativo que se dedicó a “*la evolución de la profesión docente y las transformaciones de los saberes básicos de oficio del maestro*” (Tardif y Gauthier, 2005: 310). De este equipo, destaca Maurice Tardif, sociólogo y experto en saberes docentes de la Universidad de Montreal.

Este autor aborda el tópico advirtiendo que las lecturas e interpretaciones predominantes en la materia caen en dos peligros muy comunes: el *mentalismo* y el *sociologismo*. El primer caso consiste en reducir el *saber* a las actividades cognitivas de los sujetos y los procesos mentales implicados. Se entiende entonces que el *mentalismo* no sitúa los saberes en un contexto y los reduce al procesamiento individual. El *sociologismo*, por su parte, anula el protagonismo de los actores, siendo éstos tan sólo canales por donde circulan los *saberes*.

⁷³ Grupo de Investigación Interuniversitaria sobre los Saberes y la Escuela

Los *saberes* para este autor son eminentemente *sociales*, entendiendo que lo social no se agota en lo “supraindividual”⁷⁴: el yo y los demás en una constante circulación. Además, el *saber* –según Tardif- no es una categoría que pueda aprehenderse aislada: “... *siempre situé la cuestión del saber profesional en el contexto más amplio del estudio de esta profesión, de su historia reciente y de su situación dentro de la escuela y de la sociedad... Por eso me pareció absurdo hablar del ‘saber’... como hacen ciertos psicólogos e investigadores anglosajones del área de la educación, como si se tratase de una categoría autónoma y separada de las demás realidades sociales, organizativas y humanas en las que se encuentran inmersos los educadores*” (Tardif, 2004: 10)

Esta condición social de los saberes docentes tiene que ver con los siguientes motivos:

- Porque es compartido por los propios docentes, dada una formación en parte común; un trabajo en una misma organización, bajo condicionantes y recursos análogos (programas, por ejemplo)
- Porque existe un sistema que legitima tales saberes, orientando su definición y uso, como la universidad, sindicatos, asociaciones profesionales, entre otros. “... *un docente nunca define solo y en sí mismo su propio saber profesional*” (Tardif, 2004: 11)

⁷⁴ “... *quiere decir relación e interacción entre ego y alter, relación entre yo y los demás que repercuten en mí, relación con los otros en relación conmigo y también relación de mí conmigo mismo cuando esa relación es presencia del otro en mí mismo*” (Tardif, 2004: 13)

- Porque su objeto, son los sujetos sociales, como la relación entre docentes y estudiantes: *“a diferencia de un operario de una industria, el maestro trabaja no trabaja sobre un ‘objeto’; él trabaja con sujetos y en función de un proyecto: transformar a los alumnos, educarlos e instruirlos...”* (Tardif, 2004: 12)
- Porque se transforman con el tiempo (el saber que los docentes enseñan y la manera de enseñarlo o ‘saber enseñar’) y también con el cambio social. En este punto, Tardif apela al concepto de *arbitrio cultural* de Bourdieu, pues estos *saberes* -como construcciones sociales- están condicionados en cierta medida por la historia, la cultura, la incidencia de los poderes y contrapoderes, entre otros aspectos.
- Porque se adquieren a través de un proceso social, que es la socialización profesional, entendida como un proceso en construcción que se proyecta a través de toda su trayectoria.

Según Tardif, su posicionamiento respecto a los saberes, posee una serie de hilos conductores. El primero que cita es el trabajo. Los saberes se dan siempre en función de la labor docente, *“...de las situaciones, condicionamientos y recursos ligados a esa responsabilidad”* (Tardif, 2004: 14). El segundo hilo conductor es la *diversidad del saber*, pues es plural heterogéneo, no sólo por los propios saberes que lo sustentan sino por las variadas fuentes desde donde emanan (Vide Lámina Nº 9), mucho más amplias que las consignadas por Shulman (Cfr. Lámina Nº 7 y Lámina Nº 9).

El otro elemento que el autor consigna es la *temporalidad*, porque son *saberes que emergen a lo largo no sólo de trayecto profesional, sino también de las experiencias de vida de los sujetos*. Por lo tanto, esta temporalidad también supone un aprendizaje progresivo de los saberes necesarios para la actividad profesional.

Lámina Nº 9 :

Los saberes de los docentes

Saberes de los Docentes	Fuentes sociales de adquisición	Modos de integración en el trabajo docente
Saberes personales de los docentes.	La familia, el ambiente de vida, la educación en sentido lato, etc.	Por la historia de vida y por la socialización primaria.
Saberes procedentes de la formación escolar anterior.	La escuela primaria y secundaria, los estudios post secundarios no especializados, etc.	Por la formación y por la socialización preprofesional.
Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia.	Los establecimientos de formación del profesorado, las prácticas, los cursos de reciclaje, etc.	Por la formación y por la socialización profesional en las instituciones de formación del profesorado.

Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo.	La utilización de las “herramientas” de los docentes: programas, libros didácticos, cuadernos de ejercicios, fichas, etc.	Por la utilización de “herramientas” de trabajo, su adaptación a las tareas.
Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela.	La práctica del oficio en la escuela y en el aula, la experiencia de los compañeros, etc.	Por la práctica del trabajo y por la socialización profesional.

Fuente: Tardif, 2004: 48

El último hilo conductor que cita Tardif, es la *jerarquización* de los saberes. Según las experiencias docentes, los profesores valoran sus saberes conforme a la utilidad que le otorgan a la hora de enseñar. La experiencia, en consecuencia, se transforma en *fundamento de los saberes*: “... la *experiencia laboral es un espacio en el que el maestro aplica saberes, siendo ella misma saber del trabajo sobre saberes, en suma: reflexividad. Recuperación, reproducción, reiteración de lo que se sabe en lo que se sabe hacer, a fin de producir su propia práctica profesional*” (Tardif, 204; 17)

Comparto con este autor no sólo los argumentos precedentes, sino la crítica que emprende en torno a los expertos que sólo miran los *saberes* a la luz de criterios cognitivos o teóricos. Tardif (2004) propone su modo para adentrarse en los saberes docentes, esto es, levantando un modelo construido sobre la base *de categorías* pertenecientes a los propios

docentes y también a partir de los saberes que efectivamente usan en el cotidiano de la práctica.

Interesante punto de vista de esta vertiente francófona es considerar que los saberes de las disciplinas y los curriculares no configuran el *saber de los docentes ni el saber docente* (Tardif, 2004: 31). En este sentido, se reconoce –al igual que Shulman– que existen otros repertorios que son específicos a los profesores, propios. Para Tardif, esta distinción estaría en los *procedimientos pedagógicos de transmisión de los saberes escolares* (Tardif, 2004: 32).

3.6.1.3. El aporte español: el Proyecto IRES y el conocimiento profesional docente

Desde el mundo hispano, el aporte más relevante es el derivado del denominado Proyecto IRES⁷⁵, aunque el equipo alude a la noción de “*conocimiento profesional*”, estudio profundizado en la década de los noventa, y que se focalizó en las concepciones y obstáculos epistemológicos de los profesores (Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997).

Según estos autores el *conocimiento profesional de los profesores*, surge de la yuxtaposición de saberes⁷⁶ cuya naturaleza epistémica es diferente. Reconocen que se originan en circunstancias y momentos no

⁷⁵ Grupo de Investigación y Renovación de la Enseñanza. Los trabajos iniciales hicieron referencia a la enseñanza de las ciencias.

⁷⁶ Tal como se puede apreciar, el trabajo de Porlán et al, alude indistintamente a *conocimientos y saberes*.

necesariamente coincidentes, “...que se mantienen relativamente aislados unos de otros en la memoria de los sujetos y que se manifiestan en distintos tipos de situaciones profesionales o preprofesionales” (Porlán et al, 1997: 158).

Para explicar este especial entramado, organizaron dicho repertorio a la luz de dos dimensiones, a saber: una *dimensión epistemológica*, que se explica por la *dicotomía racional-experiencial* y otra que denominan *dimensión psicológica*, organizada en torno a cuestiones *explícitas y tácitas* de esos saberes. De ahí nacen 4 componentes básicos:

- *Los saberes académicos*: en la mayoría de los casos, son saberes generados en la formación inicial y aluden a lo propiamente disciplinar, aunque también se considera lo metadisciplinar. Se encuentran organizados (poseen una estructura coherente) y son explícitos.
- *Los saberes basados en la experiencia*: se trata de creencias y concepciones explícitas, conscientes, levantadas por los maestros durante el ejercicio de su profesión, tocando aspectos diversos sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, junto a otras cuestiones vinculadas en la interacción didáctica. Estos saberes pueden ser compartidos entre sus pares, con injerencia en la conducta profesional. También poseen fuerza socializadora. “Se expresan más claramente en los momentos de programación, evaluación y, muy particularmente, en situaciones de diagnóstico de los problemas y conflictos que se den en el aula” (Porlán et al, 1997: 158). No disponen de un alto nivel de organización interna y pueden

ser hasta contradictorios, dado que emanan del sentido común. Los autores incluso dicen que son permeables fácilmente en relación a los puntos de vista hegemónicos

- *Las rutinas y guiones de acción:* Son esquemas conductuales tácitos, generadores de saberes implícitos y resistentes al cambio. Se manifiestan en la acción: *“ese tipo de saber se genera muy lentamente y, en gran medida, por procesos de ‘impregnación ambiental’ [e.c.] Es siendo alumnos cómo se realiza la mayor parte de este aprendizaje. Viendo y conmoviendo, por ejemplo, con muchos profesores que comparten algunas rutinas básicas comunes es cómo vamos incorporando, sin darnos cuenta, los esquemas de actuación prototípicos...”* (Porlán et al, 1997: 159)
- *Las teorías implícitas:* aquí los autores aluden a un *“no-saber”⁷⁷*, que los docentes no son conscientes de poseerlos y que permiten explicar sus creencias y formas de intervención. Sólo se pueden evidenciar a través de la constatación de un externo (investigador, par, formadores, entre otros).

La siguiente lámina, traduce gráficamente la yuxtaposición de estos componentes del conocimiento profesional docente:

⁷⁷ En este caso particular, creo que la no utilización de un diferencial conceptual entre *conocimiento* y *saber* les juega en su contra a los autores. Los implícitos, según el marco que aquí se maneja, serían conocimientos, no sistematizados y tácitos.

Lámina Nº 10:

Dimensiones y componentes del conocimiento profesional

	Nivel Explícito	Nivel Tácito
Nivel Racional	Saber académico	Teorías implícitas
Nivel Experiencial	Creencias y principios de actuación	Rutinas y guiones de acción

Fuente: Porlán, Rivero y Martín del Pozo, 1997: 158

3.7. Otros aportes conceptuales.

Para complementar las miradas anteriores, se estimó necesario incluir unas breves líneas dedicadas a la *reflexión docente* y a la *intuición profesional* debido a que el primer concepto supone una movilización de la totalidad del repertorio de saberes de los docentes y porque el segundo se empalma no sólo con las creencias y teorías implícitas, sino también con el eje reflexivo.

3.7.1. La explicitación reflexiva

Tanto la teoría como la práctica docente deben ser comunicables. Para Faingold (1996, citado por Gervais et al, 2004: 144) uno de los nortes de la formación profesionalizante –y adición de la profesión misma- es que los docentes puedan verbalizar sus saberes. Este ejercicio de explicitación implica poner en el tapete sus reflexiones a partir de los repertorios existentes.

La importancia de la reflexión docente es un asunto teóricamente antiguo y que nos remite al trabajo de Donald Schön (1998), cuyo texto puede considerarse fundacional y que se enlaza con el paradigma docente del maestro como profesional reflexivo. Para este autor, un profesional debe reflexionar *desde y sobre* su práctica. A contrario sensu, un proceso desprofesionalizante supondría la incapacidad de emprender pensamiento propio: *“... a medida que una práctica se hace más repetitiva y rutinaria, y el saber desde la práctica se hace cada vez más tácito y espontáneo, el profesional puede perder importantes oportunidades de pensar lo que está haciendo”* (Schön, 1998: 66). Tal fenómeno degenera en la imposibilidad de construir saberes sobre su práctica, por ejemplo, y ser reductivo de una racionalidad técnica, reproductiva⁷⁸. La reflexión, por tanto, abre rutas epistémicas, permite conocer profundamente los contextos y visualizar problemas y responder asertivamente a los mismos: *“Cuando un*

⁷⁸ Como indica Flórez Ochoa (1997), en una cita muy fuerte y casi al borde la ofensa, aunque provocadora: *“... el maestro, anclado en un modelo pedagógico atrasado, careciendo de un pensamiento pedagógico contemporáneo acerca del conocimiento..., siendo él mismo ingenuo portador de valores locales y marginales, y al no ejercer su capacidad de pensar en el aula, se ha convertido en generador de una actividad pedagógica no-inteligente”* (Flórez Ochoa, 1997)

profesional reflexiona desde y sobre su práctica, los posibles objetos de su reflexión son tan variados como los tipos de fenómenos ante él y los sistemas de saber desde la práctica que él les aporta. Puede reflexionar sobre las normas y apreciaciones tácitas que subyacen en un juicio, o sobre las estrategias y teorías implícitas en un modelo de conducta. Puede reflexionar sobre los sentimientos respecto a una situación que le ha llevado a adoptar un curso particular de acción, sobre la manera con la que se ha encuadrado el problema que está tratando de resolver, o sobre el papel que ha construido para sí mismo desde un contexto institucional más amplio.” (Schön, 1998: 67).

Según Christopher Day (2006), se asume la práctica reflexiva como parte de una idea de profesionalidad que catapulta un rol más allá de lo propiamente instrumental, el cual se transforma en parte de sus responsabilidades. Para Damasio (citado por Day, 2006), en un entorno complejo se precisan baterías de conocimientos, para poder combinarlos en posibles soluciones (diversas también) y/o respuestas, para promover situaciones positivas o impedir las desfavorables. Ahora bien, no se trata tan sólo de un juego alquímico, o una suerte de mezclas dadas para determinados fenómenos, pues estamos ante una cuestión que debe mirarse desde su contexto.

Cabe agregar, como parte de su caracterización, que la reflexión se mueve en las tres dimensiones temporales (pasado-presente-futuro), porque –por ejemplo-, permite identificar un problema, formularlo y dar caminos para su mejora (Mezirow, 1991 en Day, 2006). De ahí que sea sustantiva para la

modalidad de la investigación-acción (Stenhouse, Elliot, entre otros autores):

“...la reflexión implica una crítica de la práctica, los valores implícitos de esa práctica, los contextos normativos personales, sociales, institucionales y generales en los que tiene lugar la práctica, y las consecuencias para la mejora de esa práctica” (Day, 2006: 125)

Este mismo autor es muy cauteloso, y nos brinda además una clasificación de los tipos de reflexión, pues –per sé- no sólo es un acto de reflexionar sino que hay que considerar cuál es la pretensión u horizonte de dicha actividad. Para una lectura más ordenada, decidí resumir esta tipología en la siguiente lámina:

Lámina Nº 11

Tipos de reflexión según la naturaleza

Tipología	Descripción
Reflexión Técnica	Direcciona o controla la práctica. Aspira a la eficiencia de la implementación curricular. Al contrario, no se la utiliza para el cuestionamiento del currículum prescrito.
Reflexión Deliberativa	Permite respuestas diversas; para seleccionar visiones y prácticas de enseñanza.
Reflexión Dialéctica	En vista a la transformación, a partir de la práctica

Fuente: Elaborado a partir de informaciones presentes en Day (2006).

Esta misma tipología puede complementarse con otras caracterizaciones que sitúan la práctica reflexiva. A los criterios técnico, deliberativo y dialéctico, se pueden adicionar una serie de orientaciones, entre las cuales destaco fundamentalmente dos:

- La *orientación inmediata*, que persigue sólo la supervivencia en el medio; sirve también para responder a las tareas del momento, y
- La *orientación transpersonal*, que enfatiza el yo personal, a través del autodesarrollo interno y su vinculación con el ego externo.

3.7.1.1. Dos caras de una misma moneda: los peligros y las ventajas de la reflexión.

Reflexionar sobre el quehacer profesional es un elemento que deben esgrimir los profesores y forma parte esencial del aprendizaje docente. Sin embargo, no siempre las reflexiones alcanzadas son las más adecuadas o las suficientes. Existen situaciones especiales o momentos críticos que obstaculizan una adecuada reflexión. Christopher Day cita, por ejemplo, lo complejo que resulta reflexionar durante los primeros años del ejercicio docente, los momentos de estrés agudo, al finalizar una semana sobrecargada, entre otras circunstancias (Vide Day, 2006:125).

Tal como lo indica este autor, los contextos escolares y sus respectivas culturas organizativas desaprovechan las instancias que podrían dedicarse a la reflexión docente. La rutinización y burocratización de las actividades sólo permitirían el diálogo basado en meras anécdotas y, en el mejor de los

casos, el intercambio de técnicas. Con ello, además, se obstaculizan procesos de fluidez informativa y el trabajo colaborativo. Reflexionar individualmente resulta imperioso y necesario, pero no sería del todo provechoso, además, que la mayoría de los expertos del tema se refieren a una práctica reflexiva en colectivos; la reflexión debe ser tanto solo como con los demás pares:

“...el problema de reflexionar solo es el límite que pesa sobre lo que pueda revelarse y la información que pueda recoger y recibir un individuo con un interés ‘personal’ por evitar procesos incómodos de cambio. Hacen falta otras personas en el proceso. Aunque no siempre se ha hecho explícito este aspecto, el concepto de práctica reflexiva se ha vinculado con el de colaboración” (Day, 2006: 128).

No obstante lo anterior, hay que considerar que existen culturas institucionales que impiden el acceso a oportunidades de diálogo y reflexión.

Basándose en investigaciones diversas, este mismo autor llega a la conclusión de que existen 5 grandes factores que intervienen en la práctica reflexiva y, con ello, en el aprendizaje profesional docente.

- *Paradoja de la productividad:* la exigencia de trabajar de modo eficiente, sólo admite reflexionar para dar soluciones rápidas a problemas inmediatos. Las reuniones de maestros no suponen siempre un aporte reflexivo, debido a que implican labores para arreglar asuntos domésticos

escolares, planificar y registrar el rendimiento de los estudiantes, entre otras exigencias burocráticas.

- *Aislamiento y colegialidad impuesta*: la misma eficiencia anterior, potencia el trabajo en solitario y las reuniones impuestas no implican un verdadero trabajo colaborativo.
- *Sentimiento de pesar*: citando a Nias (1994), Day afirma que también acaece una doble paradoja, de obtener reconocimiento profesional pero a expensas de inversiones personales (por ejemplo, tiempo para reflexionar). Dichas valías se reducían cuando los costes personales no podían ser cargados por los propios profesores. De ahí proviene el sentimiento de culpa.
- *Tiempo*: referido a los problemas de tiempo reales y percibidos, ligados al punto anterior (sentimiento de culpa).
- *Hábito*: se refiere a la presencia de actividades rutinarias y habituales. A través de estos esquemas reiterativos, se puede manifestar el conocimiento tácito, tan difícil de considerar y comprender. Algunos docentes pueden llegar a depender emocionalmente de sus propias rutinas.

Day, en un esfuerzo por asumir un posicionamiento crítico, recoge los principales aportes de autores claves, anexando no sólo los problemas, sino también algunas instrumentalizaciones sobre el tema, tal como se aprecia en la siguiente lámina:

Lámina Nº 12

Tipos de reflexión y críticas

Tipos de Reflexión	Autores que la desarrollan teóricamente	Descripción	Críticas
Reflexión en la acción	Elliot	Se emprende en el mismo momento de la intervención	No habría tiempo suficiente para realizar tal reflexión a nivel consciente (Day, 2006)
Reflexión sobre la acción	Elliot	Se desarrolla inmediatamente después de la práctica. Sólo se produce al revisar los contextos generales, personales, social, económico, político en que se produce la acción (Day, 2006 :126)	Escasez de tiempos extra clase para poder reflexionar respecto a lo ya emprendido. Algunas políticas de desarrollo docente, han esgrimido la práctica reflexiva para la promoción

			de competencias técnicas (Day, 2006:126)
Reflexión para la acción	Schön, Zeichner	Implica vislumbrar acciones de futuro. Tiene que ver con la planificación y toma de decisiones anticipadas. De ahí que también se la denomine <i>reflexión anticipatoria</i> .	Ibid

Fuente: Cuadro de elaboración propia basado en los textos citados en Day, 2006.

Pese a lo anterior, y en consideración a otros elementos ya citados en los acápites precedentes, se puede adicionar una serie de aspectos positivos que la reflexión provee a los profesores:

- permite el autoconocimiento del profesional docente
- refuerza elementos identitarios de su profesionalidad
- potencia el rol como agentes de cambio social
- favorece acciones menos impulsivas y rutinarias.

Además, como acción inteligente, la reflexión permite una toma de decisión fundamentada: Day nos habla de actuar deliberada e intencionalmente, a la luz de la reflexión.

3.7.2. La intuición.

Los principales estudios que han levantado a la *intuición* como un elemento operativo tanto de la práctica como de los aprendizajes profesionales, provienen de Inglaterra y de los trabajos de los equipos de investigación de las universidades de Bristol y Sussex. “*Resulta obvio el hecho de que gran parte de lo que hacen los profesores... apremiados por las exigencias del momento, no es premeditado; es de naturaleza intuitiva*” (Atkinson y Claxton, 2010: 11)

La *intuición* corresponde a una percepción inmediata y personal a cerca de alguna cosa o fenómeno (Cfr, RAE, 1992: 1184) y que no requiere contrastación o prueba, pues se toma por evidente. Para Lalande, entre sus definiciones, consignó ésta que se acerca al uso que se le da en los análisis sobre el pensamiento del profesor: “*conocimiento sui generis, comparable al instinto y al sentido artístico, que nos revela lo que los seres son en sí mismos, por oposición al conocimiento discursivo y analítico...*” (Lalande, 1953: 703-704).

Lo anterior implica que la *intuición*, no puede ser planificada. Ahora bien, según Christopher Day, se trata de un fruto mental situado: “*...la intuición es un producto del contexto social, la interacción social y las historias individuales. Puede desarrollarse*” (Day, 2006: 101). Basándose en los trabajos investigativos de Lorenz y Brown Coles, Day (2006), caracteriza la *intuición* como una cualidad del trabajo creativo, que permite identificar problemas y dar soluciones; un proceso que permite tener una mirada amplia u holística, estableciendo relaciones y/o conexiones, antes no vistas ni consideradas entre elementos de una situación.

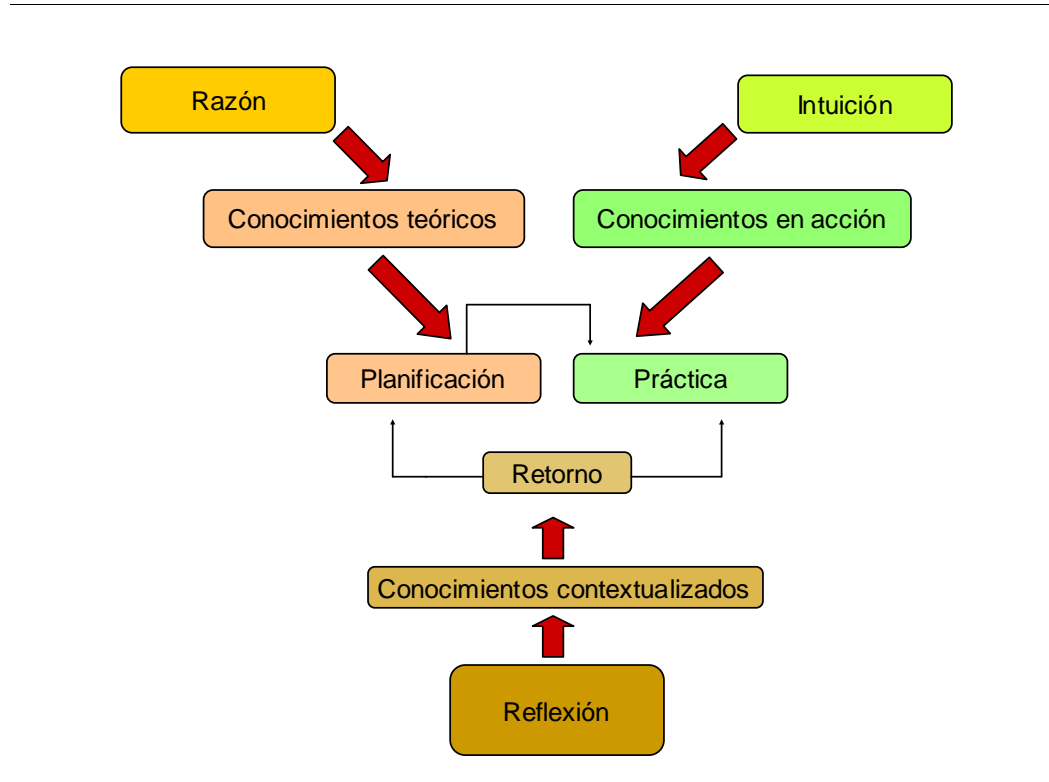
Ello permite significar a la *intuición* como un elemento aportativo dentro de la práctica docente. Existen investigaciones educativas que destacan el rol que juega en la actividad profesional, por ejemplo las condensadas en el libro de Terry Atkinson y Guy Claxton [eds.], *El profesor intuitivo* (2010).

Para Atkinson y Claxton (2010) no todas las formas de conocimiento y aprendizaje son articuladas, racionales y explícitas, sino que también existen otras inarticuladas e intuitivas que no han sido lo suficientemente exploradas. Este aspecto puede acoplarse al fenómeno de la reflexión por cuanto estos mismos autores cuestionan la reflexión profesional como un producto completamente articulado y sistematizado desde una comprensión racional: *“La intuición puede proporcionar un medio holístico de conocer –según parece de naturaleza inconsciente pero no carente, por lo tanto de base. Al contrario, su base la constituye la totalidad de lo que se ha conocido pero que, debido a su magnitud y complejidad, no puede mantenerse en la conciencia. La razón, en contraste, se preocupa por el análisis del conocimiento hasta reducirlo al nivel del detalle.”* (Atkinson y Claxton, 2010: 17).

Lo que interesa destacar de este acápite es que *la reflexión*, tal como lo grafican Atkinson y Claxton (2010), en sus diversas modalidades, permite la sinergia entre los tributarios del proceso del pensamiento docente, a saber lo racional-teórico, con *la intuición* o los saberes levantados en la experiencia (Lámina N° 13)

Lámina N° 13:

Los procesos de pensamiento en la práctica docente



Fuente: Atkinson y Claxton, 2010

Al finalizar el acápite, queda claro que los saberes forman parte del derrotero profesional de los docentes y configuran un elemento distintivo que debe ser destacado. Los saberes emergen de formas de aprendizaje peculiares; mezclan y comparten tramas con creencias, teorizaciones, reflexiones sobre las experiencias o la misma intuición que puede ser también fuente epistémica. La complejidad de la docencia reclama, luego, una mirada caleidoscópica que se adentre en estas múltiples dimensiones, pues son las que se movilizan y dialogan espontánea o intencionalmente cuando el/la docente principiante ejerce docencia, planifica, medita y evalúa su quehacer.

CAPÍTULO CUARTO

4. Marco Metodológico

4.1. Posicionamiento metodológico: desde dónde parte el diseño

Esta investigación, que pretende develar las complejas tramas asociadas a la construcción de los saberes profesionales y la dinámica de su resignificación a la luz de las primeras experiencias docentes, asume desde un comienzo la impronta émica, la de los sujetos. Al incursionar en las voces particulares de los profesores neófitos, se busca la inteligibilidad de los significados subjetivos, situados en los marcos de referencia de los propios actores.

Por lo tanto, en la implementación de este trabajo se privilegió un diseño metodológico concordante con el paradigma cualitativo, desde un enfoque comprensivo-interpretativo. Se entiende que desde este lugar, la investigación se orienta por afanes que le son peculiares y permiten su delimitación. Los trabajos que se asumen con este norte *“estudian la naturaleza profunda de los fenómenos sociales, sus sistemas y estructuras, sus dinámicas internas;...buscan a comprensión y el sentido. La investigación cualitativa pretende, pues, comprender las complejas relaciones entre todo lo que existe...”* (Flores Guerrero, 2009)

Bajo estas coordenadas, se emprenderá una investigación cualitativa circunscrita a *la modalidad interactiva* (McMillan y Schumacher, 2005), esto es, un estudio en profundidad, empleando preferentemente técnicas cara a cara.

“el enfoque cualitativo se caracteriza, en superficie, por su apertura al enfoque del investigado. Todas las técnicas cualitativas trabajan en ese mismo lugar como disposición a observar el esquema observador del investigado... En cada caso, se trata de un intento del otro, lo que implica no su medida respecto a la vara del investigador, sino propiamente la vara de medida que le es propia y le constituye” (Canales, 2006: 20)

En consonancia a las características de este acápite, el presente diseño partirá con la definición del tipo de estudio que vertebrará el ejercicio indagatorio. Luego se continuará con la caracterización de la muestra, las técnicas de recolección de la información, análisis y los mecanismos de validación.

4.2. Tipo de Estudio: Estudio de Casos.

El *estudio de caso*, en tanto tipo de estudio no intervencionista, interesa para los efectos de esta investigación, pues examina en forma empática, intensa y profunda un *“sistema definido”*, unidades sociales y/ o situación, en un lugar y en un período de tiempo determinado, empleando además múltiples fuentes de datos encontradas en el entorno (McMillan y Schumacher, 2005). Tal como lo precisa Stake, *“el estudio de casos es el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”* (Stake, 1999: 11).

Esta propuesta indagatoria se centra en un grupo de profesores de enseñanza media, con mención en Historia y Ciencias Sociales, titulados en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile [DEP-UCh], quienes poseen una experiencia profesional incipiente o de pocos años dentro del sistema escolar. Como lo indican los autores recién citados, esta selección converge con la idea de que los investigadores cualitativos pueden escoger un grupo de individuos que hayan tenido una experiencia similar, que para la presente investigación está dada por el hecho de que este grupo de profesores fue formado en una misma universidad y vivencia los primeros años de inserción profesional en diversos colegios y liceos capitalinos.

El propósito que fundamenta esta elección es comprender, utilizando este caso como un medio de inteligibilidad del proceso de construcción y significación de los saberes profesionales en los docentes neófitos. En otras palabras, el ejercicio en cuestión corresponde a lo que Stake (1999) denomina "*estudio instrumental de casos*".

Siguiendo la clasificación presentada por Albert (2006), este *estudio de caso* se encuentra enmarcado dentro de la *modalidad situacional*, dado que el fenómeno se aborda desde la perspectiva de quienes han participado en el mismo. Para esta misma autora, el caso habrá de entenderse también como una totalidad holística, reflejando todos los elementos que componen la realidad del caso en una unidad, atendiendo las historias y horizontes de las personas que lo integran.

Se requirió, entonces, un plan de elección de escenario y de participantes.

Este plan partió con un *diseño emergente*, en el que cada decisión asociada a la investigación fue dependiente de la información que se iba obteniendo (McMillan y Schumacher, 2005). Tal aspecto subraya aún más el hecho de que se apeló a un formato investigativo flexible, entendiendo que podía modificarse en medio de su desarrollo y en donde la secuencia de pasos no fue rígidamente algorítmica (Delgado y Gutiérrez, 1995).

4.3. Definición del Tipo de Muestra.

La unidad de análisis se encuentra íntimamente imbricada por el tipo de estudio aludido. La muestra es estructural, no probabilística e intencionada. La ventaja de este tipo de muestreo es que con pocos referentes estudiados en profundidad, es posible adentrarse en los complejos niveles del tema. Además, no se persigue la representatividad numérica, sino que a través de la selección muestral se pretende comprender el caso.

El tránsito entre la formación inicial docente y su inserción laboral y profesional (Fuentealba, 2003 y MINEDUC, 2005) ha sido generalizado como un punto sensible, y además influyente en los aprendizajes de los profesores en ejercicio. Este aserto, sirve de respaldo para definir que la *muestra intencionada* apela a una estrategia denominada *de caso crítico*, pues conforme a la descripción dada de ésta por McMillan y Schumacher (2005), corresponde a la selección muestral que podría ilustrar un fenómeno en donde se tense particularmente una situación específica. En el caso de esta tesis, ello coincide en el querer relevar el impacto que

gatilla el trayecto entre una práctica acompañada y supervisada (la que obtuvo el/la profesor/a en sus años de preparación pedagógica universitaria) y la nueva situación de desempeño, en un contexto de trabajo docente real, sin mentor, sin colega crítico, sin profesor-guía de la práctica. Ya se definió en los capítulos anteriores como crítico dicho paso, pues resulta analogable con un rito iniciático, debido a que la crisis se genera justamente en el paso de ser estudiante a ser profesional, lo que obliga a dinamizar y resignificar los repertorios de saberes.

4.3.1. Selección de la muestra. Procedimiento.

La intencionalidad de la muestra se remitió a varios elementos. Primero que todo, el escenario del universo fue limitado a la ciudad de Santiago. En segundo término, se relevó como criterio de selección de los sujetos, el origen de su formación inicial docente, esto es, la institución de educación superior que les otorgó su certificación profesional. Por razones estratégicas, esto es, disponibilidad y accesibilidad a las fuentes de información que hicieron viable la indagación, se optó por los titulados del Programa de Formación Docente perteneciente al DEP-UCh. Como el tópico de esta investigación son los profesores neófitos, concepto que se vincula con los años de entrada y asentamiento profesional, la muestra se focalizó en casos cuya experiencia profesional fuese inferior a los 5 años (Ávalos et al, 2004).

Otros considerandos que guiaron la selección muestral de los sujetos del estudio de casos fueron:

- Que estuviesen efectivamente trabajando dentro del sistema escolar, en el área de su especialidad. Vinculado con el punto anterior, quedaron excluidos aquellos docentes que estaban en ejercicio, pero que aún no obtenían su certificación profesional universitaria y aquellos que teniendo experiencia profesional, no estaban trabajando.

Si bien no interesó la representatividad en términos numéricos, sí se cuidó que la muestra fuese teórica. Es decir, que en la selección de los criterios primara el que estos sujetos pudiesen brindar información relevante, en conformidad a los objetivos de la investigación. Por lo tanto, lo importante era que los insumos generados saturasen el espacio simbólico.

La información inicial para la selección de la muestra fue realizada a partir de la base de datos del DEP respecto a sus egresados titulados. Conforme a los criterios anteriores se procedió a contactar a los/as docentes para solicitar su participación en la investigación a través de emails y vía telefónica. Como alternativa a este procedimiento, se operó también a través la técnica muestral denominada “de cascada o bola de nieve”. Se trata de una estrategia que consiste en que los participantes (informantes) de la investigación designan o sugieren a otros conforme al perfil determinado para el caso en estudio (Vide McMillan y Schumacher 2005: 410). Esta técnica muestral se utilizó cuando se quiso organizar un focus group sobre el tema.

A la propuesta inicial, respondieron 8 sujetos (6 hombres y dos mujeres), durante la fase de contacto y confirmación de los informantes. Más adelante se incorporaron 6 profesores principiantes más para participar en el focus.

4.4. Técnicas de recolección de la información

Para la recolección de datos, se escogieron las siguientes técnicas:

- *La entrevista abierta, individuales y grupales:* tal como se consigna en el texto de Delgado y Gutiérrez (1995), este tipo de técnica proporciona en forma profunda la riqueza de las expresiones vertidas por los propios sujetos de la enunciación, en nuestro caso los profesores principiantes de HCS. La relación comunicativa debe ser fluida, natural y no directiva, es decir, que el entrevistador no conduzca ni fuerce las respuestas de su interlocutor, mediando entonces, preguntas abiertas que provoquen al entrevistado a contestar desde su propia subjetividad. Por lo tanto, en su materialización, las consignas o instrucciones giraron en torno a situar al sujeto en el plano de su proceso de inserción profesional en las escuelas, las debilidades y fortalezas de su formación inicial (como insumo a cerca de los saberes docentes) y los aportes al desarrollo profesional que la práctica le había brindado. Se tuvo presente que, en el plano de la interacción, las intervenciones del entrevistador fuesen mínimas y que los comentarios subrayasen las

palabras del entrevistado o tendiesen a la profundización de las mismas (Vide Delgado y Gutiérrez, 1995: 234).

Además, las entrevistas abiertas fueron del tipo *episódicas*, pues interesaba recabar los incidentes críticos (Day, 2006) que supuso el acceso a la profesión y la inserción laboral en contexto escolares. Según Uwe Flick, “la entrevista episódica *produce representaciones relacionadas con el contexto en forma de narración, porque estas se hallan más próximas a las experiencias y a su contexto generativo que otras formas [discursivas]... y facilita la presentación de las experiencias en una forma general, comparativa, y, al mismo tiempo, asegura que esas situaciones y episodios se cuentan en su especificidad*” (Flick, 2004: 118-119). Por lo tanto, los temas y preguntas asociadas a este tipo de entrevistas apuntaron a momentos de interés investigativo, situaciones de éxito, debilidad, recuerdos que son condensados como los mejores ejemplos de aquellas situaciones propias de la trayectoria profesional docente, conforme lo rememoran los profesores y profesoras principiantes.

Para el efecto de esta tesis se realizaron 6 entrevistas individuales a profesores principiantes (Anexos: E1 al E6) y dos entrevistas grupales (Anexos: EG1-EG2).

- *Grupo Focal*: se incluyó, en la recogida de información, esta modalidad pensando en obtener datos de naturaleza más

diversificada, siempre pensando en la búsqueda de *estructuras portadoras de sentido* (Delgado y Gutiérrez, 1995), hallables en este caso a la luz de los discursos de los profesores neófitos de HCS.

La saturación de las informaciones marcó el límite exacto para dejar de recabar más datos, conforme así lo explicitan las lecturas de los textos de naturaleza metodológica, especialmente Delgado y Gutiérrez (1995).

En la práctica se realizó un solo grupo focal, integrado por 7 sujetos, uno de los cuales ya había participado en las entrevistas de tipo individual y que gracias a su colaboración, permitió el contacto con los otros integrantes.

4.5. Procedimientos de análisis de la información

Una vez concluido el proceso de recogida de datos, en conformidad a lo propuesto en este proyecto, se procedió a un análisis profundo de la información, el cual tuvo por base la codificación y categorización inductiva de los discurso docentes. Revisemos:

- Codificación: Se pretendió, primero que todo, implantar un sistema de organización de la información para su codificación temática, entendiendo que es el primer paso analítico de los contenidos recabados, y una fase inicial hacia la teorización (Vide: Mucchielli, 2001).

- Construcción de categorías: la finalidad de este paso fue alcanzar una categoría inclusiva (Flick, 2004; Mucchielli, 2001) que agrupara las codificaciones precedentes. Se entiende que se trata de elaboraciones de tipo inductivas.

Luego se levantaron relaciones entre los elementos que integraban cada uno de estos constructos, para desentrañar la lógica o la racionalidad interna de estas tramas, que se encuentran –por cierto- dispersas en el discurso.

4.6. Validación de las informaciones.

Los criterios de credibilidad permitieron mantener el rigor de los resultados de esta empresa indagatoria, razón por la cual fueron seguidos aquellos mecanismos usualmente utilizados en las investigaciones de naturaleza cualitativa. Estos procederles tienen su correlato con el paradigma de base y son necesarios, toda vez que las investigaciones comprensivo-interpretativas no pueden generalizar sus alcances. Por lo tanto, no se puede hablar de “objetividad”, pero sí de “validación” de las informaciones. Es por ello, que se esgrimió la *triangulación* como un dispositivo de validación, entendiendo que a partir de variadas perspectivas o puntos de vistas (lo que epistémicamente se conoce como locus de observación e interpretación), no sólo se enriquece el abanico informativo, sino que obliga a la contrastación y a la revisión de lo capturado en el proceso indagatorio.

Para los efectos de esta investigación, se planteó una triangulación de técnicas metodológicas de recogida de información. Las entrevistas profundas y el focus group fueron enriquecidos –en términos de sus aportes discursivos- con una tercera posibilidad: las *narraciones biográfico-profesionales*. Como parte de las llamadas técnicas biográficas, comparte peculiaridades significativas: *“una de las características distintivas de este tipo de técnicas recae en que son narradas en primera persona; por su intermedio se describen y exponen creencias, valores, actitudes, experiencias y acciones, ya sea pasadas, presentes o futuras..., cuyos contenidos están predeterminados por su autor”* (Flores, 3009: 195). Se trata de una modalidad que consiste en generar un relato personal e íntimo, en donde el acento se coloca en la trayectoria laboral y en las experiencias que, en este caso, los docentes neófitos de Historia y Ciencias Sociales han vivenciado al respecto. Según el metodólogo Uwe Flick *“... las experiencias de los sujetos de un cierto dominio se almacenan y recuerdan en las formas de conocimiento narrativo-episódico y semántico...”*, por lo que la mejor expresión de las mismas cabe en una narración que releva los *incidentes críticos* (Day, 2006) que el sujeto destaca como parte de su registro profesional, junto a cómo va imbricando diversos argumentos para justificar decisiones relevantes, partiendo por la de convertirse en profesor o profesora, la de abandonar la profesión, asumir el perfeccionamiento como una necesidad, entre otros aspectos. En efecto, *“la utilidad de las técnicas biográficas recae en la medida que son eficaces instrumentos que permiten recuperar la memoria y narrarla desde la perspectiva de los actores sociales”* (Flores, 2009: 196)

Interesa además, generar un texto narrativo, pues el discurso con su riqueza semántica y la carga de significados aparece situado, levantando hitos y/o coyunturas dentro de una línea de tiempo profesional que cruza las autobiografías.

Para el caso que nos convoca, la narración fue solicitada a 7 profesores neófitos, dándole a los sujetos la instrucción de relatar la historia de su vida profesional, sin más mediación que aquello, por lo que las intenciones del relato, sus ideas-fuerzas, los períodos de la existencia destacados, fueron intencionados y destacados por los propios sujetos (Vide Anexos NB1-NB7).

Tales datos permitieron complementar y contrastar los repertorios de información y se trabajaron del mismo modo que las entrevistas y el focus, es decir, codificándolos y categorizándolos inductivamente.

Por último, en el plano teórico, se triangularon los referentes inductivos con los epistémico-teóricos, para sostener el análisis y las conclusiones finales.

Recordemos que se trata de un tema poco tratado, lo que implica que el requerimiento de validación a través de los diversos tipos de triangulación resulta pertinente y relevante.

CAPÍTULO QUINTO

5. LAS VOCES DE LOS DOCENTES

Más allá de una mera descripción del material fontal recabado, esto es la batería de evidencias recopiladas en la fase de recogida de la información (entrevistas episódicas, focus y narraciones biográfico-profesionales principalmente), se pretende sondear las profundidades del discurso docente, tanto en sus significaciones como en sus representaciones, tratando de visualizar no sólo lo explícito, sino también revelar junto a lo denotado, los implícitos, las connotaciones y lo tácito.

El contenido de los datos que emergió a partir de las fuentes, se organizó inicialmente en base a la detección de *códigos*, considerando siempre el locus particular de los propios emisores: los docentes principiantes. Sobre este primer nivel, se ordenó semánticamente la trama discursiva en *categorías*, en busca de las denominadas *estructuras portadoras de sentido* (Delgado y Gutiérrez, 1995). La comprensión, desde luego, fue el principal norte.

Partamos, entonces, identificando las categorías que se trasuntaron a partir de las voces pertenecientes a los docentes neófitos:

- *La decisión de convertirse en profesor/a.*
- *La formación docente.*
- *Ser profesor principiante.*
- *La entrada a la institución escolar.*
- *Los pares.*
- *Los alumnos.*
- *Los apoderados*

- *Aprendizaje docente*
- *Los conocimientos y/o saberes docentes*

5.1. PRIMERA CATEGORÍA: LA DECISIÓN DE CONVERTIRSE EN PROFESOR/A.

Un elemento que llama la atención en el discurso de los profesores principiantes se encuentra asociado con el camino personal que asumieron para derivar a la docencia como profesión y proyecto vital.

Sin embargo no es posible encontrar argumentos unificados sobre el tema, los cuales pasaremos revista a continuación.

5.1.1. Deseos, vocación y compromiso por enseñar:

En una primera instancia hay elementos que hablan directa o indirectamente de un “*querer ser*” e incluso de una “*vocación*” primigenia, no del todo definida como concepto acabado, aunque sí sentida. Se habla de “*un gusto*”, de “*un entusiasmo*” inicial, que parte desde la infancia, se perfila de mejor modo en la secundaria y se consolida como propuesta existencial durante la fase universitaria o formación del pregrado. A veces se parte con miedo, debido a la carga de una profesión socialmente depreciada. Se aprecian discursos con imágenes y alusiones que apelan a subjetividades, emociones o sentimientos que se gatillan en torno a la docencia:

“Pp. 3: O sea, es que, una cosa que siempre he pensado en ser profesor, profesor de Historia. De chico que yo tenía como esa

intención, entonces eh... es como un proyecto, que se estaba larvando o preparándose mucho tiempo..." (FG: 16)

"El deseo de convertirme en un profesor de Historia, me acompaña desde que tenía cerca de 9 ó 10 años, cursaba 5º básico, cuando sentí una especie de afición por la asignatura." (NB6: 1)

"Siempre quise ser profesora de Historia, aunque fue muy difícil admitir mi vocación dado el estigma social asociado a esta carrera, a donde supuestamente iban a parar los más flojos o a quienes el puntaje no les alcanzó para estudiar una profesión prestigiosa y rentable, como Derecho, Periodismo, entre otras. Caminaba cerca de alguna escuela o de un liceo, y se me erizaban los pelos de los brazos de la emoción. Escuchar el bullicio de los patios o la voz de un profesor atendido por su curso, forma parte de un contexto del cual yo quiero participar y estar ahí. (NB2: 1)

Bajo este reconocimiento, la opción por la Pedagogía cuenta con una argumentación que la sostiene. A la base de los discursos docentes, se asevera que es una actividad con fuerza e impacto en la sociedad que, en *connubio* con la Historia, brinda una serie de posibilidades, a saber: coadyuvar en procesos de formación ciudadana y, dentro del microcosmos de los sujetos, brindar los soportes necesarios para una vida en donde las personas sean las protagonistas:

"[...] es por una vocación social que me gusta, siempre me ha gustado la cosa social, la cosa política, las posibilidades que nos da ser profesor desde las ocho a las siete de la tarde, mucho alumno y poco tiempo, tu tení la oportunidad de formar buenos ciudadanos, esa es una gracia, ¿qué otra profesión te da esa oportunidad?, es una oportunidad gigante de hacer pensar a unos alumnos de que lo que pasa en el mundo." (E3: 79)

“me gusta la educación como concepto, formar personas, personas que tengan proyectos de vida y que intervengan en su vida, su vida familiar, social [...]” (E3: 77)

La importancia granjeada, entonces, al impacto de la Pedagogía en la formación de sujetos y personas, estructura una especie de pacto (compromiso) en el profesor, quien la ejecuta no sólo porque le agrada su profesión, sino porque se siente responsable de su hacer:

“...y lo otro es que te guste hacer clases que es una cuestión distinta. Yo siento que estoy comprometido y siento que tengo un compromiso y una responsabilidad grande, de todas maneras” (E5: 9)

5.1.2. Decidir por Pedagogía: un efecto secundario de la Historia.

Otra de las líneas argumentales que emerge por sí misma, es aquella que da cuenta que la formación pedagógica, como horizonte de vida profesional de estos jóvenes docentes, era una meta ajena en los primeros tiempos de búsqueda y definiciones respecto al futuro. La docencia, ergo, se encontraba lejos de configurar una opción protagónica:

“Yo nunca me planteé ser profesor.... cuando estaba en 4° medio, nunca...” (E5:4)

En efecto, algunos de los docentes novatos son francos al reconocer primero el gusto originario por lo disciplinar, pues es desde la ligazón con la Historia principalmente (más que otras disciplinas de las Ciencias Sociales), que se accede luego a lo pedagógico. Por lo tanto, no hubo –en ciertos profesores principiantes- una vocación temprana por la Pedagogía.

Determinadas voces se remontan a las influencias familiares en donde la Historia no sólo era narración, era vida, la voz experiencial de los abuelos y lo cotidiano, razón por la cual el pasado en sí mismo se convierte en algo relevante, más que el hecho de ejercer la docencia. Lo mismo, en situaciones en donde la Historia se le adjudica hasta poderes terapéuticos, de sanación existencial. Luego otros testimonios presentan la disciplina como el espacio desde donde luego saldrá, de modo secundarizada, la Pedagogía como camino profesional a seguir:

“yo tengo una historia media cuántica, media mística... es que es una historia súper histórica... cuando yo estaba chico, yo me crié con mi abuelo. Mi abuelo es un campesino que vino a Santiago [...] al final, un viejo choro, muy vivido. Como yo me crié con él, me crié escuchando historias, historias de la vida común y corriente. En algún momento eso me llevó a estudiar Historia, no sé cómo llegué derivé a la Historia, no a la pedagogía... En algún momento me di cuenta; de hecho él me dijo, en las últimas conversaciones que tuvimos, me dijo o sea una de las cosas que me gusta que tú estés estudiando historia, es que tú le des importancia a todo lo que te cuento... porque pa’ ti todo lo que yo te cuento, no son historias, son parte de la historia” (EG1: 115)

“en la licenciatura, por ejemplo yo cuando postulé a la Pedagogía me di cuenta... yo no quería ser profe en un primer momento. Yo estudié Historia por placer, porque había un tema de una conexión personal mía con la Historia súper potente y pa’ mí era casi como terapia, porque tenía que solucionar unos atados personales y la reflexión historiográfica me servía: era una cuestión muy maquiavélica en un principio. Yo me desencanté de la universidad, mucho, mucho [...] Cuando me encontré después haciendo la pedagogía, yo no quería ser profe, pero tenía una intuición...” (E4: 17)

“El tema disciplinar pasa por un llamado personal... pa’ mí tiene que ver con cuestiones ideales que son el tema de las preguntas y todo” (E4: 54)

“Por lo tanto, la motivación estuvo más ligada al prisma historiográfico que sigo, que la pedagogía en sí misma” (NB5: 3)

“...tengo algunos sentimientos encontrados con la Pedagogía, pero finalmente puedo decir que me gusta, porque primero que nada me gusta la Historia, me gusta leer temas históricos...” (E5: 9)

“a mí la Historia siempre me gustó, entré a estudiar Historia porque yo quería, hice otra opción en mi vida, hacer Pedagogía... yo sabía que no podía ser un historiador” (E3: 75)

En correlato con este mismo argumento, los mismos principiantes declaran que fue durante la etapa del pregrado (nos referimos a la licenciatura de origen y coincidentemente en las narraciones acaece justo a mitad de la carrera) cuando por vez primera surge esta necesidad de ser profesor, nunca antes. En este caso, se trata de una coyuntura particular que despertó el interés por lo pedagógico, pues fueron las peculiaridades propias de la discusión académica las que animaron el replanteo y la reflexión sobre la función social de la disciplina. El discurso que está a la base manifiesta la necesidad de comunicar y enseñar esta pasión primera:

“mi visión respecto a la pedagogía... no aparecía en mi horizonte al momento de entrar al pregrado, en donde lo investigativo era lo principal. Mi interés respecto a la disciplina pedagógica comenzó a manifestarse a partir del tercer año de la universidad, especialmente por la inquietud respecto al excesivo academicismo de la historiografía chilena” (NB5: 2)

“Y después cuando ya estaba en 3° de Historia empezó esta necesidad por decir lo mío... si esto para mí tiene este sentido... de que la Historia no son sólo historias y que es parte de mi historia, ¿cómo yo no puedo entregarla? Porque pa’ mí la necesidad de enseñar historia partió por eso, por compartir el hecho de que yo me sentía parte de una historia y transmitir eso, sentirme parte de

una realidad concreta, de una sociedad... de memoria colectiva. Esos fueron como algunos de los elementos que me llevaron a empezar a enseñar y empecé a enseñar cuestiones muy básicas” (EG1: 115)

En consecuencia el camino de “ser docente” tiene que ver con la idea de que acceder a Pedagogía implica una forma de darle sentido a la Historia o canalizar el hecho de saber Historia a través de la docencia.

Desde un escenario alternativo, aunque hermano, se vive otra forma de compromiso, diferente a lo formativo propiamente tal: un compromiso que nace del hecho de haber sido beneficiado por la educación pública de una universidad de prestigio. El honor o el privilegio, desde el sentido de la reciprocidad, tiene que ver con retornar este favor a la sociedad a través de la docencia:

“Y yo siempre, al estudiar en la Chile, a pesar de todo lo malo que yo podía haberle encontrado, siempre me sentí privilegiada y sentí que tenía que devolver eso.” (E4: 19)

5.1.3. La Pedagogía como opción para encontrar trabajo.

Otro relevo de los textos y discursos de los principiantes, consiste en fundamentar que el arribo a la docencia se debió a causales exógenas a la propia vocación de profesor. Las ideas-fuerza contenidas en los códigos que estructuran la presente categoría tienen que ver con el requerimiento de trabajar y ganar un sueldo, o más crudamente, la sobrevivencia de los licenciados en Historia.

Se trata de explicaciones claves para justificar la toma de decisión que derivó en asumir la docencia como derrotero, estudiar para ello y luego incorporarse laboralmente. Por ejemplo, se tiene la certeza de que como historiador no se puede vivir, es irreal para un caso o, en la práctica, sólo da campo para la cesantía ilustrada y actividades mal remuneradas. La formación de pregrado en Historia es leída como engañosa, por lo que la Pedagogía puede comprenderse como una tabla de salvación, un espacio para subsistir a partir de lo ya estudiado. Se entra a estudiar Pedagogía casi por necesidad:

“...yo me acuerdo que cuando entré [a la Universidad] fue a ver los programas de licenciatura, en donde te colocaban las áreas de desempeño laboral y justamente te decían eso: dedicarte a la investigación, dedicarte a hacer clases en institutos, en instituciones privadas, y qué... con licenciatura no paso na’a...”
“Después quedé sin trabajo... Entonces tuve que volver a la U,... terminar la pedagogía, porque ya te diste cuenta que, a esas alturas, ya no había otra opción, más inmediata que sacar la pedagogía.” (E5: 5,7)

“Luego comencé un segundo ciclo de búsqueda de trabajo en Maipú con el título de licenciatura, me fue pésimo, pésimo. En Maipú, que es donde estoy viviendo, en un colegio una directora me devolvió el currículum y me dijo ‘sabe no lo dejé a usted porque no es Profesor de Estado, no es Profesor de Media, usted es licenciado, lo siento, para qué lo voy a dejar’. Entonces ahí vino otro proceso, que pasó un año, que también lo perdí y entré finalmente al DEP. Me decidí, ya que estaba bastante cagado [sic] en términos profesionales, personales, en todo sentido, porque estaba parado. En el intertanto, trabajé de garzón, restaurantes chinos, comida japonesa, en la construcción... Entré al DEP y...me titulé...” (E5: 2)

“...después por el tema práctico que di la prueba, estaba entre Derecho y Licenciatura en Historia, para estudiar ya pedagogía. No miento que me hubiera encantado seguir la investigación, pero

también tengo un hecho claro que si quiero vivir de esto, está el tema de la Pedagogía, y el tema ... de vocación y también el tema práctico... de desarrollar algo que a uno le permita sentirse cómodo.” (E6: 10)

De ello se colige que la carrera como profesor puede ser un derivado forzoso de las circunstancias precarias propias de un licenciado, que necesita mantenerse y trabajar.

5.1.4. La certificación para el ejercicio de la docencia.

Por otra parte, también se debe considerar que surge el requerimiento de proseguir con los estudios pedagógicos, dado que la formación de licenciatura se vincula formalmente con Pedagogía y posibilita esta continuidad en la universidad. Algunos ven esta oportunidad como la carta que asegura la entrada al trabajo, en tanto valida el convertirse en profesor a través de un título que confirma un perfil docente que el pregrado ya se encargó de delinear, profesionalizando la actividad:

“Francamente, sacar los ramos pedagógicos era venir a buscar una especie de certificación oficial de unas competencias ya existentes y configuradas en la misma licenciatura...” (NB2: 3)

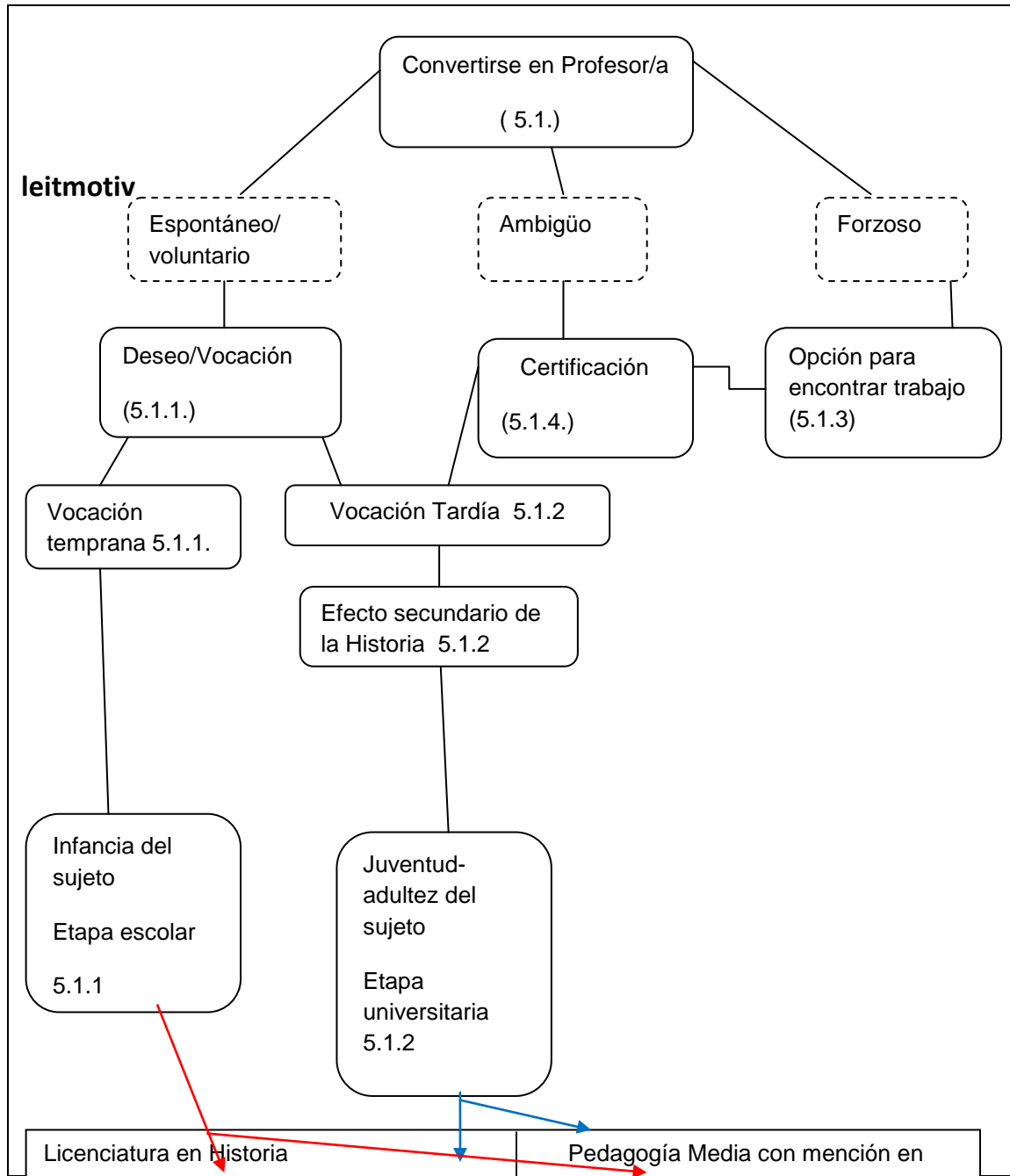
“Hay muchos que sacan la pedagogía porque pa’ pega, para obtener un cartón, ah porque hay que tener pega, pero no hay un interés realmente...” (FG: 147)

Sin embargo, citas como ésta no dejan traslucir si tras la intención de certificar la expertiz para poder trabajar y enseñar, existirían motivaciones

asociadas a imperativos de sobrevivencia económica como en los argumentos anteriores.

5.1.5 Lógica interna de la categoría:

Lámina N° 14. Estructura lógica de la Primera Categoría



Si se vinculan los elementos constitutivos de esta categoría, tratando de desentrañar la lógica interna de ésta, nos damos cuenta que para “convertirse en Profesor/a”, según los argumentos esgrimidos por los principiantes, existen 3 leitmotiv, que emergen entre líneas y no de modo explícito: uno *voluntario*, uno *forzoso* y otro *ambigüo*.

En el ámbito de lo *voluntario*, la alta consideración de la labor pedagógica, en tanto potencia la formación de personas y ciudadanos protagónicos, gatilla en los jóvenes principiantes un *deseo* y una *vocación* por ser maestros/as. En consecuencia, los profesores novatos aceptan el compromiso de la función social e incluso política de su labor, reconociendo las responsabilidades que ello implica.

Siguiendo con lo *voluntario*, esta dimensión implícita, hermana la vocación que traduciré como “*vocación temprana*” (que surge durante la etapa de la niñez de estos docentes principiantes) con una “*vocación tardía*”, la cual nace *ex post* del gusto y el estudio formal de la disciplina. La *vocación tardía* también presenta un desfase etario, asumido en la adultez, porque se trata de una decisión que se maduró durante el trayecto del pregrado, coincidiendo con el 3er año de la licenciatura o los tramos finales de dicha carrera. En primer lugar, la *vocación tardía* asume un lugar secundarizado, en tanto le antecede el gusto original por la disciplina histórica en estos principiantes. No obstante lo anterior, la idea-fuerza de “convertirse en profesor/a” es intencionar y darle sentido a la Historia a través de la docencia, incluso bajo un principio de reciprocidad que se lee cuando se alude al retorno a la sociedad del bagaje adquirido en la Universidad de Chile. Por lo tanto, la *vocación tardía* posee tanto asidero como la

espontánea-temprana, pues no debe ser interpretada como un mero mecanismo de continuidad de los estudios.

El otro leitmotiv implícito, como ya se dijo, es decidir ser profesor de modo *forzado*, obligado por las circunstancias desfavorables que impone el egreso de una carrera con casi nulas posibilidades de empleo efectivo. Desde luego, queda al margen la vocación docente y se impone la crudeza de ser profesor sólo para poder trabajar. Por otro lado, el argumento codificado como *certificación*, al no aportar mayores luces sobre si es una toma de decisión no forzosa o forzosa, pues podría ser voluntario proseguir estudios o gatillarse a la luz del empleo precario, pasa a adquirir un status intermedio en término de las razones (*leitmotiv ambigüo*). No obstante lo anterior, es un argumento que denotativamente aspira a que la docencia se encuentre validada a través de un título profesional.

5.2. SEGUNDA CATEGORÍA: LA FORMACIÓN DOCENTE.

Se trata de una de las categorías más complejas del repertorio discursivo de los profesores principiantes. Se reconocen, en esta estructura, las diversas fuentes que son consideradas por los novatos como constructoras tanto de su formación como de su sello identitario, junto a las fortalezas y debilidades heredadas de este proceso formativo.

5.2.1. Sello formativo: ser formado y titulado en la Universidad de Chile

Hay conciencia y reflexión en torno a la formación recibida en la Universidad de Chile, en términos generales, siendo incluyente tanto lo aportado por la Licenciatura de Origen como por la carrera de Pedagogía. Lo recibido de ambas formaciones conforma una marca distintiva, que le es propia al docente titulado en la casa de Bello.

Esta impronta universitaria se revela precisamente en la acción profesional, pues es en la arena de la institución escolar en donde los docentes principiantes confrontan su expertiz con sus pares de los liceos y colegios, tanto en los contenidos como en las interacciones con los estudiantes. Es en este momento de contrapunto, cuando se reconocen los elementos diferenciadores, los cuales se pueden traducir como una especie de *sello profesional*:

“como estudiante de la Universidad de Chile, me he notado diferente...; lo que me dicen los otros profes, que uno tiene un sello, tiene una marca registrada, por decirlo de alguna manera, en su formación que tiene que ver con la manera en que uno discute no solamente en la sala, sino que también en los consejos, en las propuestas dentro de los departamentos. Y en el área netamente

disciplinaria, en lo pedagógico, conceptualmente también hay mucha solidez” (EG1: 6)

“Y hablaba con niñas del Peda, de la USACH que habían estudiado Historia y yo decía que esto era distinto... lo que yo buscaba y a lo que ellas buscaban... y lo que yo decía no tenía nada que ver con lo que ellos decían y ahí me di cuenta que habían cosas que eran particulares, que eran propias...” (E4: 19b)

“Yo siento que con el Eduardo, que es mi compañero que también salió del DEP, la mirada que le damos a temas de los contenidos, problemas con los cabros chicos son completamente distintos... son completamente distintas las perspectivas de otras formaciones” (E4: 25)

Las diferencias con “los otros” docentes apuntan, ergo, al *posicionamiento* (la perspectiva pedagógica, tal como lo indica la cita precedente) a la capacidad argumentativa y el repertorio que los principiantes manejan, en específico, la batería de referentes teórico-conceptuales, centralizados en la actualización disciplinar, como el caso de los avances historiográficos:

“Tiene que ver con la formación... Yo tengo una compañera que no es licenciada... también tiene algunos retrasos, me carga decirlo así, porque su experiencia es mucho más válida. Pero... por ejemplo toda la mirada de la Nueva Historia no la tiene tan presente, porque no estaba presente cuando ella estudió y la ha adoptado más desde los planes y programas que desde la visión historiográfica; como que los planes le han exigido actualizarse...” (FG: 84)

En particular, el carácter de sello se le otorga al modo de ver y comprender el fenómeno educativo, especialmente las problemáticas que de él emergen, la mirada crítica para la interpretación de los contextos

Yo creo también el hecho de que la Chile siempre nos formara con acento crítico, ver los fenómenos sociales, siento que también ha permitido ver la educación de esa manera (FG: 93)

De lo anterior, se colige la definición de una identidad profesional como docente de la U. de Chile, que singulariza a cada sujeto, con una perspectiva pedagógica distinta. Los posicionamientos epistémicos consolidados y validados desde la formación universitaria, etc., hacen que los docentes principiantes logren visualizar esta particularidad al comparar los repertorios de saberes y acciones de sus colegas provenientes de otras formaciones universitarias.

5.2.2. El sello de formarse pedagógicamente en la universidad después de la licenciatura:

El sello también posee una traducción asociada con que los profesores principiantes reconocen haber sido titulados en una carrera cuya formación ya de por sí es diferente. Esto se encuentra dado por el hecho de que quienes estudian Pedagogía ya tienen un bagaje ya estatuido por la posesión del grado de licenciado/a. El *cursus honorum* lo denominan "*formación continua*"⁷⁹ y entienden que es una modalidad poco conocida

⁷⁹ Tal como vimos en el Marco Teórico, la verdad es que estamos ante una carrera que se origina en un proceso que se denomina "*Formación Concurrente*". Sin embargo, los principiantes aplican el concepto de "*Formación Continua*", que podría parecerse en su substrato por cuanto la Pedagogía sería una "*continuación*" certificada y formal de la Licenciatura. Por lo tanto, los docentes principiantes, en este caso, realizan sólo una analogía, pero que no corresponde a la acepción correcta.

en el medio, que a veces genera reparos en los demás por tratarse de una carrera de dos años, por lo que amerita un mayor diálogo con los pares. La licenciatura previa, en este sentido, es el aporte previo que le da consistencia a su expertiz:

“Hay un desconocimiento, por lo menos no está tan presente... pero esta idea de estudiante de licenciatura con pedagogía no es tan común... eso también marca... como la combinación tampoco es tan masiva, eso crea un poquito de identidad profesional...” (FG: 158)

“De hecho desconfían un poco de... ah... sacaste la pedagogía part-time poco menos, sacaste en un año, dos años, ... yo creo a eso, un poco lo que hemos conversado acá, de saber dialogar con los demás colegas, con sus pares...” (FG: 159)

“Yo creo que de todas maneras, independiente de todas las trabas que estamos viviendo, el hecho de ser licenciado nos permite como tener distintas miradas...” (FG: 93)

De modo más cauteloso también se entiende que el poseer un sello formativo no significa dejar de comprender este plus de la formación inicial en forma realista. Se comprende que programas formativos similares promueven desempeños análogos, como *“la mirada problematizadora”*. Por otro lado, los principiantes valoran sí que la mirada aportada formalmente puede ser más contundente o *“rica”* en la Universidad de Chile, tal como indica la cita:

“Por eso mismo creo, que la posibilidad de licenciatura o de algunos programas de pedagogía continuos que tienen como método la mirada problematizadora un potencial mayor, lo que no quiere

decir que uno haga mejores clases. Como uno que tiene más... esa es la sensación. Efectivamente la traducción al conocimiento enseñado es más compleja y yo creo que puede ser más rica; te da ese margen que muchas veces algunos programas de formación continua no lo tienen” (FG: 84)

Por último, los docentes principiantes comprenden que este tipo de formación, no es un continuum espúreo. Al contrario, para estos profesores la Licenciatura y la Pedagogía se integran muy bien, imponiendo también como sello a esa ya mentada “mirada problematizadora”, una “mirada panorámica” de la institución escolar:

“yo creo que tanto de la formación de historia, como de pedagogía, se pueden complementar bien y uno llega a una institución y tiene una visión muy completa de la institución, de los vínculos de poder que se van dando, de las relaciones sociales que se dan al interior de la escuela, de cómo tienes una visión de esta institución y la visión de cómo abordarlas.” (EG2: 17)

5.2.3. Formarse como profesor fuera de la carrera Pedagogía:

Independiente de la valoración, negativa o positiva, que los principiantes adjudiquen a su estancia en la universidad para prepararse como profesores, existe un tópico presente en el discurso, el cual concede un carácter formativo a diversos espacios de socialización no vinculados derechamente con la carrera de Pedagogía, ya sea dentro de la universidad como fuera de ella.

5.2.3.1. Formarse antes como profesor en la Licenciatura:

Se destaca en este punto, un discurso cuyo eje nodal es el aporte formativo de la Licenciatura en Historia, ya sea a través de las reflexiones que gatilla la propia disciplina sobre la enseñanza de esta disciplina, el curriculum, entre otros aspectos, así como también de las relaciones sociales y afectivas con compañeros del pregrado y con docentes de esa misma área.

“Con respecto a este último punto, considero que en gran medida mis actuales lecturas sobre el curriculum y el quehacer educativo del docente le deben mucho a mi formación académica, a las lecturas que realicé y a las discusiones que logré tener con distintos profesores destacando entre ellos a Sergio Grez⁸⁰” (NB1: 2)

“Creo que mis actuales posturas en cuanto a cómo enseñar historia se deben más a las reflexiones que realicé durante mi formación inicial en el área más que a las que logré realizar en el DEP” (NB1: 3)

“Considero que existen dos elementos claves a destacar dentro de este relato biográfico. Primero la existencia de una etapa marcada por la formación de una mentalidad en torno a cómo entender la historia y las posibilidades de su enseñanza. Mi formación en la licenciatura y los procesos paralelos que logré construir durante esta etapa, creo que ayudar[on] a construir una forma de ver el problema que permea hasta el día de hoy las formas en que me plateó mi práctica docente.” (NB1: 6)

“considero que otro elemento fundamental dentro de este punto tiene relación con los vínculos afectivos que conformé durante este periodo de mi formación profesional, ya que fue con ellos con los que logré discutir y dilucidar una serie de temáticas del ámbito

⁸⁰ Se trata de un reconocido historiador, profesor del Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Chile. Por lo tanto, la cita habla directamente del aporte de un docente de la Licenciatura en Historia, el cual por cierto no participa directamente en la carrera de Pedagogía de esa misma casa de estudios.

político, académico y profesional que actualmente permean mi práctica docente” (NB1: 2)

Dentro de esta categoría cabe la formación granjeada por medio del trabajo en ayudantías o colaboraciones académicas las cuales son tomadas como algo más que meras experiencias pedagógicas. Han servido, inclusive, como oportunidades para el propio perfeccionamiento. Varios de los reponentes destacaron este punto (v.gr: E2: passim; NB2: 2) como parte de sus historias formativas:

“... los trabajos de ayudantía que he realizado me han permitido ampliar mi base conceptual particularmente en torno a la enseñanza de la historia” (NB1: 4)

5.2.3.2. Aporte del activismo político y de la educación popular a la formación docente:

Es aquí en donde surge la impronta de las actividades de carácter política y social, como miembros de colectivos de estudiantes, de tendencia crítico-anarquista. También hay expresiones de actividad docente, en específico, en la educación popular, a través de la participación en preuniversitarios gratuitos, universidades sociales y colectivos en poblaciones. Incluso, en algunos dichos, se sobrepone y sobreestima las experiencias ganadas en el mundo de lo educación popular a lo tributado por el mundo formal de lo académico:

“eh... y desde antes ya estaba por ejemplo participando en ciertas instancias como de educación popular, que me empezaban a vincular con el tema...” (FG: 16)

“No logro comprender mi estadía en la facultad sin comprender mi actividad político social en el Frente de Estudiantes Libertarios y en segundo término en el proyecto de educación popular, como por ejemplo en la Universidad Social Eduardo Galeano. Creo que pocas veces he pensado mi práctica profesional fuera de este contexto, es por esto que destaco este hecho en primer término por sobre el quehacer académico, elemento que de igual forma contribuye de manera esencial a mi actual quehacer profesional” (NB1: 2)

“Cuando ya estaba en la universidad, entré al ámbito de la educación popular y trabajé en un colectivo de cabros estudiantes en Lo Hermida, de la comuna de Peñalolén. Ahí ya tuve el espacio para discutir sobre educación y empezar a visualizar concretamente la importancia de la enseñanza de la historia a los niños.” “Fue una experiencia muy bonita y muy enriquecedora. Creo que ahí levanté los “andamios” de mi pensamiento educativo, por decirlo de algún modo” (NB3: 9-10)

“... los procesos paralelos que logré construir durante esta etapa, creo que ayudar[on] a construir una forma de ver el problema que permea hasta el día de hoy las formas en que me plateó mi práctica docente” (NB1: 6)

“Dentro de este proceso de maduración durante los años de Universidad, hay dos planos de formación que me han servido bastante. Como participaba activamente del movimiento estudiantil, y además de una organización política estudiantil, y fui algo así como dirigente, junto con los compañeros nos formamos en temas de educación... El otro aspecto que me sirvió bastante en mi formación, fue el hecho de participar en un preuniversitario popular (el desaparecido “Daniel Menco”, en la población Nuevo Amanecer, La Florida) lo que implicó comenzar a hacer clases, y por lo tanto, comenzar a adquirir prácticas docentes básicas... Durante dos años tuve esta especie de “ensayo” de lo que iba a experimentar más adelante...” (NB6: 8)

Ahora bien, el discurso alude al peso de la práctica como profesores y las reflexiones que de allí se desprenden, las que pareciesen tener un impacto

no menor para estos novatos. Es decir, dichas experiencias se toman como referentes sustantivos para el desarrollo de la profesión, entendiendo que hay una maduración de lo aprendido en dichos escenarios y que es posible de trasponer a la sala de clases.

No se interpreta la acción social de la educación popular y del activismo político en la fase de estudiantes del pregrado como un momento previo, ni como un universo diferente al desenvolvimiento de estos profesores como docentes formalizados en colegios y/o liceos. Es más, la comprensión de la labor en esa época es tan fuerte, que logra alimentar los actuales posicionamientos respecto a la educación en general y a las prácticas docentes, en particular. incluso como escenarios –tal como se referencia en una cita previa- para el ensayo de lo que a futuro serían sus modos de intervención profesional:

“Md: ¿y eso desde antes de estudiar pedagogía? [dirigiendo la pregunta al Pp.3]

Pp. 3: desde hartoo antes de empezar a estudiar pedagogía; entonces tiene que ver, ese proyecto [se refiere a la educación popular], tiene que ver con incidir un poco en la construcción como, no sé cómo puedo decirlo, política, en lo del factor político que tiene que ser el profesor, o sea, el tema que uno trabaja con personas, con estudiantes, que están en el fondo formando su visión del mundo, eso es lo que siempre está en el fondo como proyecto...” (FG: 17-18)

5.2.4. Docentes como referentes formativos:

A partir de los discursos docentes emergen una serie de nombres y personajes que son citados como protagonistas relevantes a la hora de

considerar influencias para la definición y construcción de un *ethos* profesional en los profesores principiantes.

Hay elementos que se confrontan, pero a la vez son coincidentes con la imagen del antiguo/a profesor/a de la época escolar. En este punto es a partir del recuerdo evocador, que resuena la silueta de un maestro o maestra.

Los principiantes destacan, entre las características de estos docentes, la vitalidad, la capacidad de llamar la atención de los estudiantes, el compromiso con la labor docente, el manejo de contenidos, la intencionalidad formadora y ética, el control de la disciplina en cuanto orden, la capacidad de luchar contra las adversidades, el consejo y el apoyo como orientador de rumbos vocacionales.

“Yo creo que en eso fue importante mi profesor jefe de enseñanza [media] porque de alguna forma se dio cuenta [que yo era] más humanista que técnico y mientras él tenía que rogar a los compañeros para que leyeran... libros, a mí constantemente me fue surtiendo de una literatura mucho más rica”

“...podría ser referente importante en las decisiones que tomé después mi profesor de enseñanza media que, pese a estar en un contexto sumamente complicado, luchó, luchó, luchó hasta el final y estoy seguro que sigue luchando para tratar de entregar calidad”
(E6: 10, 12)

“...en 5º y 6º básico tuve en la asignatura de historia un profesor – Hugo R. se llamaba- que alimentaba esta afición... era bastante viejo, además de ser cariñoso, ordenado y simpático. También daba la impresión de ser muy sabio, y al mismo tiempo divertido... me enteré (hace poco) que era del Sindicato además... otro punto para el profe. Su figura como profesor, me inspiró bastante para decidirme, a esa edad, que quería ser profesor de historia...” (NB6: 2-3)

Asumido este referente casi desde lo holístico, desde la apariencia hasta su actuación profesional, se hace el contrapunto -ya explícita como implícitamente- con las carencias de los principiantes o lo que aún no se ha configurado en su imagen como profesores. Dicho en otros términos, la figura del maestro emerge toda vez que el profesor novel necesita suplir alguna falencia concreta (lo que no aprendió formalmente a nivel universitario), o bien surge cuando el docente novel dibuja un horizonte respecto a lo que aspira a logra concretar y/o ser:

“Así, el rol docente que apliqué en mi práctica y en mi experiencia profesional se basó, esencialmente, en mi consideración de la historia y en los recuerdos de los buenos profesores que tuve en la enseñanza media” (NB5: 3)

“...por otra parte tengo un referente muy potente, que fue mi profesor de 3° y 4°... Un viejo, que cuando a mí me hacía clases, ya era viejo, ya estaba jubilado hace muchos años o debería estar jubilado... era un viejo con una vitalidad, con unas ganas de enseñar, increíble; el viejo era de los que corría dentro de la sala, si tenía que, se paraba arriba de la mesa, pero no haciendo show, sino porque era parte de su hacer docente... le daba sentido a todo ese movimiento... yo no tengo el desplante, no tengo las patas pa’ hacer lo que hacía él, pero esa imagen de él como profesor, con un manejo de contenidos impresionante, con una formación personal... un ser como persona muy correcto... desde su forma de vestir hasta su forma de hablar, su manera de tratar, su manera de ver su profesionalidad docente, esos elementos pa’ mí fueron claros. De hecho, el profe...eh con nosotros conversaba... nos decía que cuando llegara la reforma él no tenía más que hacer, porque se iba a jubilar y así lo hizo porque el viejo tenía claro cuáles eran sus capacidades, cuáles eran sus límites, cuáles eran sus expectativas, o sea ojalá yo en algún momento lo tenga tan claro, porque eso va a poder definirme como profesor dentro del ámbito académico.

Entonces esos elementos... y hasta el día de hoy sigue siendo mi referente como profesor” (EG1: 119)

Valga subrayar que entre los referentes, también suena fuerte en los discursos, la figura y huella de algunos académicos, especialmente de la etapa del pregrado (Licenciatura) y, en menor medida, de la carrera de Pedagogía.

Es en este punto en donde el académico surge como fuente de confianza y saber, sobre todo en un aspecto nodal, que es transponer los contenidos a la clase. Coincide esta figura con un tutor en una relación de ayudantía o un académico de un curso específico, el cual se destaca en las historias personales de nuestros testimonios:

“También el haber trabajado como alumno y ayudante de Sergio Grez. Grez es ejemplo académico de que hay un referente de complejización llevable al aula, además, de haber contribuido a mi formación en historia social” (E2: 14b)

“...la A. es un buen referente que es mi profe de Taller de Práctica porque fue la única profe que estuvo conmigo 10.000% y que yo llegaba con miles de problemas y hablábamos 3 horas pa’ solucionarlos. Yo creo que ella fue una de las personas más importantes en el DEP en el sentido de que me ayudó a dar esa mirada pedagógica, pero reflexiva, de conversar, de mirar, de saber escuchar... las preguntas que me hacía, de cómo me desencajaban, de cómo me dejaba pensando toda la semana lo que me había dicho, siempre estaba esperándome... nos fumábamos un pucho... Fue maravilloso, maravilloso. Y si se dio ese proceso fue porque tuvimos esta conversación llena de honestidad, en donde llegamos a puerto” (E4: 61)

5.2.5. Docentes como aportes y no como modelos:

Otras voces reconocen, de modo crítico y sopesado a las figuras referenciales para los profesores principiantes. No las comprenden como “modélicas”, aunque sí las consideran aportativas en algunos aspectos, muy concretos y específicos. En este sentido, se valoran por ejemplo dimensiones que se empalman con lo afectivo, el empeño intencionado de las labores y clases consideradas interesantes por contenidos, explicaciones y/o procedimientos propios de la disciplina.

Desde este punto de vista, se vislumbra una mirada no ingenua de los antecedentes del pasado y, en específico, de estas vertientes de las biografías personales de los principiantes. De partida, el poder comprender un referente a través de terminadas valorizaciones no implica necesariamente que estos jóvenes docentes asumiesen estas figuras como gatilladoras de aprendizajes sustantivos como profesionales.

“Y por otro lado, está la formación que uno recibe de los profesores de la universidad que, una u otra manera, te van marcando... mi carrera la hice toda por el lado de la Historia Social, Salazar, León, ... con Grez, Pablo Artaza⁸¹ en la formación más de investigación y que van dejando ciertas huellas en... los puntos de vistas conceptuales, que son importantes... en como uno se acerca a la disciplina, sobre todo desde el punto de vista de la interpretación” (EG1: 119)

⁸¹ Los historiadores Gabriel Salazar, Leonardo León, Sergio Grez y Pablo Artaza son actualmente exponentes relevantes de la llamada Nueva Historia Social, poseedores de un protagonismo reconocido en el ámbito historiográfico. Todos ellos forman parte de la actual planta de académicos del Departamento de Ciencias Históricas de la Universidad de Chile.

“Yo llegué a ser profe porque tiene que ver con figuras importantes y otra cosa absolutamente personal. Un personaje en ese sentido fue mi profe del colegio... No era experto, pero sí muy buena persona. Era un pedagogo bueno en el sentido afectivo; un docente sistemático; solía entregar las cosas con cierto compromiso con el proceso. Él sin duda me marcó, aunque creo que con él aprendí poco.” (E2: 14)

“Yo participé en un curso de perfeccionamiento... Me encantó la Liliana Bravo; me encantó Pedro Milos⁸², sobre todo ellos dos. La Liliana Bravo tiene una dulzura y una potencia reflexiva que es súper importante... Yo siento que las clases ellos las hacían con gusto, con placer, y pa’ mí serían como modelos... me gusta mucho la pasión que veo en ellos y las preguntas que hacen... Pero como modelos de querer ser, ninguno, siento que han sido más bien son aportes, miradas súper importantes, pero no modelos, porque no sé por qué debo tener modelos...” (E4: 61)

“Ningún profesor de la enseñanza media influyó fuertemente en mí. Varios me parecían unos estúpidos (solo algunos con mérito, pero la mayoría no) y otros, unos tipos inteligentes y buenos. A los profesores de Historia en general los consideré interesantes, y sus clases también, aunque muchas veces aburridas y tediosas. Una profesora, Marianela M., me era especialmente simpática, pues era capaz de realizar sólidas explicaciones, y otra profesora, Roxana S., en IV medio me abrió los ojos con respecto a los procesos concretos de la investigación historiográfica...” (NB6: 5)

⁸² Liliana Bravo es Directora de la Escuela de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y durante muchos años profesora del Doctorado en Educación de la PUC. Pedro Milos, en tanto, es un reconocido historiador, quien se ha distinguido en la producción y edición de textos escolares para la Ed. Mare Nostrum. Ambos coordinan y ejercen docencia en el único diplomado que se oferta en Santiago sobre Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales.

5.2.6. Valoración de la carrera de Pedagogía y su formación:

Existe un reconocimiento de la formación pedagógica, y particularmente a los “*conocimientos*” que ésta proveyó, toda vez que lo teórico –en algunas situaciones emergentes de la acción profesional- podía ser utilizado en la práctica, con resultados que los principiantes valoraron y constataron que eran eficaces. Uno de estos elementos tiene un enlace con los procesos de resignificación de lo aprendido en la licenciatura de origen, entendiendo que desde la lectura que daba lo pedagógico se podría comprender las bases de la disciplina de distinto modo, buscando cómo ambos campos dialogaban o forzando ese mismo vínculo, tal como lo indica el siguiente testimonio:

“yo creo como a mí me entusiasmó tanto, me comprometí tanto, al final toda la matriz disciplinar adquirió una nueva mirada cuando entré a la pedagogía; no fui una persona abúlica en la pedagogía y por lo mismo pa’ mí, yo forcé una mirada, como que forcé una conexión, algo tiene que decir esto con esto” (E4: 38)

“yo creo que tanto de la formación de historia, como de pedagogía, se pueden complementar bien y uno llega a una institución y tiene una visión muy completa de la institución, de los vínculos de poder que se van dando, de las relaciones sociales que se dan al interior de la escuela, de cómo tienes una visión de esta institución y la visión de cómo abordarlas” (EG2: 17)

En este sentido, de modo denotado, los profesores novatos lo colocan en el tapete, incluso planteando la hipótesis de que difícilmente se podrían resolver conflictos en el mundo escolar sólo apelando a las herramientas y conocimientos de la licenciatura.

“Si yo me hubiese presentado a este colegio con la licenciatura..., habría durado un mes; en el fondo contar con este apoyo del conocimiento, además de estar constantemente investigando, viendo pucha esto no me resulta...” (EG2. 11)

“Como te decía yo tuve hartos problemas, pero siento que sí, claro, si no hubiese estudiado en la Chile y no hubiese hecho la Pedagogía, jamás podría haberlos abordado...” (EG2: 17)

“...la verdad que creo que los elementos que me dieron en el DEP fueron útiles, son útiles...” (E5: 2)

A lo anterior, hay que adicionar la impronta formativa en los modos de poder acceder a la realidad escolar en términos generales, en la toma de conocimiento fundado de los procesos que en ese espacio se manifiestan. Hay, luego, un reconocimiento de esos fundamentos de un corpus de saber que valida la lectura particular del contexto:

“Pero sí que destaco como fortaleza la justificación, teorización y creación como abordaje al proceso pedagógico; tenemos un buen bagaje para analizar e interpretar la realidad escolar, las formas de ver y comprender en profundidad el proceso” (E2:12)

Por otro lado, los principiantes subrayan una formación que se empalma con sus ideas previas, sus propios valores, corroborando concepciones sobre lo social, tal como se vislumbra en la siguiente cita:

“Sí, la universidad me presentó cosas y me documentó que yo estaba encubando de mi adolescencia, de la forma de ver el mundo, un marco de referencia y un marco de pensamiento y me reafirmó el marco de pensamiento y tiene que ver con cosas súper básicas como ser comunidad, ser sujeto, estar en una sala de clases tiene mucho que ver con ser comunidad, de pensar en común...”

“Me interesó el mundo de lo desigual y todo el tema, que en la Universidad de Chile es eso” (E3: 81)

5.2.7. Asignaturas relevantes en la formación pedagógica:

Este punto es dialógico con la subcategoría precedente, pues la valoración formativa toma nombre a través de aquellas cátedras que gatillan ciertos significados y son relevadas en el discurso de estos docentes.

Dentro de los procesos de formación profesional en la universidad, los principiantes dan cuenta de ciertas jerarquizaciones, casi bipolares, porque por un lado se citan los ramos de interés, junto a los que no significaron un aporte a destacar, debido a circunstancias diversas, especialmente por las carencias teórico-prácticas.

Por lo tanto, maniqueamente los ramos se distribuyen desde una mirada positiva y otra negativa.

5.2.7.1. Los ramos que fueron aportes:

En esta subcategoría se agrupan, conforme a los dichos de los sujetos, las asignaturas que reportaron bagajes sustantivos para sus egresados. En este sentido, las voces destacan los ramos con buen sustento teórico, actualizados y, por sobre todo, los que mejor se aproximan a los universos y culturas escolares.

Los principiantes esgrimen como principal indicador para motejar positivamente a una asignatura, su utilidad y/o pertinencia en la acción profesional, junto a la fundamentación teórica:

“Creo que hubo ramos que sí me sirvieron, que tienen que ver con gestión, teoría del curriculum” (E5: 18)

“Creo que hubo muy pocos de los cuales yo saqué cosas en limpio... Yo creo que en lo teórico hay un buen trabajo, más allá de que N. a veces uno tenga algunos choques... yo creo que hay un trabajo respecto de la Pedagogía, respecto al tema del curriculum que es bueno” (FG: 106)

Por otro lado, se recalcó el rol de aquellas cátedras que, más tarde, pivotaron especializaciones laborales de los sujetos de esta investigación, es decir, un plus formativo:

“...y de los ramos buenos, me gustó el de Evaluación, toy metió hasta ahora trabajando, porque ahí hacían problema con la cosa y ellos tenían una visión más adelantada de la evaluación” (E3: 69)

No obstante lo anterior, aún cuando estos ramos fueran del gusto de los principiantes, se denotan lecturas de los mismos que apuntan no sólo a una mera crítica, sino hacia su optimización y mejora:

“me gustó el ramo currículum, es súper importante, yo creo que hay que aterrizarlo a las disciplinas, el currículum de Historia lo vi cuando empecé a bucear cuando hacía clases” (E3: 69a)

5.2.7.2. Los ramos que no fueron aportes:

Cuando los sujetos de esta investigación remiten a las debilidades de su formación, dan cuenta de las precariedades de algunas asignaturas específicas. ¿Qué entienden estos principiantes por ramos no aportativos?

se refiere fundamentalmente a repertorios incompletos. Dicho en otros términos, se trata de asignaturas que no abordaron elementos de interés pedagógico, desactualizados, descontextualizados, que ameritaban una mayor profundización o simplemente mediocres, sin utilidad concreta, las que tuvieron pocas horas de clases:

“así como orientación o profesor jefe, creo que es más amplio, son como electivos que tenía acá pero no hacen comprender el rollo de la convivencia escolar y eso ligado a lo disciplinario, a los intereses de los alumnos” (E3: 69)

“Siendo honesto, la pedagogía en el DEP dejó mucho que desear... Informática educativa... nos hicieron muchas cosas básicas y hasta cierto grado inútiles... yo esperaba más información técnica... no tenía ningún sentido... esas cosas estuvieron demás y pudieron ser llenadas con otras cosas, otros contenidos, en términos disciplinarios, algo más contingente. De repente psicología de la juventud actual... cómo entender a los cabros de ahora” (E5: 18)

Caso aparte merece el descontento reiterado, que se manifiesta a través del discurso, en donde explícitamente se subrayan las deficiencias del ramo de Taller de Práctica Profesional, durante la formación pedagógica. Los principiantes egresados sintieron que no aprendieron en este ámbito y que, más encima, fueron dejados solos. El escenario del taller, más que un campo para la reflexión, se constituyó en una actividad para que los novatos conversaran, desde posicionamientos muy subjetivos, los problemas de la práctica, terminando en verdaderos desahogo catárticos:

“cuando tú estás en un lugar de formación y te ponen una nota por una práctica que nunca te fueron a observar, no tienes cómo aprender y al final es un engaño...” (EG1: 41)

“el trabajo de Taller, yo creo que se caía mucho en subjetivismos y a veces los espacios de taller eran lo más similar a un consejo de profesores, en donde todo el mundo terminaba llorando sus penas y no había un trabajo pedagógico en función de ver cómo enfrentar los temas...

... se alejaba mucho de la realidad, o sea nunca tuvimos un consenso o un apoyo de... [se hablaba de]... un colegio ideal para nosotros, con 30 alumnos, todos callados, atentos a la clase [...]. terminábamos en catarsis colectivas, casi llorando, no, no es que me siento tan mal...” (FG: 106-107)

5.2.8. Falencias genéricas de la formación pedagógica:

Las falencias anunciadas por los principiantes tienen mucho que ver con sus propias demandas en formación. Tal aspecto es interpretado como una debilidad en sus saberes y/o expertiz para enfrentar los cientos de conflictos con el mundo escolar.

Por ejemplo, los discursos apuntan hacia el desconocimiento de cómo moverse e interactuar de mejor modo con la cultura escolar. Lo mismo acontece con las dificultades no menores en el trato a los jóvenes, lo cual supone cierta ignorancia en temas acerca de la psicología del adolescente. Junto con ello se incluyen como debilidades los tópicos el universo adulto, toda vez que estos docentes noveles tienen que relacionarse con apoderados, muchas veces mayores que ellos mismos, quienes poseen peculiares modos de comunicarse y exigir a los profesores más jóvenes:

“... yo creo que me falta más conocimiento sobre psicología del comportamiento de los cabros...” (E5: 11)

“yo agregaría algo que tenga que ver con los docentes, los padres y la cultura escolar, como entender la cultura escolar, la convivencia,

los problemas de convivencia escolar, uno si no entiende el cambio que hay entre la cultura escolar y la cultura juvenil no podí hacer clases, uno puede estar súper preparado y no entendí porque estos cabros te están mandando a la chucha, no vai a poder hacer clases, cachai y eso a fondo en el programa no lo tiene...” (E3: 69)

En otra vereda, se acusa cierta debilidad reflexiva en la formación pedagógica, entendiendo que aquello se sitúa como una paradoja en un espacio que debiera ser para la crítica y no la asimilación bancaria de aquello que se enseña:

“... claro... que la formación inicial no se encargó de aclarar y la única luz que me entregó fue que mirara el curriculum, pero no había una reflexión crítica de eso tampoco...” (E3: 46)

Desde un punto de vista más práctico e instrumental, se anuncia como hándicap el diseño y elaboración de materiales didácticos propios, cuestión que no se intencionó en ningún ámbito dentro del plan de estudio de Pedagogía:

“Hay que considerar una importante falencia, en cuanto a la construcción de material, porque no fue un foco de interés en nuestra formación en la universidad” (E2: 12)

Las falencias, en otros términos también anuncian una desazón conforme a unas expectativas profesionales que, en verdad, no se cumplieron; expectativas que coadyuvarán en el ejercicio profesional:

Esperaba que me entregaran herramientas teóricas y prácticas para en el fondo tener la capacidad de crear las realidades, más que dar respuestas pre-hechas, que pudiera diagnosticar (E2:4)

5.2.9. Debilidades de la especialidad: Ciencias Sociales y Didáctica.

A nivel genérico de las Ciencias Sociales, los docentes principiantes denunciaron vacíos en su formación. Aunque ciertamente la mirada es crítica, también se constata que se trata de una debilidad que trasciende a la entidad formadora, por lo que los principiantes reconocen que es una situación peculiar. En efecto, circunstancias claves, como cursos de especialización u otras experiencias profesionales permitieron confirmar que se trata de problemáticas actuales de la formación en Pedagogía en Historia y Ciencias Sociales, tal como acontece con el desconocimiento de nociones de Economía:

“Estábamos con profes del Mayflower, profes del instituto, del liceo Nacional de Maipú y estaban todos igual de colgados... profes del Greenland, de La Girouette... todos iguales, todos igual de colgados y eso fue lo que más me llamó la atención... en la evaluación dentro del curso... los profesores de Historia no cachamos nada de Economía... Claro, hay un montón de falencias... Nos quedamos mirando y dijimos algo hay que hacer acá, porque no estamos cachando nada y se creó el compromiso de tratar que ellos dieran el curso nuevamente... porque de verdad las falencias no es sólo de la Chile...” (EG1: 83)

Mención especial merece el tópico de la Didáctica, pero no la General, sino la que atañe a las especificidades propias de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales. A nivel categorial, se reitera como hándicap la falta de conocimientos sobre temas didácticos, acusando a la carrera de Pedagogía el no haber ofrecido buenas cátedras sobre este aspecto considerado nodal.

Además, la Didáctica de la Historia y Ciencias Sociales, al ser indicada siempre como un elemento distintivo de la profesión de estos principiantes, su carencia es vista como mutilante, pues deja a estos profesores sin herramientas para la práctica:

“[...] pero nunca por ejemplo de la didáctica bajamos el currículum a la sala, sólo pa’ enseñarte a planificar, o sea, esa bajada no está hecha” (E3: 73)

“De la didáctica de la Geografía tuvimos una clase y ni siquiera la vimos completa... analizamos temas de otros ramos...” (EG2: 46)

“Se falla un poco quizás en el área de la didáctica, en el área de lo concreto, lo práctico. Es quizás en donde están las mayores falencias.” (EG1: 6)

“No hay profe al que yo no le haya dicho que no aprendí nada en su cara, se lo dije a X, al X, se lo dije al X por el tema de la didáctica” (E4: 19 a)

“Las falencias del perfil son en aspectos didácticos... [entre otras] creo que ahí, por lo menos dentro como del perfil de docente, sé que ahí hay falencias que el DEP no fue capaz, dentro de su visión, no fue capaz de adoptar en ese sentido, por lo menos desde mi punto de vista, eso es lo fundamental” (FG: 131)

“en este caso puede ser aún más grave, por el hecho de que el tema de la formación de la disciplina dura lo puedes adquirir en otras áreas, pero el tema de la especialidad en la que tú te estás desarrollando tiene características diferentes, ya el trabajo con personas tiene características diferentes; no es llegar y lanzarse... mira, no lo había pensado desde ese punto de vista” (EG1: 89)

“[La Didáctica] fue débil. Como te decía, el tema de las habilidades... nos recomendaron un libro y ni siquiera lo leí” (EG2: 46)

Tampoco se trató de un componente atractivo dentro de la malla curricular de la carrera, puesto que carecía de un peso teórico novedoso, cayendo en una mera transmisión anecdótica y desahogo de las experiencias de los principiantes en los liceos. En efecto, las prácticas fueron interpretadas de modo simple, semantizándolas desde un punto muy básico, aquí citado como “concreto”. No obstante los docentes valoraron este punto, que se confronta con las versiones semestrales de la asignatura, pues hubo diferencias al respecto entre uno y otro semestre.

“Los ramos de la didáctica de la especialidad [...] sí se nos fue a observar [primer semestre]... te apoyó en ciertos procesos de tu experiencia pedagógica... traducir en términos concretos lo que tú quieres [...] En la parte dos, los separo, hubo mucha experiencia, mucha anécdota... clases entretenidas... pero no había lecturas interesantes, no había reflexión... ” (E6: 22)

“De hecho nosotros mandamos una carta pidiendo una remoción del didacta de Historia porque justamente no había habido un acompañamiento respecto de la didáctica... yo creo que no hubo un acompañamiento respecto a lo que estábamos viendo en clases y en la práctica en sí. Creo que recién en la didáctica II empezó a tomar un poco más de ritmo, pero también se crearon falencias, porque también como hubo dos profes que se hicieron cargo de dos

grupos, también se empezaron a notar diferencias entre los dos grupos.” (FG: 106)

Por otro lado, la ausencia de bibliografía básica es algo que se reclama o se constata como déficit también:

“E: ¿leyeron a Cuesta, Carretero, Benejam... Pagès? Esos son los autores más conocidos...”

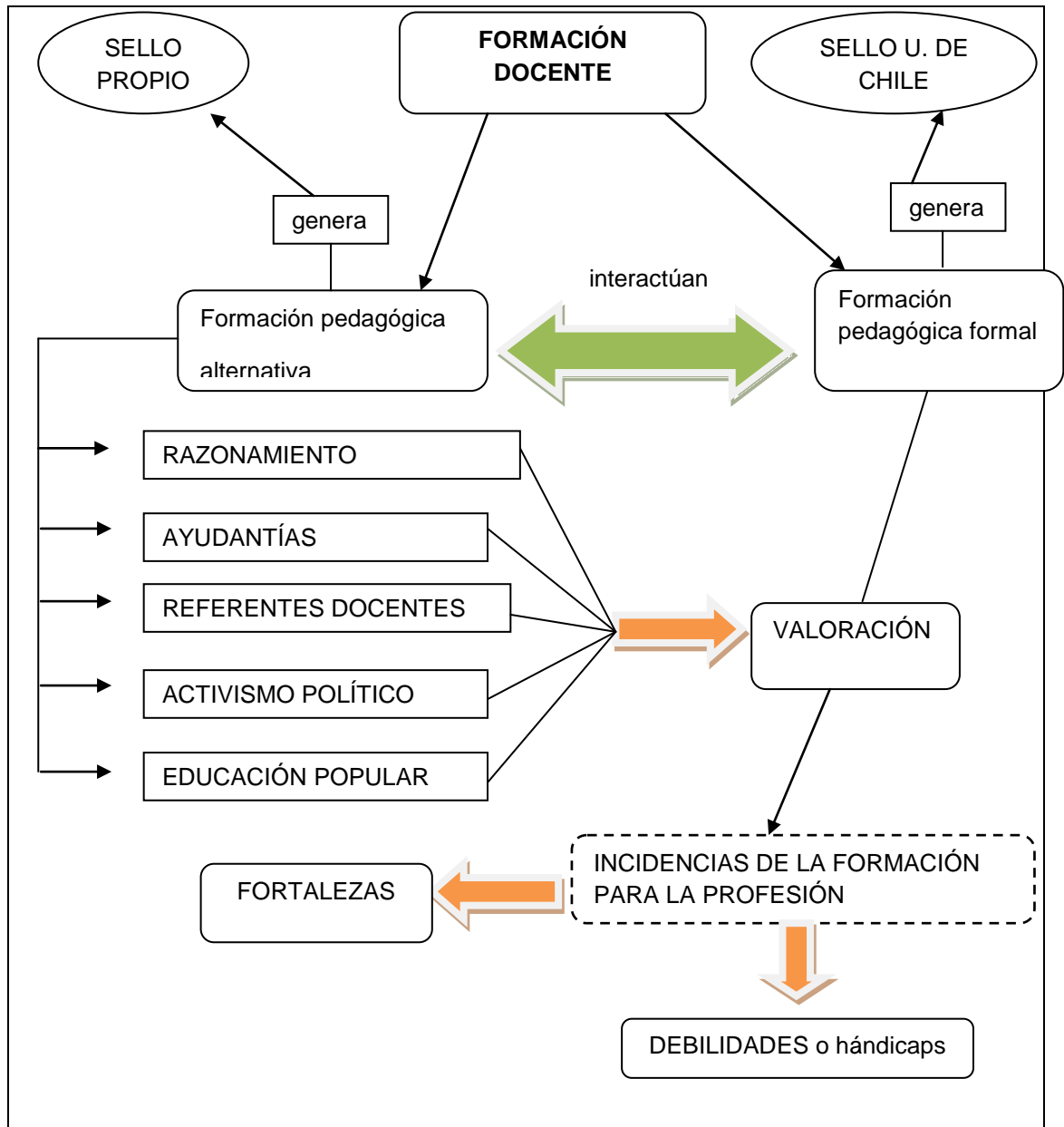
Pp. 1: ni siquiera los conozco...” (EG2: 49-50)

“Pero creo que especialmente en la parte de didáctica de Historia hay una falencia muy fuerte, muy muy fuerte... los textos que leímos en didáctica, uffff...” (FG: 106)

5.2.10. Lógica interna de la categoría:

Lámina N° 15

Estructura lógica de la Segunda Categoría



El ejercicio comprensivo-interpretativo que implica aprehender esta categoría tratándole de dar un sentido a los argumentos, permite conectar aspectos tácitos y explícitos, que revelan una racionalidad interna que emerge de los dichos de los profesores principiantes. La formación docente, conforme a los elementos que configuran categorialmente la trama, reconoce dos grandes campos formativos: uno formal y otro de tipo alternativo. El primero rescata la formación universitaria, tanto al nivel de la Licenciatura de Origen como de la carrera de Pedagogía. A tal punto llega este reconocimiento, que los profesores principiantes logran declarar la existencia de un sello identitario como docentes profesionales de la Universidad de Chile. El sello tiene que ver con un bagaje de conocimientos, avances disciplinarios, enfoques y posicionamientos, asuntos que configuran elementos de distinción no sólo para quienes lo encarnan (en este caso, los novatos), sino también es reconocido por otros agentes de la escuela (pares). El sello se focaliza aún más a la hora de emplazarse desde la Pedagogía como modalidad consecutiva (aquí llamada por los novatos “formación continua”), subrayando los insumos aportados por los dos caminos vividos en el pregrado.

El segundo campo formativo, destaca aspectos de una socialización “para-profesional” de carácter alternativa, que no es certificada, pero que se ha ido consolidando a través de actividades que aluden a que los principiantes recibieron experiencias de enseñanza-aprendizaje en escenarios variopintos, las cuales recogen, reorganizan y utilizan conforme a las demandas de sus prácticas profesionales. La licenciatura, desde una lectura alternativa, brinda modos de razonamiento que permiten lecturas diferentes de lo pedagógico, curricular y disciplinar; lo mismo con la

formación vía ayudantías, dado que se entienden como experiencias que alimentan la praxis. Los referentes docentes, son tomados como ejemplos inspiradores, pero se les mira con distancia crítica, por lo que no se les asume totalmente como modelos ideales. En tanto el activismo político y la educación popular tributan desde la acción comprometida, con sentido, junto a una práctica docente que se ensayó en esos espacios.

Las valoraciones que los principiantes emprendieron de cualquiera de estas formaciones reconocidas, implica una lectura tanto de las debilidades como de las fortalezas que estos profesores traen consigo. Las fortalezas surgen de lo incorporado a la luz de una reflexión que lo comprende como positivo para la profesión, mientras que las debilidades tienen que ver con cuestiones no aprendidas durante la formación de pregrado y que, en el momento de la práctica profesional, fueron demandas: eso fue lo que ocurrió con la didáctica de la especialidad, los conocimientos técnicos, entre otros aspectos.

5.3. TERCERA CATEGORÍA: SER PROFESOR PRINCIPIANTE

La caracterización como *profesor principiante* se ha definido a la luz de cómo los docentes han mirado su proceso de inserción profesional, en tanto recién titulados que comienzan a trabajar o llevan un tiempo corto en este quehacer. En consecuencia, el sentido estructurante nace de los sujetos mismos y forma parte de su propia trayectoria profesional. Hay consenso en los entrevistados, toda vez que levantan su condición de noveles como una etapa que se reconoce, identifica y experimenta.

5.3.1. Profesores Jóvenes e inexpertos:

La inexperiencia marca el debut de los profesores novatos en distintos aspectos o dimensiones que implica la labor docente. Esta iniciación docente resulta analogable con una especie de “*juventud*” profesional.

El autocalificarse como “*inexperto*” revela entre líneas cierta sensación de inseguridad en lo que respecta a la toma de decisiones para un contexto desconocido o incluso hostil. Esa misma sensación se proyecta en la concreción de determinadas acciones, operando con incertidumbre, duda y vacilación.

“...yo encuentro que puedo ser buena profe, según yo, en términos académicos, pero siento que soy muy joven...” (E4: 64)

“No me sentía lo suficientemente preparado... uno sale al mundo en pelotas, bueno... en algunas cosas” (E1: 8a.)

Inclusive, esta etapa puede ser entendida como un obstáculo para la realización de las habituales labores en la institución escolar. Por otro lado, la inexperiencia, en ocasiones, se torna ingenuidad, por la falta de conocimiento de los contextos sociales de intervención, sus dinámicas institucionales, o bien, las funciones (roles) que se le asignan:

“Uno es medio pavo, porque no conoce bien el tejemaneje del colegio y eso siempre te va a jugar en contra.” (E1: 26)

“...A mí me ofrecieron ser profesor jefe y no entender qué es ese rol. Más encima, me tocó un curso de 5° básico, entonces como que era entre... el profesor jefe y el papá de los alumnos y como que no entendía... no... Ahí hay una gran deficiencia, porque en realidad no sabís desarrollar pedagógicamente ese rol. Porque lo que yo veía es que los demás colegas desarrollaban administrativamente el papel, cachai: citaban a los apoderados, hacían las reuniones... Yo no tenía ninguna herramienta...” (E3: 16)

La convicción de no poseer las herramientas que supone la madurez profesional docente, tensiona a los principiantes a tal punto que la materialización de sus tareas y actividades no logran la fluidez esperada. La inexperiencia se traduce entonces, como *“incapacidad”* o una debilidad que convive con esta etapa iniciática:

“Eso yo creo que me generó más tensión, esa incapacidad que uno tiene al principio de poder, no sé po’, hacer con cierto relajo determinadas acciones, emprender un proyecto, la selección, de incluso de cómo tomar decisiones yo creo con respecto al qué hacer, en el trabajo pedagógico completo...” (FG: 18)

Esta consideración personal sobre su condición profesional, trae como corolario una sensación de soledad y aislamiento. No por nada se alude a ser una “bola huacha” (FG: 45).

5.3.2. El Inexperto visto por los otros:

Esta subcategoría se configura como paráfrasis –en voz de los principiantes- de cómo ven los otros pares a los docentes que recién inician su ejercicio profesional. Esta calificación externa o asignada, puede ser aceptada, como parte del ejercicio de *re-conocerse* en la crítica explícita, o bien, simplemente, replicada, como el caso de la puesta en juicio de la labor del joven profesor:

“Como uno es nuevo, lo ven como que no tiene experiencia, que es inexperto en el manejo del curso. En cierta medida, eso es cierto.”
(E1: 13)

“Por cierto, hubo un cuestionamiento inicial y que se mantiene hasta mi experiencia actual, en distinto grado” (E2: 8)

Interesante fenómeno es el ejercicio que realizan los pares más antiguos de forzar situaciones para lograr obtener evidencias de la inexperiencia de los docentes principiantes, incluso apelando a consideraciones etarias y fisionómicas, como la apariencia o los rasgos faciales:

“Todos me encontraban y me siguen encontrando como muy chico. ¿Cuál era mi experiencia?, ¿De dónde venía?, ¿Dónde vivía?... me lanzaban una avalancha de preguntas para dejar en vista que yo era un profe sin experiencia..., incluso había comentarios sobre que tenía cara de niño, jajaja.” (E2: 8)

Una situación peculiar fue el considerar al principiante como una “*apuesta profesional*”, entendiendo que su contratación en el colegio supuso implícitamente un riesgo para el desarrollo normal de las actividades escolares. Ese mismo *hándicap* se ha tratado de evitar, prescindiendo de los profesionales novatos dentro de las aulas:

“Eso se hace un poco difícil, sí, y por otro lado lidiar con las expectativas de otras personas, que es lo que me pasó a mí, en mi caso, al ser de la Chile, el colegio me dice “La apuesta”, porque el L. S. no contrata profes recién egresados...” (EG1: 14)

Otro fenómeno enunciado fueron las cortapisas que los colegas interpusieron a los novatos. Se desacredita al profesor principiante, oponiéndole –entre otros puntos- los años de experiencia y el bagaje ganado a fuerza de un trabajo de años. No importa si el novato trae buenas ideas, es opinante y reflexivo. Su voz y propuestas deben ser frenadas y se les atemoriza con una serie de horizontes posibles de carácter negativo. En otros términos, los principiantes acusan que sus colegas mayores los conminan a bajar el perfil, para así evitar correr riesgos costosos (como el suicidio profesional –*ser kamikaze*-, traducible a la pérdida del empleo). Les recomiendan cautela, invisibilizando sus puntos de vista, posturas contrarias y posicionamientos en el medio en que los profesores más nuevos recién se insertan.

“A mí me pasó algo similar, pero en el área técnica que siempre he sido bueno para discutir y la Chile te da los argumentos para discutir con base, entonces... en los consejos cuando a mí no me parecían las cosas que se estaban proponiendo... yo lo decía... y sin ninguna mala intención... entonces es raro pa’ mucha gente que

llegue un cabro que está recién saliendo de la universidad, que está ahí, en su segundo año trabajando, y proponiendo cosas diferentes... y te dicen... oye pero para, ¿quién eres tú? Llevamos 15 años haciendo clases... o un amigo tuyo te dice no seai kamikaze... espérate po'... o te dicen que no, afirmate en primer año, afirma tu contrato primero y después ya te podía tirar... después del tercer año podís alegar. Entonces eso a uno, dentro de todo, por más que diga que no estai ni ahí, dentro de todo te pasa la cuenta" (EG1: 12)

El ímpetu, la energía o el empeño laboral de los principiantes pasa a ser entendido como un elemento comparativo de la comunidad docente, que perjudica o desfavorece a los pares más antiguos, pues si el novato trabaja mucho resulta probable que evalúen mal, el desempeño de los demás colegas:

"Me dicen ay, pa' qué trabajai tanto. Incluso en el colegio en donde estoy ahora, me dijeron eso... de que pa' que trabajaba tanto, que si me quería ganar un bono especial si ahí no daban bonos... por qué hacía esas cosas, qué quieres demostrar que no hacemos bien nuestro trabajo..." (EG2: 24)

Otra forma confrontacional y de oposición es aludir a la formación de este tipo de principiantes, que al poseer una licenciatura de especialidad y, en algunos casos, hasta un postgrado, son motejados implícitamente de muy académicos o explícitamente de muy exigentes. Para los profesores más antiguos, el espacio de la escuela no es el apropiado para personas jóvenes con este tipo de bagaje intelectual:

"... según ellos yo tengo que buscar otro rumbo... que mi problema no está en que yo sea un mal profesor, sino que yo debería estar en

otro lugar. Y me lo dijeron varias veces, que debería estar en un centro de educación superior y no en un colegio. Entonces qué pasa. Tú dirás que eso es un halago. Eso no son tan halagos...” (E6: 24)

5.3.3. Profesor principiante asertivo:

En oposición a la falta de expertiz de los principiantes, hubo quienes se negaron al trato de “*inexperto*”, posicionándose de un lugar parigual, independiente de los intentos de los colegas por insistir en este tipo de calificativos.

La centralidad de esta actitud estriba en hacer valer, de modo asertivo, el repertorio profesional a cargo. De igual modo, se emprende una lucha para ser reconocido en el medio escolar, mediada por el esfuerzo, el aguante, la fortaleza frente a la adversidad, el no dejarse pasar a llevar por los otros docentes, los apoderados o inclusive los estudiantes.

“El reconocimiento ha sido tardío y a fuerza de estar demostrando a cada rato, en el día a día, que te la puedes, que tienes herramientas y las capacidades como para ser un buen profesor. Uno debe hacerse reconocer, mostrarse activo. Uno debe mostrar sus cualidades, futbolísticamente hablando” (E2: 8)

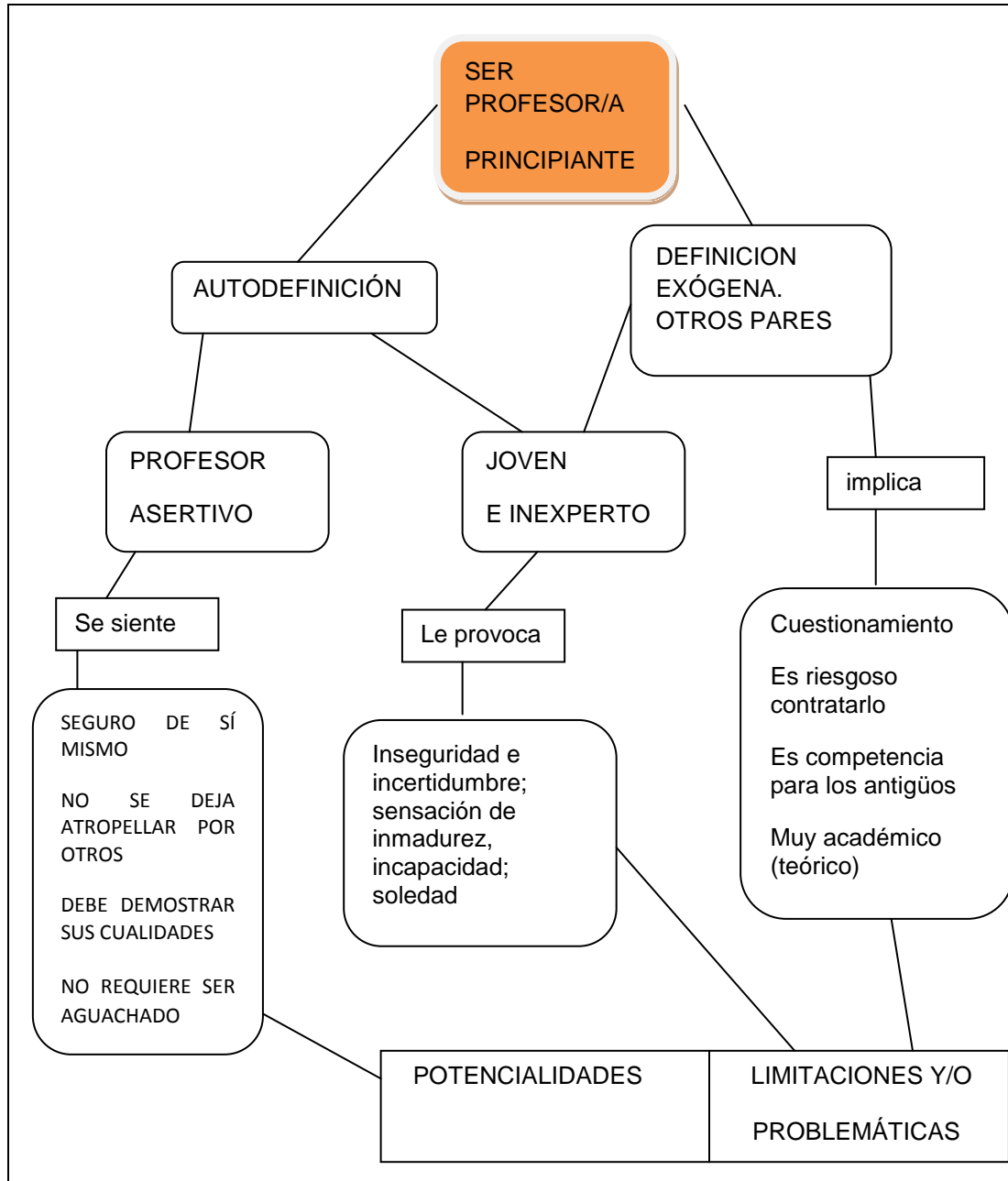
Por ejemplo, en la siguiente cita, el profesor principiante no acepta motes, calificativos y tampoco negocia con los pares de mayor experiencia. Simplemente, subraya su requerimiento de ser tratado sin diferencias descalificadoras que coarten su accionar, porque no quiere ser “*aguachado*”. Aunque el entrevistado no menciona los mecanismos, indica

que posee algunos elementos claves para impedir esta forma de relación sesgada:

“A mí me pasó algo bien extraño con respecto a ser como novato. Habían otras personas, como yo, que eran jóvenes y ellos los trataban bajo esta figura un poco más corta, así como aguachados y yo como que no dejé que nadie lo hiciera conmigo; como yo me posicionaba como súper así como no nono, si no necesito tú me andí... ay que pobrecito... que te apadrinan; eso es difícil y eso es un aprendizaje importante. O sea, donde yo llegue, a pesar de que yo voy a seguir siendo esa figura pa’ muchos otros lugares, pa’ otras personas, pa’ otros otros profes, ya sé como algunos tips, como para que no me traten como niño...” (FG: 204)

Lógica interna de la categoría:

Lámina N° 16. Estructura lógica de la Tercera Categoría



Esta categoría denominada “*ser profesor/a principiante*” se configura tomando como base la definición que se obtiene sobre la figura del profesor que recién ingresa al mundo del trabajo docente. Dicha elaboración comprende una conceptualización sobre qué implica estatuirse como tal, cuya construcción implica, por un lado la *autodefinición del sí mismo* y, por otra, como los demás –que en este caso coinciden con los pares- levantan su propia acepción respecto de estos principiantes, cuestión que en el esquema aparece bajo la denominación de “definición *exógena*”.

La automirada a su vez genera dos posicionamientos configurados en torno al “*ser docente principiante*”. Uno de ellos es de carácter asertivo, lo que releva las potencialidades e incluso un carácter propio del docente novato, dispuesto a no arredrarse ante los obstáculos de la vida escolar. Se reconoce que tal posicionamiento en un principiante implica tareas más pesadas para validarse en su quehacer, pues debe estar constantemente demostrando sus cualidades profesionales. Por lo tanto no se entiende que ser principiante sea una debilidad.

Por otro lado, el posicionarse en la vereda de entenderse como “*inexperto*”, levanta una lectura que subraya las dificultades, limitaciones y/o problemáticas de la inserción docente en las escuelas, destacando sensaciones y percepciones que hablan de estados de inseguridad, aislamiento en incapacidad, junto a otros elementos, para confrontar las emergencias propias de su labor. Sin embargo, esa misma incertidumbre dada por la juventud profesional puede entenderse que –de modo

implícito- nuestros informantes reconocen que quedan cosas pendientes por aprender.

La voz de los otros, en un ejercicio casi de verdadera ventriloquía, nos adentra en la imagen que los colegas construyen respecto a los novatos, tomando nota de un ejercicio que refuerza la irrupción de obstáculos, ser vistos como inexpertos, riesgosos, teóricos (por lo académico), puestos en entre dicho, entre otras calificaciones, la mayoría de éstas de corte negativo.

5.4. CUARTA CATEGORÍA: LA ENTRADA A LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.

Esta categoría implica el reconocimiento que emprenden los principiantes de su espacio de desenvolvimiento laboral, al cual adjudican una directa incidencia en el ejercicio de su profesión. Por lo general, la apreciación de los novatos es que este escenario no suele ser siempre amigable y que gatilla habitualmente un actuar reactivo en ellos, que afecta asuntos personales, físicos hasta los propiamente laborales. Es decir, las condiciones institucionales y sus características logran permear el modo en que estos profesores se desenvuelven y se sienten al ingresar en el mundo escolar. Las dinámicas en juego van desde el mero condicionamiento, la adaptación y la reacción crítica.

5.4.1. La crisis o la pérdida del entusiasmo por la profesión:

Para algunos de los informantes, el proceso de inserción laboral y sus obstáculos, gatillaron reacciones de frustración y desmotivación, al punto culminante de experimentar una especie de *“crisis vocacional”*. En otras palabras, quienes encarnan dicha coyuntura interrogan su futuro profesional, ponen en duda su expertiz para poder proseguir con esta actividad, confrontan sus proyectos personales con el devenir docente o se ven con pocas fuerzas anímicas para enfrentar las vallas o barreras institucionales y las culturas anejas al mundo escolar.

“Estuve a punto de renegar de mi vocación. Es bien cabrón el primer año, pero bien desafiante” (E1: 18)

“yo llegué a odiar incluso en algún momento mi profesión el año que pasó. ¿cachai?” (E5: 9)

La crisis llega a su punto más trágico cuando el principiante, absolutamente desmotivado, decide retirarse de la profesión, o, manteniéndose en la docencia, deriva a espacios no escolares (como el mundo de la educación terciaria o universitaria), en donde se siente más seguro, cómodo y en ambientes más aptos para el desarrollo profesional:

“Yo tengo compañeros que se fueron a hacer un postgrado en Historia o se fueron a Periodismo o Derecho, porque hicieron crisis, vieron que esto no tenía mucho sentido, que es desgastante y se gana poco.” (E1: 28)

“...la motivación respecto a la carrera pedagógica ha ido decayendo con el paso del tiempo y por lo mismo me he alejado de la pedagogía en sí, por los problemas de formación docente (más que la recibida en la Licenciatura en Historia). Creo que las motivaciones para ingresar al mundo pedagógico no fueron las suficientes para poder mantener mi interés respecto a ella y que lo que implica esta disciplina no es lo que siento como proyecto de vida, ni laboral ni vocacionalmente” (NB5: 3)

“Sabía que me iban a echar... Después de este evento, conseguí una ayudantía de investigación en la universidad y más tarde la posibilidad de hacer clases en una universidad privada. Me ha ido bastante bien y veo casi imposible volver a hacer clases en colegios. Ese tipo de ambientes es absolutamente desprofesionalizante. Uno siente la sensación de que subvaloran tus potenciales y conocimientos, que si uno se perfecciona es peor” (NB2: 7)

La situación es absoluta en ciertos discursos, mientras que en otros, dejan en pie la posibilidad del retorno, aun cuando emerge un tono que alude a

un horizonte poco probable, muy fronterizo y colindante con la nostalgia, la melancolía, la pena, de un tiempo que ya fue, que ya tuvo su chance y se perdió:

“No tengo ánimo de volver a un espacio tan reductivo, lo que me da una pena infinita. Aún busco en los diarios avisos de colegios, a ver si me entusiasmo nuevamente con la idea de ir a hacer clases”
(NB2: 8)

El recuperar esta actividad primigenia requiere, ergo, de elementos motivacionales muy potentes, que movilicen dicho reencuentro. El abandono del aula escolar, al producirse, pareciese perfilarse como una opción que –en estado de latencia- espera un milagro que el/la novato intuye que no va a ocurrir.

5.4.2. La crisis enferma al principiante:

La coyuntura crítica no siempre deriva en la salida de la actividad docente en las aulas y espacios escolares. La crisis también ha sido categorizada desde los ribetes patológicos. En otros términos, la crisis “*enferma*”, ello porque algunos principiantes declararon el haber vivido situaciones de estrés intenso ocasionado por una temporalidad laboral abrumadora, demandante, agotadora, y por las inversiones energéticas en sus tareas que dejan como corolario algo más que el mero cansancio.

Por otro lado, los y las principiantes leen e interpretan algunas de sus manifestaciones físicas y psicológicas como una verdadera somatización

corporal, emocional y/o anímica producto de esta sobrecargada etapa profesional.

Pareciera que nuestros sujetos emprenden un diagnóstico pseudomédico, a partir de lo que ellos y ellas creen, pues establecen un elemento vinculante entre los excesos del devenir laboral y los eventos que van desde el cansancio hasta la aparición de pústulas, encanecimiento temprano, problemas de disfonía, desórdenes alimenticios, dependencia al tabaco, entre otras manifestaciones. En palabras simples: la otra cara de la crisis.

“Fue un período muy duro; crítico físicamente. Literalmente, me enfermé. Como que me estresé. Fueron tiempos y lo son aún, muy demandantes, con 40 horas: no había tiempo para nada... Uno ahora lo ve con cierta perspectiva, pero en ese minuto me sentí absolutamente colapsado y por supuesto, cansado” (E2: 10)

“La Dirección me llamó por varias razones: primero porque me veían cansado...” (E2: 10a)

“o sea yo tengo 28 horas de clases, 12 horas de permanencia y... por la jefatura, porque aparte me dieron jefatura que pa’ mí era estrés pero ya terrible, porque ... no sabía que era ser profesor jefe”

“...porque era demasiado lo que yo quería hacer en las clases... y para poder hacerlo tenía que exigirme mucho. Al final me empecé a enfermar, empecé a fumar demasiado; me empezaron a salir todas estas cuestiones en la cara [indica unos granos alrededor de las mejillas]..., me empezaron a salir unas hueás [sic] súper extrañas...yo era una espinilla gigante”“...empecé a tener mucha ansiedad. Empecé a comer más, a fumar más...” (E4: 8; 27-31)

“Perdí la paciencia durante ese segundo año, me salieron canas, perdí la voz (llegué después de gritar mucho en una clase con mi curso, al Hospital del Trabajador, absolutamente muda)” (NB2: 7)

La crisis en cuestión traspasó, desde luego, las relaciones sociales y familiares de estos jóvenes docentes, por lo que la dinámica perversa de esta coyuntura, carcome holísticamente otras dimensiones de la vida del/la principiante:

“Dejé de ver a mi familia, tuve problemas con mi pareja y me empecé a viciar, cachai y eso fue a fin de año. Fue terrible, terrible (E4: 31)

Resulta entonces imposible separar aguas entre el trabajo y lo personal. La crisis es, por lo tanto, invasiva.

5.4.3. Miedo e idealismo inicial del principiante:

El primer encuentro con la institución escolar, en determinados casos, gatilló emociones diversas. Como ya vimos, para algunos fue un momento de crisis profunda; para otros medió el entusiasmo de poder hacer cosas nuevas. Empero, esa especie de energía vital en ocasiones iba acompañada también de una sensación insegurizante, traducida derechamente como *“miedo”*. Revisemos:

“Encontré pega en un colegio chico, particular subvencionado. Estaba muy entusiasmado, aunque también con miedo cuando entré por primera vez a trabajar.... Las ganas de hacer cosas nuevas, me entusiasmaba mucho, especialmente el poder implementar las cosas que siempre he querido hacer como profesor.” (E1: 8)

Gran parte de este “miedo”, se basó en cierta debilidad formativa en determinados saberes necesarios para la praxis profesional.

Por otro lado, entre los informantes existe también un reconocimiento de haber enfrentado el campo laboral a la luz de una mirada idealista. Este *idealismo* tiene que ver con el desconocimiento inicial del contexto, por lo que se toma como referente un marco predefinido. El ideal en cuestión se construye sobre la base de un horizonte asociado con la finalidad última de la intervención profesional dentro de la asignatura, o bien, de una plataforma intelectual previa desde donde se configura una idea de misión docente:

“Quizás porque recién estoy conociendo el mundo real, de mí como profesor, puede que yo tenga una visión general, básica e incluso un poco idealista vinculada con la posibilidad de que los alumnos en su proceso de aprendizaje, adquieran herramientas para poder intervenir efectivamente la realidad” (E2: 4)

En otro nivel de registro, relacionando los temores y el idealismo, el “miedo” tiene que ver con el violentar el ideal profesional que el principiante sustenta, partiendo por las acciones concretas, el proyecto personal-pedagógico, y del docente al cual se aspira a ser:

“Mi temor era de que no me resultara la intervención” (E1: 8a)

“sí, porque además uno viene con un montón de ideas en la cabeza, un montón de expectativas profesionales... uno quiere plasmar un montón de cosas a nivel de lo que uno piensa, de lo que cree, pero te vas encontrando con un montón de trabas a lo largo del año, que ni siquiera a lo largo del año, en las primeras tres semanas. Entonces se hace muy complicado y cuesta mucho romper el miedo al achancharse, a ser el profe que tú no querís ser” (EG1: 14)

5.4.4.- El contexto institucional como condicionante de la acción profesional:

En el plano ideal, reconocen la importancia de conocer el escenario institucional, en un amplio espectro. Sin embargo, a la hora de enfrentar la realidad, el contexto mayoritariamente es visto como un obstáculo para la ejecución de propuestas innovadoras, barrera a veces infranqueable y para algunos entendida como desafío.

Cuando la semantización del contexto es negativa no sólo tiene que ver con la precariedad, porque en términos adjetivos puede ser tan complejo y chocante un liceo vulnerable como un colegio particular pagado.

“El complejo era un colegio que se les estaban yendo los buenos alumnos; se estaba convirtiendo en un pésimo colegio en algunos cursos... ese era uno de los malos... tenía tres cursos en 8°... y ese era un 1° hecho con puros repitentes; juntaron lo malo en ese curso... es horrible... había tráfico de drogas...” (E6: 18)

“yo cuando empecé el mayor problema que tuve fue que fuera un colegio particular. Mi primer conflicto. Yo había estudiado en una universidad pública, había estudiado en un colegio del SIP, en un liceo público... había sido una cafiche del Estado, en términos generales. En el fondo la idea era irme a Servicio País y a la larga y a la corta se dio la posibilidad de trabajar en un colegio de este tipo. Por un tema familiar y todo, tuve que optar y me fui pa' allá. Pero el ingreso fue súper complicado.” (E4: 6)

En muy pocos casos se comprende el contexto institucional como un ambiente ideal, apto para la interacción, favorable y apoyador. En este caso se traduce aquello por la cantidad de chicos en sala (a menos alumnos, menos conflictos, a más alumnos, los conflictos crecen); ausencia

de problemas sustantivos de conducta en los estudiantes, la disponibilidad de estudiantes

“Más que temores en ese colegio, tenía invitaciones para hacer una buena práctica pedagógica; estaban las situaciones estructurales del colegio para poder hacerlo, tenía cursos con 25-30 alumnos máximo... el contexto era bastante proclive para tener buenos procesos de enseñanza, en el sentido que los muchachos iban motivados, no habían grandes problemas conductuales y finalmente lo que se planificaba era lo que se hacía. Existían los medios audiovisuales que por ejemplo uno solicitaba, existía una biblioteca que si bien era bastante austera, estaba abierta al profesorado; si uno llevaba a los chiquillos a la sala de computación, con los pocos computadores que habían, porque el colegio era bastante chiquitito... no se perdía nada y por tanto uno trabajaba como un desafío bastante abierto, bastante bien...” (E6: 4)

Sensaciones y reacciones. Los principiantes, casi por regla general, se sienten coartados en su hacer, en su capacidad de entregar cosas mejores, como aportes al propio liceo o colegio, o a su área disciplinar. El tema de los contextos institucionales se comprende como un elemento que afecta la creatividad, la innovación en el aula, entre otros aspectos.

Por ejemplo, se comenta la baja exigencia de las instituciones, que los maestros deben realizar sus labores en torno a metas muy precarias, o al menos que limitan los horizontes de posibilidades a esgrimir dentro de los liceos y colegios. Los argumentos ofrecidos a los profesores noveles no siempre fueron los mejores, orbitando entre los lugares comunes y los mitos institucionales. Aquí acompañamos una referencia:

“... por lo menos en el N. H. donde estaba trabajando se nos decía... desde UTP se nos decía que hoy en día el Ministerio estaba exigiendo primero todo el programa....Primer mito. Segundo mito que el grado de exigencia que está pidiendo el Ministerio en los contenidos era similar a que el alumno aprendiese a leer el diario. Con eso el Ministerio era feliz. Entonces el alumno tenía que entender, ni siquiera construir, lo cual es un tema bien complicado. Entonces para qué existimos como disciplina.” (EG1: 43).

5.4.5.- Las instituciones escolares como espacios rutinarios.

Los espacios institucionales son comprendidos desde las relaciones que se dan en su interior y el tipo de actividad que se promueven dentro de sus límites o fronteras.

La interpretación común es que la institución escolar es un ámbito apegado a las rutinas, en donde poco se innova:

“...encontré un mundo lleno de rutinas, de rutinas que hay...” (E3: 4)

Las rutinas se les asigna un calificativo específico: son burocratizantes o se dan dentro de mecanismos de tipo burocrático. Situados en este contexto, hay poco espacio para las propuestas. Los principiantes entienden que aquello afecta el profesionalismo de la actividad docente.

“...había una relación extraña, porque yo quería proponer muchas cosas y no había el espacio para eso. Me dio la sensación de no ver un par profesional allí, porque me pedían cosas demasiado concretas, burocráticas.” (E2:22)

Los mecanismos de rutinas propias de los establecimientos educacionales requieren, conforme a lo que los novatos leyeron de sus contextos de desenvolvimiento profesional, de un modo particular de gestión institucional.

La gestión en este sentido, fue definida principalmente como autoritaria, propiciando climas antialogantes, en donde la conversación perdía su norte al solo atender casos específicos de problemas con los estudiantes, ajenos a la teorización o a la generación de conocimiento nuevo:

“El estilo de gestión era autoritario y poco profesionalismo en algunos casos. [...] A nivel profesional, no existía una cultura dialogante. El escaso diálogo se reducía a una cultura de conversar en términos remediales los problemas escolares. La típica búsqueda de la “aspirinita”, que podía aquietar aguas, pero en ningún caso curaba las raíces de los conflictos.” (E2: 20)

“en la escuela, pues reina la dispersión, como crítica a la teorización, sin rumbo, simplista” (E2: 12b).

Nuevamente, se instala la desazón y explica causalmente el por qué en otras categorías surge la crisis y la desmotivación profesional.

5.4.6. Adaptación al escenario escolar:

Ante la confrontación entre las expectativas e ideales prefigurados durante el proceso de formación profesional y las disponibilidades reales de los contextos de intervención, el asumirse como un profesor que observa y puede adaptarse a dichas particularidades del escenario escolar, supone comprender un rol docente diferente más dúctil:

“A partir de mi experiencia profesional, mis expectativas se fueron relacionando y adaptando con las realidades escolares con las cuales yo me iba enfrentando” (E2: 2)

En todo caso, la *adaptación* también fue comprendida por los entrevistados desde dos perspectivas:

- ❖ como un mecanismo de salvataje y sobrevivencia para poder mantener en el trabajo. Más que adaptación, asemeja más a una autocensura, que permite al docente principiante protegerse de las consecuencias derivadas de una intervención inmediata, aun cuando ello silencie sus posturas y desacuerdos:

“En otras ocasiones, uno tiene que estar contenido, y a pesar que uno sabe que se hace cada barbaridad dentro de las salas de UTP, uno tiene que quedarse callado y eso es muy incómodo” (EG1: 12)

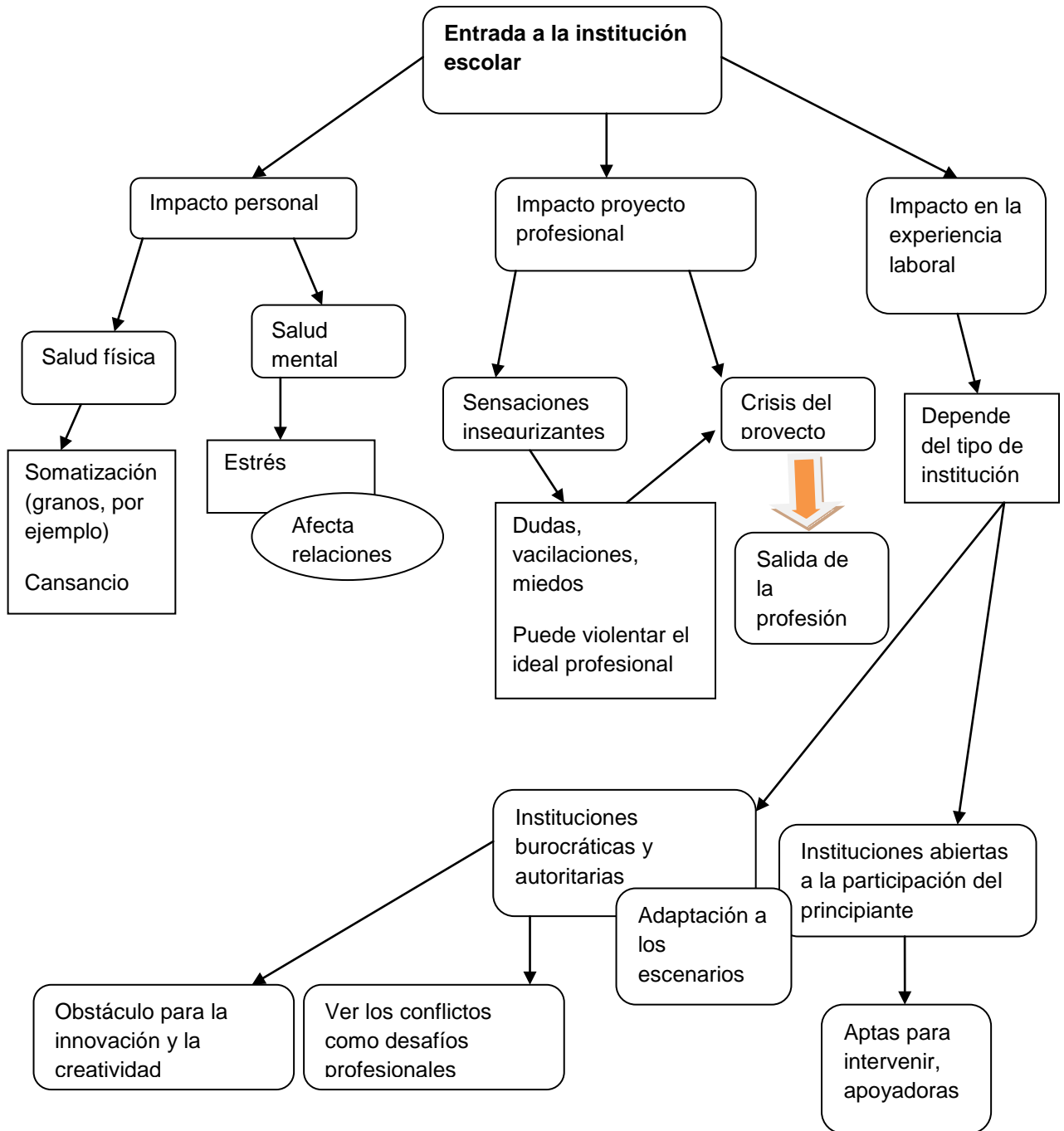
- ❖ o bien, como una estrategia para poder implementar o materializar los objetivos profesionales dentro de colegios y liceos. En este sentido, y pese a que pudiesen cuestionarlo, no se sienten violentando sus presupuestos o ideas, aunque sí los modifican para poder concretarlos:

“... yo me cuestioné mucho el tema de dejar de lado algunas... o sea no dejar de lado, sino adaptar algunas ideas de lo que yo tenía para que pudieran tener cabida adentro del colegio en donde uno trabaja... (EG1: 14)

“Uno está quizás no, no desechando lo que uno piensa, pero sí teniendo que moldearlo, de alguna manera, a los códigos de ese colegio y ver por dónde puede ir el cuento de uno” (FG: 24)

5.4.7. Lógica interna de la categoría:

Lámina N° 17. Estructura lógica de la Cuarta Categoría



La categoría “*Entrada a la institución escolar*” con sus aparentes variopintos elementos, posee una columna aglutinante y ordenadora, la cual se ha traducido entre líneas como “*naturaleza del impacto*”. Conforme a los datos, se detectan 3 tipos de impacto: uno a nivel personal, otro a nivel del proyecto profesional y, por último, a nivel de las experiencias laborales. A partir de aquello, se ordenaron los componentes categoriales, traduciendo los dichos de los profesores principiantes bajo la siguiente lógica:

- *Impacto personal*: se bipolariza en dos aspectos claramente distinguibles, a saber lo físico (cuando el principiante somatiza a través de su cuerpo la crisis que le provoca la entrada a este nuevo universo que es la escuela) y lo mental (a través de evidencias sobre el ánimo, la motivación y, en versiones extremas, estrés). En este último caso, se levantan indicios sobre las consecuencias de aquello en las relaciones privadas con la familia y/o pareja.
- *Impacto en el proyecto profesional*: efectivamente, el encuentro con la institución escolar, ya como profesionales, gatilla una serie de corolarios que influyen directamente en cómo estos docentes novatos van interpretando la pertinencia y vigencia de su propio proyecto como profesores. El trayecto reactivo aquí emerge más complejo, pues parte con ciertas inseguridades e incluso miedos respecto al accionar dentro del liceo o colegio, hasta gatillar una fase coyuntural (denominada aquí como “*crisis del proyecto*”), que

en situaciones extremas, puede derivar en la salida definitiva de la profesión, es decir, el abandono de la actividad docente.

- *Impacto en la experiencia laboral:* como tercera y última manifestación de esta inserción, se lee en los discursos que depende, desde luego, del tipo de institución que reciba al principiante. Básicamente, se citan dos versiones institucionales: una autoritaria, burocrática y rutinizante, junto a otra abierta a la participación (aunque no se colige, por ello, que sea ésta democrática). Para ambos casos, existe una lectura respecto a qué sucede con la materialización de la praxis docente. Las instituciones burocráticas y autoritarias suelen visualizarse como obstáculos para la implementación de acciones innovadoras y creativas de parte de los principiantes, por lo general. Sin embargo, desde un plano más resiliente, los principiantes pueden leer estas mismas vallas como desafíos para su profesión. A contrario sensu, las instituciones que acogen a los novatos a la luz de permitir hacer más llana la participación, suelen ser vistas como apoyadoras y estimulantes para el trabajo, sin generar grandes problemas a estos profesores. Finalmente como elemento que se intersecta en ambas situaciones, el principiante debe adaptarse a los nuevos contextos de desempeño.

5.5. QUINTA CATEGORÍA: RELACIÓN CON LOS PARES

La interacción profesional, que también es social, es caracterizada desde distintos planos. La recepción de los principiantes de parte de los profesores no neófitos⁸³ posee niveles de graduación, desde la generación de repliegue y ausencia interactiva hasta situaciones de apoyo emocional y/o pedagógico.

5.5.1. La fase de la indiferencia y de la observación por parte de “los otros”:

Los primeros encuentros pareciesen tensionarse, desde la óptica de unos “*otros*” (los profesores más antiguos, también llamados “*viejos*”) dedicados a observar los pasos del principiante, dejándolo en un escenario inhóspito o al menos muy cercano a esa imagen.

La soledad, la ausencia de comunicaciones relevantes se confabulan en contra del novato, quien interpreta los silencios comunicativos como una manifestación del rechazo a su llegada y presencia.

Los actores más antiguos, a la luz del corpus, conforman un colectivo no inclusivo, que segrega o aísla al nuevo docente. Mientras observan al principiante desde la distancia, se levanta una evaluación de los mismos,

⁸³Se optó por denominarlos de esta manera para evitar calificarlos como “*expertos*”, entendiendo que tal adjetivo alude al desempeño óptimo de su profesión, cuestión que no necesariamente va de la mano con los años de ejercicio de la docencia. Sólo se aludirá a tal denominación si ha sido enunciada dentro del corpus por algunos de los sujetos de la muestra.

como especie de testeo del nuevo personaje que ingresa a este mundo escolar:

“El primer día sentí una sensación de aislamiento; involuntariamente estaba aislado. Cuando entré a la sala de los profes, la recepción no fue inmediata. En ese sentido, ver cómo los mismos espacios escolares a veces te pueden rechazar o no rechazar, es un elemento que uno no considera cuando está estudiando en la universidad. Los colegas actúan por tincada y eso puede ser determinante en las relaciones con los pares. Pasado las primeras semanas, no me sentí rechazado, pero tampoco incluido. Más bien, la relación que hubo para conmigo fue la indiferencia”
(E2: 6a)

5.5.2. Los ghettos o la división entre los profesores

Por otro lado, desde el margen, los profesores principiantes logran visualizar verdaderos “ghettos”, como evidencia concreta de esta división de aguas entre los viejos habitantes y el o los recién incorporados.

Las prácticas interaccionales resultan entonces restrictivas: se encapsulan y sólo son compartidas entre los miembros ya establecidos de los grupos originarios de la institución. Falta de trato cordial sería entonces el tenor de las relaciones con los agentes exógenos a estos conglomerados.

“...en el primer colegio en que trabajé, te digo la comunidad de profesores habían como ghettos, profes que se juntaban siempre con los mismos y la convivencia con los demás no era tan buena como con los más cercanos...” (E5: 31)

“... hay una profesora que lleva 17 años en el colegio, otra 11 y otra 4, ellas son un bloque. El otro bloque es Eduardo, Lisa y yo. Y claro está súper separado. Ellas han entrado en una instancia de protección entre ellas... con el Eduardo, asumió este año como jefe

de departamento, así que fue un proceso de acomodamiento; entonces le dio cáncer y tuvimos que remplazarlo. Fue un año súper complicado y en vez de hacer que nos uniéramos, nos separamos en bloque” (E4: 48)

Tal como se aprecia en estas referencias, la división entre los docentes es además interpretada como una cortapisa que imposibilita la creación de un colectivo aglutinado, cooperador y solidario. Bajo este panorama, las influencias del contexto son vistas como elementos coadyuvantes de un mayor distanciamiento y disociación entre los profesores.

5.5.3 Pares más viejos: críticos y desalentadores:

Junto con lo anterior, la lectura que se hace del accionar de los pares más antiguos es la crítica al trabajo del principiante, siendo interpretado como una forma de desalentar los intentos de mejora, innovación o de instalar niveles de diseño de materiales más complejos que aquellos que habitualmente se realizan en los colegios y/o liceos. Los comentarios críticos no van acompañados de la intención de trabajar en conjunto.

La falta de colaboración docente tiene como sustrato –a vista de cómo los sujetos interpretan este actuar de sus colegas- una suerte de conducta acomodaticia, que además busca evitar posibles conflictos con las autoridades (como la Unidad Técnico Pedagógica); en otro caso, esa actitud es tributaria del cansancio, del agotamiento por luchar en pro de ideales ya que los contextos resultan castradores de cualquier afán. De paso, estos docentes más “viejos” tratan de permeabilizar o concientizar al

principiante en este accionar o de suscribir a su línea argumental (lo que en una de las citas, se denomina “convencimiento”):

“...porque tú hacías una guía y... te la cuestionaban porque la encontraban muy difícil; hacías una prueba en donde le preguntaban cosas muy simples a los chiquillos y decían oh... no te la van a responder. La relación personal con ellos fue buena; la relación profesional no fue tan colaborativa en ese sentido porque siempre existió como la idea de que yo trataba de exigir un poco más, lo cual no tiene que ver con un factor calificativo, pero ellos buscaban sencillamente no hacerse problemas con UTP” (E6: 24)

“[...] y a uno le dicen los más viejos, le dicen a mí también me pasó lo mismo que a ti. Yo venía de la universidad, estudié en el Pedagógico en los setenta, estuve en los trabajos voluntarios... o estuve en los ochentas en ese Peda combativo, toda la cuestión, pero sabís qué lo que pasa, es que estos nos cortaron las alas y finalmente aquí no hay más que hacer, estos son unos energúmenos, son unos verdaderos..., tratando así a sus propios alumnos, aquí no hay más nada que hacer, entonces yo creo que te vai convenciendo poco a poco [...] (FG: 28)

Por cierto, la mirada del principiante revela parte de los choques de la entrada al trabajo, impacto que esta vez se canaliza en la figura de sus colegas, especialmente en el juego burocrático, en los mecanismos para evadir de las responsabilidades profesionales (“pillerías” o estrategias). La lectura es que los pares emergen como contraejemplos del quehacer docente:

“Los profes viejos se creen y se sienten más astutos que uno, porque les resulta fácil sacarse los pillos.” (E1: 25)

“...la institución profesores fueron por lo menos particularmente para mí fue el golpe más fuerte, o sea creo que ahí sentí justamente ese achatamiento que se busca, así como que si tocan la campana

y uno sale al tiro a clases, espera cinco minutos más, así terminas de tomarte el café, no hay problema, que los cabros esperen, o no sé el jefe de UTP decirle que pasé hasta acá el programa, que cumplí un 80, un 90% y que te digan, no pon el 100% porque así a mí me dan una bonificación porque supuestamente todos los profes hicieron todo el programa...” (FG: 32)

5.5.4. Pares más viejos envidiosos y prejuiciosos:

En relación a los profesores “viejos” (en sentido genérico), la valoración que aportan los principiantes entrevistados resulta negativa, adjudicándoles calificativos que dejan entrever los conflictos existentes en las relaciones sociales dentro de la escuela. Se menciona la “*envidia*” hacia el nuevo integrante y la generación de situaciones de deslealtad profesional, toda vez que se anuncia una cultura dada al descrédito verbal. Sin embargo, otro cariz otorgado a la “*envidia*” tiene que ver con ver al principiante como un competidor:

“Ha habido [sic] profesores más viejos, envidiosos quizás, que me han querido enlodar poner mal. Siempre hay mucha hipocresía, cahuines [sic]. Prefiero estar con ellos, pues si uno no está, al tiro te pelan” (E1: 23)

“...siempre hay un sesgo como de envidia... siempre se nota eso... competitivo...” (EG2: 24)

De la mano con lo anterior, se alude a los preconceptos que manejan estos pares mayores. En consecuencia, a la consideración del joven principiante como un competidor en el área de la escuela, la adición del prejuicio,

recrea una situación interaccional muy tensa, que erosiona los vínculos docentes dentro de la institución:

“Crean que todos los de la Chile endiosamos a Salazar, cuando muchos criticamos a Salazar. Entonces qué pasa, al final uno genera como anticuerpos que también dificultan el tema profesional, no el personal” (EG1: 20)

El clima laboral, como corolario de lo mismo, se ve afectado. Los choques o desencuentros gatillan situaciones complejas, en donde se ponen en juego incluso cuestiones de ética profesional. Si el principiante no se alinea con el par mayor, es acusado de deslealtad y traición, tal como el caso que sigue:

“Tuve un encontrón fuerte con una colega, a causa de las actividades típicas del cierre de año, y ella no había realizado una tarea administrativa. Tal situación la hice saber a las autoridades del establecimiento y ella me encaró de traición, bla, bla, bla” (E2: 20)

5.5.5. Pares más viejos rutinizados y que saben poco:

Por otro lado, los pares mayores son también visualizados desde su accionar reiterativo y en el tipo de conocimiento que manejan. La rutina aparece como una marca propia del viejo habitante de las escuelas, sumado a sus conocimientos precarios. Ambos elementos conforman un sello identitario, propiedad del profesor más viejo, conforme lo comprenden los docentes principiantes:

“La gente mayor no se da cuenta y sigue haciendo lo mismo como tradicionalmente lo ha hecho...” (EG2: 17)

“Me he encontrado que profes más viejos no saben tanto... Yo sé más que el viejo que está más arriba [se refiere a cursos superiores]...” (E1: 24)

Desde luego, a partir de aquello se vislumbra una lucha con doble militancia: por una parte la confrontación de los egos profesionales y, por otra, de los posicionamientos epistémicos.

5.5.6. Buenas relaciones personales más que profesionales:

Pese a lo anterior, los enconos y fricciones entre profesores mayores con los principiantes, se allanan a la hora de interactuar en otros planos. Las dificultades en la interacción social se dan –de preferencia- en lo puramente profesional. Eso se troca a una atmósfera más cercana y menos conflictiva, cuando las aproximaciones entre docentes se dan en planos ajenos al devenir laboral:

“No tenía mucha cercanía con ella, pero era buena onda en lo personal; la cercanía estaba vinculada con cierta similitud de interés, música, etc. el acompañarse. A nivel profesional, no existía una cultura dialogante” (E2: 20)

“[...] como te explicaba anteriormente, yo separo lo personal de lo profesional. En el sentido de que en lo personal, existía... una buena relación... pudo haber sido una suerte importante que cuando yo llegué había un chiquillo que había estudiado en la Chile... entonces cuando a mí me entrevistaron... yo dije oh... tú eres de la Chile... sí... así que hubo un enganche.” (EG1: 20)

Tal como se advierte, los mismos profesores principiantes, distinguen tipos de relaciones al interior de las escuelas, cada una de ellas con su particular naturaleza, lo que determina a su vez el tenor de la interacción social.

5.5.7. Directivos y algunos pares apoyadores:

Los vínculos entablados con Directores, Jefes de UTP u otro tipo de autoridad (coordinadores de área, jefes de departamento, por ejemplo), aparecen mediados por lazos de confianza y también de protección. Tal forma de entablar sirve de pivote para que los principiantes puedan empezar a trabajar. Lo mismo, con las recomendaciones respecto al actuar y con quién y cómo relacionarse. Los docentes que recién se inician reconocen este apoyo y lo valoran expresivamente.

“Hablé con la directora y me apoyó caleta; ella me dio palabras desde el primer día que llegué al colegio; ella les dijo que la Carola trae la innovación y todos la tienen que escuchar y yo de ahí que fui bien puntillosa” (E4: 40)

“[con] mi jefe nos llevamos muy bien, porque tenía... un genio muy parecido al mío [...] y me protege mucho; me cuida mucho; ten cuidado con esta persona y esta persona.” (E4: 13, 15)

El primer indicio de sostén es el hecho de permitir la contratación del/la principiante. En esos casos, el profesor novel siente el peso de tener que cumplir con las expectativas y la confianza votada por sus superiores:

“ella [se refiere a la Directora] que me contrató en ese minuto sabiendo mi nula experiencia, y basándose en la recomendación de

las personas en ese lugar: confió en mí. Se sintió compensada y lo reconoció por la valorización de mi forma de trabajo” (E2: 22)

“El... colegio se llama XX y está en el paradero XX de Santa Rosa y que yo postulé ahí, mandé el curriculum y me mandaron a llamar. Me gustó, me entrevistó el Jefe de UTP y me abrió como posibilidades de hacer cosas, de innovaciones... La entrevista no fue de control, como de chequear, sino como que este es el proyecto educativo del colegio... fue el único que habló de eso. Yo quedé bien contento” (E3: 8)

La misma valoración concedida a directivos, se gatilla cuando son simplemente los otros pares quienes reciben positivamente a los principiantes (acogida), presentan actitudes solidarias y de apoyo, especialmente cuando remite a los procesos de ajuste a la nueva institución. Especial mención fue el refuerzo profesional y el vínculo de reciprocidad que el principiante debe practicar como retribución y en relación con los nuevos colegas (apadrinamiento), fenómeno que en los registros de entrevistas fue más bien excepcional:

“[...] cuando yo llegué al colegio, me recibió el profesor de Historia, que llevaba entre 6 a 7 años.... Y él me ayudó en todo. Me recomendó páginas didácticas de Historia; me ayudó en términos de orientarme en el trabajo en habilidades” “Bueno, él me guió en todo, en cómo era el colegio, el proyecto educativo. La relación con los compañeros... me apoyaron muchísimo, me ayudaron en el adaptarse a este colegio...” (EG2: 5, 7)

“...funcionamos súper bien, la relación partió de mucha generosidad de este profe que me recibe a mí, luego estoy yo... y luego llegó otro profesor. Y así como el Felipe me acogió... nosotros dos lo acogimos a él... en un principio se apadrina a los profes nuevos...” (EG2: 23)

5.5.8. Relación maternal o paternal:

Cuando la distancia dejaba o simplemente no era un problema en las relaciones con los pares docentes, se perfiló un estilo relacional jerárquico, aunque afectivo. En efecto, algunos docentes principiantes se vieron bajo la protección maternal (en la mayoría de los casos aluden a profesoras) y/o paternal de profesores mayores. Este amadrinamiento o apadrinamiento se sustentaba en prácticas de cuidado, amparo, auxilio e incluso de consejo. También se reporta el comidillo, la conversación de poca monta que también se distancia de aquellos tópicos sustantivos del quehacer docente:

“El primer mes fue distante y la distancia se transformó ... [en una relación] como de mamá (las profes mayores cuando me fueron conociendo, me empezaron a cuidar..., buena onda, sí jajajaja; no a valorar sino de cuidarte y protegerte”. (E2: 20)

“Las señoras más grandes, la mayoría [daba] protección, cuidado, consejo, conventilleo como en todos lados, pero mucha, mucha protección” (E4: 42)

“Con él fue la mejor relación, porque igual fue como Rodrigo, ten cuidado, Rodrigo aquí, Rodrigo allá...” (EG1: 20)

Bajo este marco, las relaciones pierden su norte puramente profesional, relevando el soporte emocional de esta entrada al mundo laboral. Se constata la valoración del vínculo afectivo generado y la crítica a la ausente interacción propiamente profesional.

5.5.9. La relación con los pares más jóvenes: conservadores y desconfiados.

Existe un símil con la situación categorizada anteriormente, dado que la relación con los docentes más jóvenes también se encuentra marcada por aspectos ajenos a cuestiones ligadas con el quehacer profesional. Se evade, por lo demás, los ejes temáticos propios de la práctica docente, para no tener mayores conflictos:

“...con los colegas más jóvenes, fue una buena relación siempre, aunque muy vinculada al tema afectivo, no profesional. Casi no se conversa respecto a cuestiones sustantivas de la realidad de colegio, quizás por miedo, de que te carguen algo” (E2: 20)

Por otro lado el principiante califica a sus colegas jóvenes a partir de la posición que asumen éstos con respecto a la institución que los acoge. La evaluación es que sus pares son *conservadores* y no suelen salirse de los parámetros establecidos en la escuela:

“es que sabís que... ahí habían puros profes jóvenes, menos uno y una que era la inspectora general [...] pero lo increíble era pensar que los dos otros colegas míos... que eran jóvenes, eran súper pegados a la pata... [de la letra]”⁸⁴

“... de la rutina del año... a mí esa sensación a mí más me chocó durante los primeros años en que estuve ahí...” (E3: 40, 42).

⁸⁴ El testimonio se refiere a que los profesores más jóvenes estaban rutinizados, con actuaciones apegadas a la norma.

El otro punto a considerar es la lectura que dan los principiantes de sus colegas cuando estos últimos ningunean sus propuestas, entretejiendo un clima laboral contaminado por la *desconfianza*. Este mismo elemento es visto como un obstáculo para la materialización de propuestas innovadoras:

“Pp... Mis compañeros de trabajo, muy desconfiados sobre todo los más jóvenes

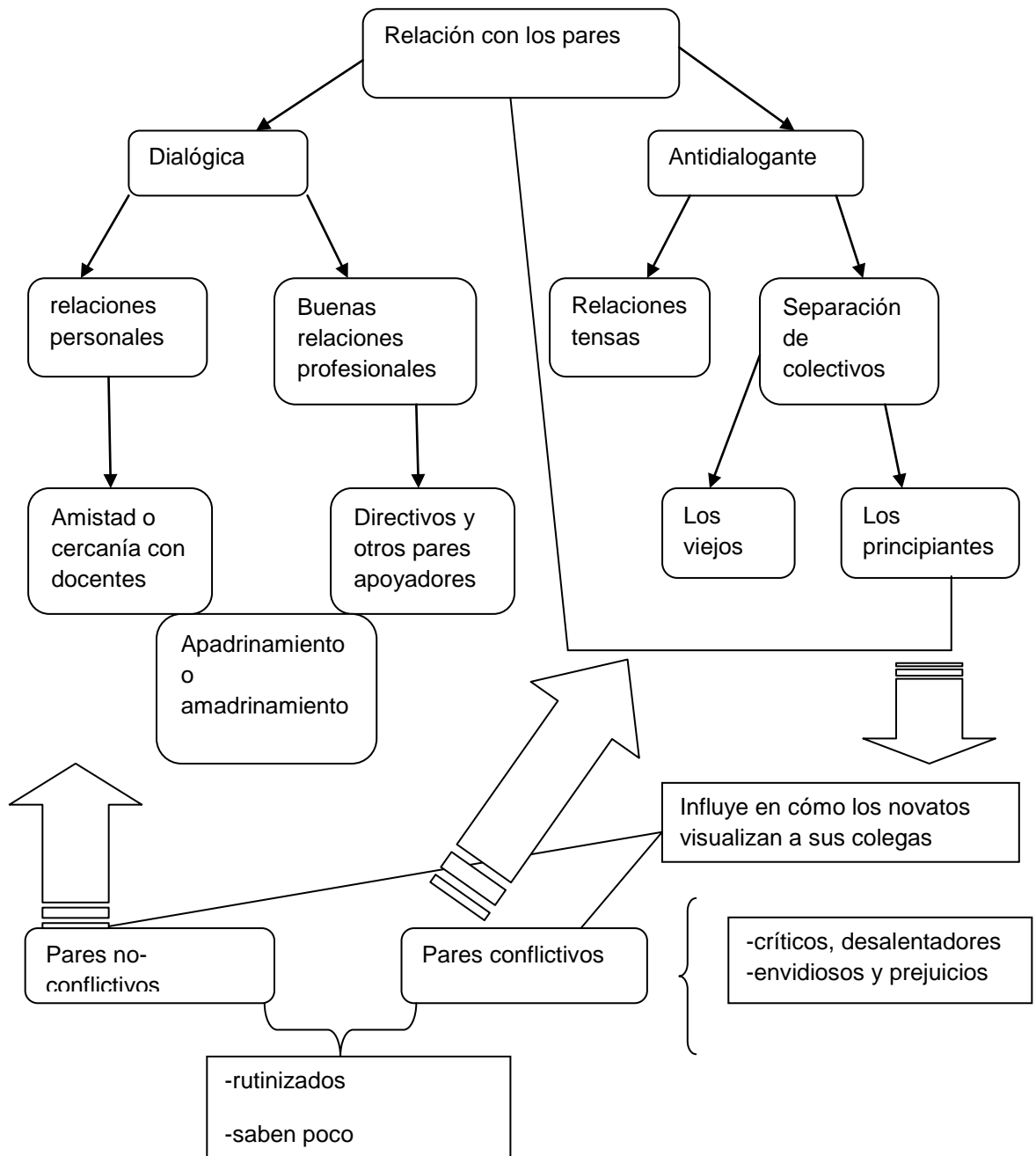
E: ¿Desconfiados en qué sentido?

Pp:... por ejemplo, yo una vez yo hablé con la gente de lenguaje, con la gente de inglés, con la gente de historia, dándole una propuesta para que aunáramos criterios pa’ los ensayos. Y al otro día fui a hablar con las personas, las saludé y nadie me saludó, pero nadie y yo llegué a la sala de profesores, buenos días, ¿revisaron lo que les mandé? y nadie me saludó y yo me fui. Y hablé con mi jefe... y... me dijo que las únicas personas que hacemos ensayos acá, somos tú y yo, así que nadie te va a pescar. Y ahí empecé a sentir que la gente que tenía como tres años de experiencia como que empezó como “y esta pendeja qué nos viene a decir a nosotros lo que tenemos que hacer!!” y pa’ ellos era mucho más exigente, porque estaban algunos egresados hace poco y otros hace muy poquito tiempo en el colegio y así que yo llegara e hiciera estas propuestas era como muy agresiva....” (E4: 40-42)

5.5.10. Lógica interna de la categoría:

Lámina N° 18

Estructura lógica de la Quinta Categoría



La categoría “*relación con los pares*” posee como implícito la naturaleza de la calidad de dicha interacción, que puede ser *dialógica* o *antidialógante*. Desde el plano de lo dialógico, las relaciones se dan en del siguiente modo: uno alejado de las tramas de la profesión y que se circunscribe a meros vínculos de trato amistoso junto a conversaciones cotidianas, mientras que el otro tiene que ver con el ejercicio de la docencia, vinculado al apoyo que ofrecen directivos y otros docentes interesados en una buena inserción del/la profesor/a principiante. Para cualquiera de estos casos, puede surgir una figura, de impronta familiar que adopta, apadrina o amadrina al novato, para brindarle protección, consejo u otro tipo de soporte, muy cercano a lo afectivo.

Desde el escenario de aquellas relaciones basadas en posturas poco o derechamente antidialógicas, las interacciones son definidas desde la tensión (que no necesariamente resulta confrontacional). Es más, son más bien marcadas por una distancia asumida por los pares para poder observar y evaluar a los novicios, o bien, para ser indiferentes con los nuevos ingresos del cuerpo de profesores. Este ejercicio a su vez es interpretado por los principiantes como segregador, en tanto la impronta antidialógante propende a la generación de ghettos o colectivos aislados entre profesores viejos y profesores novatos.

En cualquiera de los casos, la forma en que se van a dar las relaciones e interacciones (si las hubieren) entre profesores “viejos” con los principiantes, implica que estos últimos levantan una tipología de profesores pares, diferenciando entre aquellos no conflictivos (que se vinculan con lo dialógico) y los conflictivos (antidialógantes), reconocidos

como críticos, desalentadores, envidiosos y prejuiciosos. Ambos tipos pueden ser también rutinizados y que manejan conocimientos precarios de su disciplina.

5.6. SEXTA CATEGORÍA: RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES.

En esta categoría confluyen diferentes aspectos que se desprenden de la relación que los profesores principiantes entablan con su principal interlocutor: los estudiantes. Siempre el tono tiene que ver con que se trata de una tarea compleja, discutida e, implícitamente, costosa en términos de energías personales y profesionales.

5.6.1. Necesidad de conocer a los estudiantes:

Una de las primeras consideraciones se asocia con la toma de conocimiento del sujeto alumno. Ello se traduce en cuestiones como conocer sus estilos de aprendizaje, la cultura juvenil, sus matices conductuales, entre otras cosas.

Se acusa a la formación inicial de no proveer de las herramientas necesarias precisamente para poder vincularse con los estudiantes. Sin embargo también los mismos principiantes logran encontrar la salida al problema, cambiando el modo de relacionarse originario, dialogando, utilizando el afecto u operando con criterios dados por la especialización.

“Me topé con un curso de 25 cabros, tremendamente desagradables...y eso me llamó la atención... y si tú me preguntas qué déficit, qué debilidades tuvo la formación pedagógica, ahí se notó [...]” (E5: 20)

“hay que conocer también las inteligencias que más han desarrollado, cuáles son los canales de percepción que tienen más desarrollado. Yo como orientadora he trabajado en ese tema y armar un perfil del curso para guiar a los profes en ese sentido...

[El Postítulo en orientación]...me ha servido cualquier cantidad para hacer clases...” (EG2: 37, 41)

5.6.2. Relación con los estudiantes es determinante en la escuela:

En un sentido proyectivo, la relación con los estudiantes es vista como determinante dentro de la institución, por lo que se intenciona la mejora. Esta mejora puede ser desde el plano estratégico de las actividades y recursos aplicados en el aula, o bien, esclareciendo la relación, en un plano más personal y afectivo:

“En realidad yo sentí que ahí se estaba jugando mi la relación con el colegio, con lo cabros chicos, porque estaba aprovechando que mi relación era tan abierta con este curso para convencerlos y me acuerdo que les hice leer mucho texto, vimos películas, vimos de todo...” (E4: 12a)

También instalar la confianza en el otro, en sus potencialidades, no sólo optimizó el vínculo, sino que generaron frutos inesperados, como en cursos en donde nadie esperaba nada del otro:

“Entonces yo por ahí encontré una mejor esperanza, porque fue entrar a ese curso, en tercero y decirles: mira, ustedes van a ser los primeros, ustedes van entrar... a la universidad y van a ser 7, de este curso van a ser 7. Y tenía el número 7 por una cuestión matemática mal hecha, más encima, cachai... que era el cálculo estadístico de todos los que entran en a las universidades públicas...: 7 por curso y esa relación de decirles que aquí hay esperanza, cachai...” “ [...] ahhhh fue buenísimo. Entonces, terminaron 12 en la universidad...” (E3: 59, 63)

5.6.3. Relación con los estudiantes tiene límites.

Ahora bien, esta inversión vincular es vista con determinados límites, que pueden ser dados por las características propias de los alumnos (“mi

frontera llega hasta que los alumnos se escapan del parámetro”), o reconociendo que la participación de los docentes llega hasta un punto en el cual deben intervenir otros actores:

“Al fin y al cabo me he dado cuenta que tengo bastante empatía con los jóvenes, siempre y cuando no se salgan tanto del perfil” (E5: 9)

“Había cabros de 15 y 16, repitentes y eran de octavos, repitentes de colegios echados, de Peñalolén y Macul, fue también dimensionar los límites de la acción de uno... hasta dónde cuidarlos y dónde estaba la responsabilidad de otros.” (E2: 24a)

Por lo tanto, las interacciones sociales se circunscriben y limitan a la luz de un enmarcamiento que tiene que ver con un perfil de estudiante y las respuestas aparejadas con el rol que desempeñan estos docentes dentro de una institución escolar específica.

5.6.4. Relaciones de conflicto con alumnos-problema:

El gran conflicto relacional con los estudiantes, para estos profesores principiantes, fue relacionarse y manejar a los chicos más complejos, poder controlar de algún modo a los alumnos-problema (apáticos, desordenados, flojos, entre otros apelativos). El principiante se siente inerme, nervioso y con la impresión de que lo que hace no tiene impacto (o que es muy insignificante) en sus estudiantes, razón por la cual resulta casi imposible poder enseñar y gatillar aprendizajes en sus jóvenes interlocutores. Por otro lado, el profesor principiante se ve altamente

exigido por otros niveles del contexto institucional, demanda que le es imposible responder de modo eficiente. Este fenómeno tendría su fundamento en la precariedad de las relaciones pedagógicas, las que serían casi insostenibles ante las características y/o tipologías de estudiantes (calificados desde la *subalternidad*⁸⁵) que frecuentan las aulas de los liceos y colegios:

“[...] a los chicos no les gustaba el ramo: no era historia, no era matemáticas, no era inglés... era un ramo, más encima agregarle un ramo nuevo...que no les decía nada,... otro más...lo único que querían era no tener más ramos... Entonces la actitud que tenían conmigo... era muy apática... y yo tratando de enfocarlos en una cuestión que no estaban no ahí. Yo entraba a la sala y se me recogía el estómago de nervios... (E5: 20)

“Otra cosa es ver que los cabros se te vienen encima, que te roban las cosas... lamentablemente la subalternidad se da en una forma muy constante en lo que es hoy en día el aula educativa, porque los mismos muchachos quieren vivir alienados. Es un tema bien complicado, porque finalmente el ministerio te exige que tú entregues calidad y uno como profesor lo que más quiere es entregar calidad. Los alumnos quieren jugar en la sala de clases, en algunos establecimientos, no en todos; pero en algunos, yo diría que en la mayoría de los sectores bajos y medio-bajo, los muchachos no van adquirir o a compartir conocimiento, sino van básicamente a jugar o porque los mandan. Por eso está la crisis de las movilizaciones de los colegios municipalizados...” (E6: 12)

⁸⁵ Cuando uno de los principiantes informantes se refiere a que los estudiantes actúan desde la *“subalternidad”*, quiso definir las acciones escolares como *“marginales”*, mirando el fenómeno desde su lado negativo, como hechos casi delictuales de sectores populares. Ello evidencia un sesgo de clase.

5.6.5. Reacción extrema de los principiantes frente a los estudiantes:

También los novatos se sienten violentados por las nuevas generaciones. A veces es una simple reacción ante el choque entre culturas y, de igual modo, de clase social: el docente de la mesocracia, frente a chicos ABC1, el docente mesocrático frente a chicos de sectores vulnerables, entre otras combinaciones interaccionales posibles.

En casos más candentes, el no lograr mantener vínculos positivos violenta al docente principiante, al cuestionar su rol profesional. También acontece que el novato no posee una lectura autocrítica y le adjudica todo el problema vincular a las características propias de los chiquillos, asunto que un principiante teoriza, denominándola “*confusión estudiantil*”.

“y uno como profesor responsable y profesor comprometido con lo que está haciendo, les exige que trabajen; les hice hacer una actividad con nota... recuperativa de una prueba y tenían que hacerla individual, una cosa re’ simple y esta niña la copió. Yo le dije que no iba a revisar lo que había copiado... y ella me dijo pero qué me importa, cuál es su problema, lo hice... y le dije... tú no, se lo copiaste a tu compañera... ay....! Sabís que más, váyase a la tarataaaaaa...” (E6: 18)

“Pa’ mí fue súper agresivo. Los niños eran muy cuicos para mí. Era un mundo completamente distinto al que había conocido en términos socioeconómicos, cachai mi realidad había sido mucho más crítica y ver esto pa mí fue súper agresivo... De hecho, yo empecé de la peor forma posible: yo me burlaba de ellos, de cómo hablaban; yo era muy pesada, era muy burlesca, muy densa y como se dio una tensión muy grande entre mí y los chiquillos” (E4: 6)

“el año que recién pasó tuve un curso que los cabros se salieron demasiado del perfil, o sea era como toda la generación del reggaetón metida dentro de una sala, entonces esos tipos pa’ mí

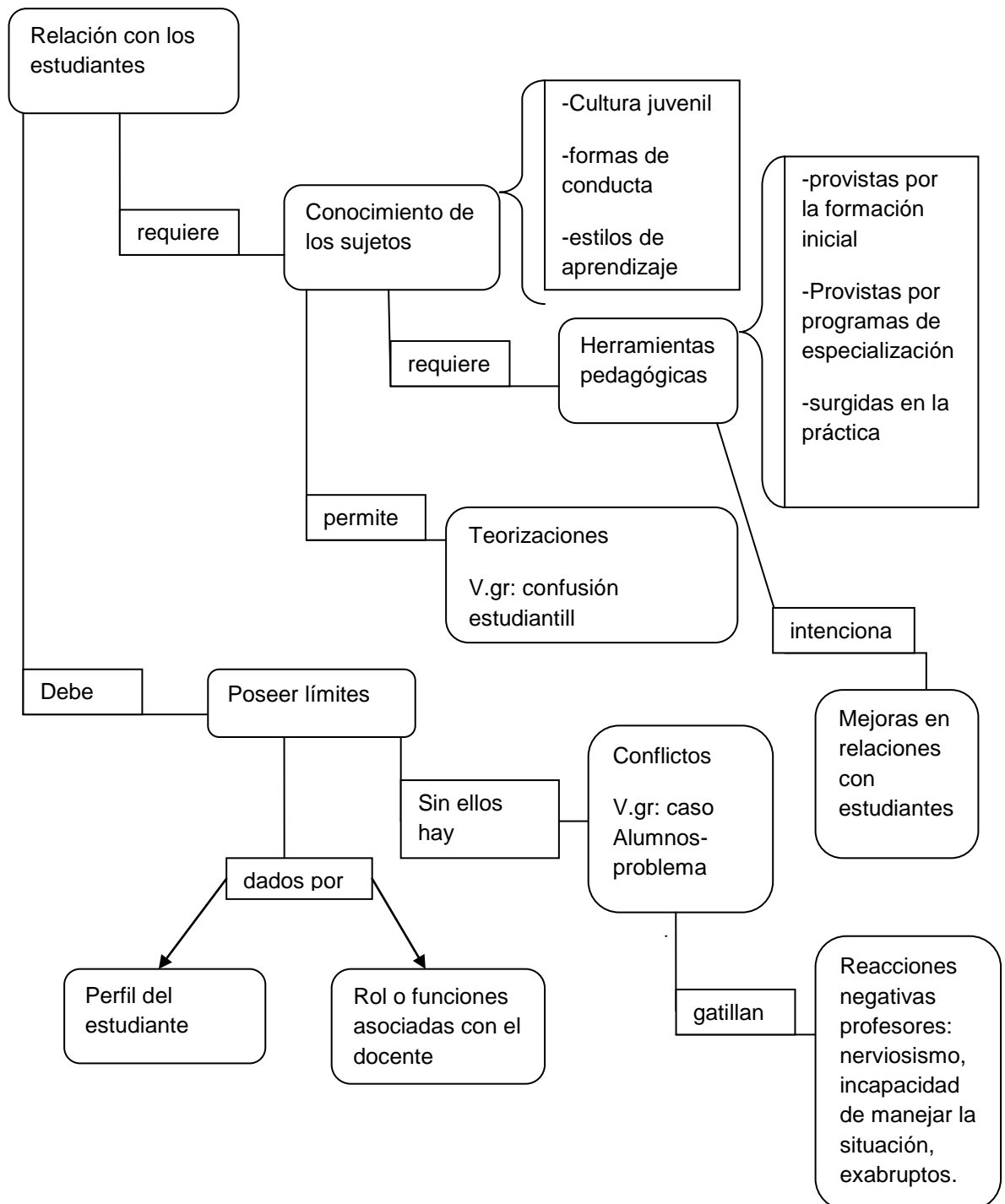
son extremadamente desagradables y yo llegué a odiar incluso en algún momento mi profesión el año que pasó” (E5: 9)

“también otro punto muy importante, es que no se habla de la confusión estudiantil, concepto que yo no, en toda la literatura que he leído y que no es poca.... en ningún texto encuentro que hablen todavía de la confusión estudiantil. La confusión estudiantil ¿en qué consistiría?, básicamente en que el alumno en que no entienda que existe la relación pedagógica en la sala de clases, entonces qué hace él, molesta, insulta, se lanza silla, se lanza escupo, si roba si puede, un libro o dinero a los compañeros; se pierden los celulares, todos los días, los mp3, los mp4. Tú pides una simple hojita de cartulina que no va a costar más de... 100 pesos en los basares más caros y el chiquillo dice no, que no tengo plata, pero andan con el mp4, ... escuchando reggaetón [a] toda la hora. No me cabe en la cabeza cómo no se ha prohibido el reggaetón... en serio, tiendo a... Chávez un poquito...” (E6: 12a)

5.6.6. Lógica interna de la categoría:

Lámina N° 19

Estructura lógica de la Sexta Categoría



La categoría “relación con los estudiantes”, aparentemente está configurada por elementos muy simples, los cuales, una vez ordenados para encontrar la lógica subyacente en esta trama discursiva, revela su complejidad.

En efecto, los profesores principiantes valorizan el conocimiento como base de toda relación que quiera instalarse con los alumnos. Ese conocimiento debiera dar cuenta de aspectos nodales, tales como la cultura juvenil, las manifestaciones conductuales y cómo aprenden estos jóvenes al interior del aula. Sin embargo, el conocimiento no surge de modo espontáneo, sino que requiere de “*herramientas pedagógicas*”. A la luz de las demandas que se explicitan al interior de esta categoría, se puede colegir que esas herramientas debieran ser provistas durante la formación inicial, cuestión que los principiantes declaran no poseer, asumiendo una debilidad al respecto. Empero esa misma debilidad es superada haciendo uso de otros mecanismos que también alimentan la generación de dichas herramientas: la formación en programas de especialización, o bien, razonando acciones a la luz de la experiencia surgida en la práctica. Lo interesante es que a través de la implementación de estas herramientas en acción, se intenciona la “*mejora*” de esas relaciones con los estudiantes, mediando lazos de confianza en el otro, creyendo en sus potencialidades, lo que puede redundar en “*frutos inesperados*”, como por ejemplo impacto en el rendimiento.

Por otro lado, hay principiantes que visualizan esta relación desde la imposición de límites, enmarcados por una idea o perfil de estudiante y, desde luego, por las funciones asignadas al docente. Fuera de estos

márgenes, se expresa de modo implícito que ya no es responsabilidad del profesor tal vinculación. Al contrario, se colige que la ausencia de un marco, facilita la generación de conflictos y la irrupción de conductas problemáticas en los alumnos. Tal fenómeno altera la relación gatillando reacciones en los docentes que van desde el sentirse inermes hasta el exabrupto desmedido-.

5.7. SÉPTIMA CATEGORÍA: RELACIÓN CON LOS APODERADOS.

Entrar en el juego interaccional de toda institución escolar, hace esperable que los principiantes en algún momento se vinculen personalmente con los agentes de los estamentos principales. El caso de los padres y apoderados es uno de ellos. En el corpus de las informaciones recopiladas, queda claro que se trató de relaciones complejas, demandantes, en donde se confrontan dos entendidos: el papel del profesor que desea hacer su labor pedagógica y el papel del apoderado que exige, demanda y reclama servicios apropiados.

5.7.1. Encuentros tensos con apoderados:

El proceso de encuentro y de vinculación con los padres y apoderados denota un punto crítico o al menos tenso a la luz de las afirmaciones de los profesores novatos.

Las tensiones parten por el hecho de que los principiantes son considerados como docentes con muy poco bagaje práctico, pues esperan que sus hijos sean instruidos por profesores experimentados. De allí se colige cierta desconfianza ante la juventud profesional de los principiantes:

“... un papá a fin de año que me dijo, tú no eres una buena profe jefe pa’ mí, porque yo quería a alguien con experiencia y tú no la tienes. Así que él me dijo, honestamente, tú no me gustai como profe jefe, porque tenís súper poca experiencia” (E4: 40)

Un elemento, en este sentido, muy ligado con este punto es la consideración de “*clientes*” que los apoderados tienen en algunos de los establecimientos educacionales. Por lo tanto, ante la existencia de algún

conflicto, los principiantes declaran su desazón, pues al ser ellos proveedores de servicios, el o los clientes pueden demandar, requerir, exigir, sobreponiendo su punto de vista por sobre las consideraciones del docente, resquebrajando las relaciones:

Trajo a su apoderado, el apoderado ique este profesor no quiere revisar la cuestión!; el director me llamó y me dijo profesor sabe, en realidad, usted tiene que revisar el trabajo a la alumna porque en realidad el cliente siempre tiene la razón... (E6: 18)

5.7.2. Enfrentamiento con apoderados por rendimiento de los estudiantes:

Junto con lo anterior, los conflictos que más fuerza cobran en el discurso de los docentes tienen que ver fundamentalmente con los choques con los apoderados debido a las bajas calificaciones que han obtenido los pupilos. Puede ser en el caso genérico de los promedios, o bien, en la situación de una nota aislada en una prueba o trabajo. Veamos:

“En este momento, el apoderado, si el alumno saca un 2,5, a todo esto con un punto base, parte desde el 2..., agarran la prueba sin saber nada, van a dirección... y cómo su hijo sacó esta nota... entonces qué sucede, eso baja a UTP a los profesores y viene el por qué [...] uno no manejó el resultado...” (E6: 24)

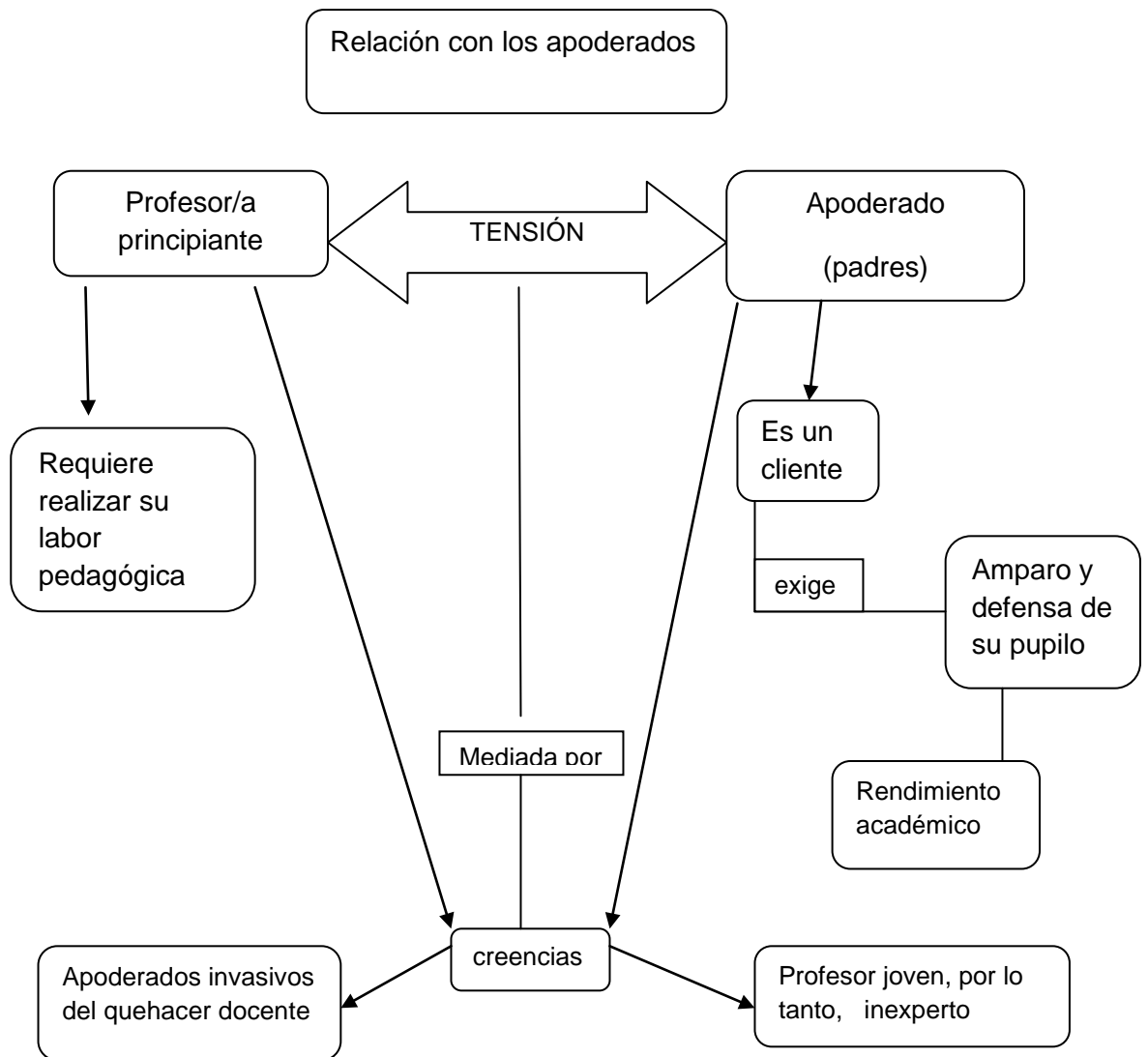
“Pero nosotros nos enfrentamos al principio, cuando vieron que los cabros chicos tenían promedio 6, 7 y empezaron a tener promedio 5, ellos se fueron a la mierda. Y empezaron a correr correos electrónicos. Me mandó un papá que me dijo miss, sabís, están hablando mal de ti” (E4: 40)

De modo implícito, las razones de los docentes y de los apoderados son muy disímiles y tienden naturalmente al choque.

5.7.3. Lógica interna de la categoría:

Lámina N° 20:

Estructura lógica de la Séptima Categoría



Conforme a esta categoría, la relación con los apoderados se encuentra condicionada por el ejercicio de los roles o papeles asignados a cada uno de estos sujetos. El profesor principiante debe cumplir con su labor pedagógica, mientras el apoderado, al asumir que es un “cliente”, exige a la institución escolar un servicio que le convenga y, por lo general en defensa y amparo de su pupilo. Dicho rol garante de su hijo/a, suele abocarse, casi de modo exclusivo, en temas vinculados con el rendimiento académico.

La tensión se asume toda vez que los intereses parecen disímiles o, al menos, no se intenciona un diálogo de cooperación, el cual es a toda vista, ausente. En este sentido, median en esta pugna, las interpretaciones que los sujetos emprenden uno sobre el otro: el principiante que, al entender que está frente a un “cliente”, no visualiza canales de mediación, se siente invadido en su quehacer y en clara desventaja, mientras que el apoderado ve en el docente novel a un “joven inexperto”, razón por la cual desconfía de sus decisiones.

5.8. OCTAVA CATEGORÍA: APRENDIZAJE DOCENTE

Un elemento que irrumpió casi espontáneamente en los testimonios recabados fue el tema del *aprendizaje docente*, especialmente remitido a la experiencia práctica, aunque en la voz de los sujetos se incorporaron otros calificativos, enriqueciendo el concepto.

Un punto a destacar es que el *proceso de aprender*, en la mayoría de los casos, fue considerado un fenómeno imperativo, necesario y, por sobre todo, inevitable. La amplia gama de referencias recoge un modus operandi asociado con un acceso desde lo informal hasta modalidades que aluden a procesos certificados.

5.8.1. El “alcachofazo” o el sentido de lo aprendido.

Un norte vinculado con esta categoría tiene que ver con encontrar en la práctica los mecanismos requeridos para movilizar lo que teóricamente fue aprendido durante la estadía en la universidad. Desde este punto, se continúa con un proceso recursivo, pues además permite aprender nuevamente en la experiencia docente, conforme a las oportunidades que circulan, con distintos matices y problemas. Luego, el discurso reflexivo de los docentes principiantes releva un interesante código, que tiene que ver con el *aprender a dar sentido* a la formación.

“[...] en términos personales y más allá de esta contradicción que es evidente, que en primer año se hace muy patente, y se hace a veces agobiante, una ... que me he dado cuenta que aprendí del DEP, a ver funcionando, a sentir funcionando algunas cosas que son meramente teóricas. El tema de los procesos de transposición

didáctica, el tema de lo que técnicamente se llama pegarse el alcachofazo, que le pasa a los cabros en la sala de clases... eso como ya uno lo va aprendiendo, a decir ah, claro, esto tiene sentido ahora aprendí a darle sentido ahora... aprendí a darle sentido a lo que uno hace, aprendí a darle sentido a las limitaciones que uno tiene también como profesor, que en término de persona tú quieres entregar [...]” (EG1: 47)

Converge, en este aspecto, la noción de *racionalizar lo aprendido*, como por ejemplo, comprender las metas impuestas y que aquello puede reforzar la propia identidad profesional, o bien, a la aspiración ideal de ser docente o ser simplemente *“un buen profe”*:

“En dónde está el problema: en cómo uno eso lo racionaliza y lo hace parte de tu profesionalidad, de tu sello como profesor, de lo que tú quieres entregar, no sólo a ese grupito, a ese grupo que está interesado, sino al resto que a lo mejor no le interesa mucho, pero a lo mejor que uno considera que es necesario que sepan o que va a ser bueno, eso pa’ mí me ha ayudado mucho y por otra parte a cuestionarme mucho las cosas que hago en la sala. Trato de racionalizar siempre lo que estoy haciendo; el tema de aprender tener los objetivos claros, que se nota mucho, si uno tiene un objetivo claro dentro de la sala que lo estai haciendo los cabros... mucho más fácil, de si tú sabes a dónde vas, más que parte de la profesionalidad son parte del oficio... ” (EG1: 47)

“[...] pero sopesando bien las cosas, meditando un poco... no ha sido la experiencia pedagógica que he tenido, fue un curso... he tenido experiencias muy buenas con otros cursos... y en ese sentido ¡bien!, creo que no estoy 100% mal con ser profesor... Si creo que tengo que documentarme mucho. Yo creo que es una gran responsabilidad como profe....Si voy a ser profe, hay que ser un muy buen profe, y no es por una cuestión de vanidad ni de ego, porque es necesario.” (E5: 9)

5.8.2. Hacerse profesor en la práctica:

Una de las argumentaciones más recurrentes es la idea de que el/la profesor/a se configura y construye en la práctica, independiente de los procesos formativos anteriores. Es más, en ocasiones, se releva a tal punto la autoformación que se invisibiliza en el discurso el paso por la universidad y los repertorios de tipo académico:

“a mí nadie me enseñó a ser profesor, me hice en la práctica porque, la práctica tiene un conocimiento que entrega un perfil de profesor que está poco sistematizado” (E2: 85)

“Al final, yo soy uno de los que cree, y lo he conversado con varios de mis compañeros del DEP, que uno se termina haciendo dentro de la sala” (EG1: 6)

De manera connotada, se desprende de estas líneas que -según lo significan los profesores principiantes- la universidad no ha sido capaz de “sistematizar” un perfil más apegado a la del profesor real configurado en su hacer. Es por esta razón que, finalmente, para ser docente hay que autogenerarse como tal.

5.8.3. Autodidactas por mala formación: las cuestiones técnicas y de gestión del aula.

Cuando se irrumpe el discurso con alusiones a la formación universitaria y su vinculación con los procesos de autoaprendizaje, corresponde a un posicionamiento explícitamente crítico. Se alegan deficiencias formativas

que sólo han podido ser superadas en el camino de la práctica docente, o como indican los testimonios, resueltas “*en la marcha*”.

Algunas de las debilidades que fueron superadas a través del *aprendizaje autodidacta* tienen que ver con cuestiones preferentemente de tipo técnicas, por ejemplo el llenado del libro de clases:

“ Pp. 1: la administración del libro, yo creo que fue lo que más me costó, porque nunca nos enseñaron, y estar aprendiendo ahí en la marcha y también de acuerdo como... además que los colegios todos se manejan de diferentes maneras. En el colegio en donde trabajo hay que hacerlo todo en el fondo; llenar el libro de punto a cabo...” (EG2: 13)

En este mismo sentido, la gestión de la disciplina (clima y ordenamiento de los estudiantes, por ejemplo) aparece como otro aspecto vinculado con el *autoaprendizaje*: se trata de un desempeño que se define en la propia experiencia y en la capacidad empática para relacionarse con el otro/a:

“[...] yo no soy en los que creen el tema del manejo de grupo. Creo que eso es parte del oficio, de lo que uno va ganando dentro de la experiencia de ser profesor. Si creo en tener una mínima capacidad de empatía... si no tienes la capacidad de sintonizar, de ponerse en el lugar del otro, cuesta mucho validarse sólo desde la autoridad o solo desde el conocimiento.” (EG1: 94)

5.8.4. Autodidactas por mala formación: los problemas disciplinares y pedagógicos

No obstante lo anterior, también se relevan autoaprendizajes focalizados en un norte muy claro: superar la precariedad en determinadas áreas

disciplinares o contenidos específicos. Ello se condice y empalma de modo coherente con las críticas genéricas a la Formación Inicial Universitaria. Por ejemplo, revisar por sí mismo páginas de internet, búsqueda de autores sobre tópicos variados, no importando si son referentes anticuados o desactualizados:

“Y empezamos a aprender Geografía junto con los niños y era una cuestión densa, espesa, espesa... Alguien me puede explicar... ¡cuestiones que no había visto!” (E4: 34)

“Creo que ahí estoy un poco flaco, que me falta aprender un poco más sobre la contingencia nacional, actual, de ahora... y alguien me dice ¿cómo que no sabís si tú eres profe?” (E5: 14)

“Pp1: Por ejemplo en didáctica de geografía... me compré un libro... cuando salimos le pedí bibliografía... Reinhard... es re' antiguo. Cuando salí de la pedagogía, me metí en Internet y saqué algunos artículos de Prats... a él lo estuve leyendo. El tema del tratamiento de fuentes. Lo estuve leyendo y trabajando... Cómo aprenden historia los chiquillos, las dificultades para enseñar Historia. Como ha dicho el Juan Pablo, todo ha sido autodidacta... “ (EG2: 51)

A veces las problemáticas propias del campo de especialización tienen que ver con la distancia (entendible como el paso del tiempo entre la formación universitaria y la actual condición de profesor), junto con la desactualización (que se colige, en una de las citas, entre líneas):

“ [...] yo me siento súper seguro con lo que adquirí, sin embargo, tengo una cuestión de la distancia que he ido, primero, que pasan los años y ya hay una distancia como mi licenciatura y me obliga a dar nuevas lecturas, ando con un libro sobre eso, personalmente tengo muy mala memoria, además me obliga a leer y a ponerme al día [...]” (E3: 75)

Vinculado a este aspecto en particular, se acusan debilidades en campos del ejercicio docente (como el caso de asignaturas pertenecientes al repertorio de la malla curricular de liceos técnico-profesionales y comerciales). Nuevamente, los sujetos claves aluden al ejercicio a tientas, porque se ha tenido que empezar de cero, manejando informaciones insuficientes, enfrentando contenidos jamás vistos o abordados en durante la formación de pregrado.

La soledad implícita en este tipo de aprendizajes, permite hacer surgir mecanismos adaptativos como tratar de no caer en la improvisación, sino apelar al diálogo interdisciplinario. En otras palabras, los docentes principiantes esgrimen aquello que manejan por formación y lo imbrican asertivamente con los campos no dominados en términos de conocimientos específicos:

“El año anterior y me puse a trabajar en un colegio en Maipú y me asignaron un ramo que yo nunca había hecho en mi vida, que es Formación Instrumental. Un ramo nuevo... que se compone de inserción laboral, convivencia social y computación... ¿Qué es lo que era? Me puse a buscar en las páginas del ministerio y quedé aún más perdido... inserción laboral, en el fondo, yo empecé a escarbar por mi propia cuenta, empecé a estudiar leyes laborales, también traté de mezclarlo con Historia...” (E5: 16)

“Era en un liceo de recuperación de enseñanza media. Creo que ese ramo se imparte para la educación de adultos... Inserción laboral pa’ que los cabros una vez que salieron de 4° conozcan las leyes, conozcan qué es un curriculum [vitae], sepan cuáles son sus leyes laborales más elementales en términos laborales. Yo, como te digo, no tenía absolutamente idea, entonces tuve que estudiar todo de nuevo.” (E5: 20)

5.8.5. Aprendizaje propio:

Aunque posee cierta semejanza constructiva con las acepciones previas, se releva el hecho de poder aprender por sí mismo. Este aprendizaje propio no es estimulado por los requerimientos o demandas de la labor profesional o por los hándicaps de la formación inicial universitaria, como uno pudiera suponer. La peculiaridad radica en que este afán por aprender nace de un impulso personal, que es engendrado por la curiosidad y el deseo por conocer. Se trata de un aprendizaje de carácter absolutamente informal.

“Yo siento que yo [sic] tengo mucha curiosidad y he hablado con mucha gente por lo mismo y he leído quizás un poquito más de lo normal, por lo mismo, pero tiene que ver con una motivación personal” (E4: 23)

“y en términos en historia no soy ningún erudito, me falta aprender muchas cosas todavía... hay cuestiones que las leo por internet y quedo sorprendido... ¡cómo no lo sabía yo!... hasta el día de hoy me sigo sorprendiendo de cosas que no sé y en ese sentido es muy interesante ampliar cada vez más tus conocimientos históricos, en todo orden de cosas” (E5: 13)

Por otro lado, el/la principiante logra –en este sentido- estructurar sus propios mecanismos particulares de aprendizaje, por ejemplo a partir del diálogo con los formadores, iniciado en la fase de la formación universitaria:

“Yo decía que faltaban cuestiones que de saber en el DEP; yo le dije que no quería que me llevaran de la mano; yo le dije que ustedes están pa’ darme opciones, para mostrarme cosas que yo desconozco, no para darme mi elección... Yo sentí que en mi caso

personal, yo empecé a armarme la opción... yo... con muchas conversaciones con algunos profesores...” (E4: 21)

5.8.6. Aprendiendo entre todos:

Otro interesante punto, tiene que ver el hecho de que los jóvenes docentes advierten que el aprendizaje es un fenómeno de carácter social, colectivo, es decir, una instancia mutua entre profesores y estudiantes:

“ [...] aprender en común, el aprendizaje es súper social, los cabros aprenden mucho más entre ellos que yo y ellos; yo aprendo de ellos, esa comunidad, yo creo que eso fue lo que me marcó.” (E2: 81)

Además, comprenden que es posible recibir no sólo una retroalimentación del aula, sino que los estudiantes también pueden enseñarles a los docentes. En otras palabras, se trata de una especie de aprendizaje en común.

5.8.7. Ensayo y Error:

Quizás es uno de los mecanismos para aprender más importantes revelados por los testimonios de los y las profesoras principiantes. De hecho, tanto explícita como implícitamente, el discurso configura el *ensayo y el error* como una modalidad que surge espontáneamente para el aprendizaje de la profesión.

Los y las docentes diseñan e implementan sus propuestas en la práctica, cuestión que corresponde al “ensayo”, evaluando este quehacer. Al ser éstas funcionales, las implementan y sienten un alivio a la pesada carga académica en los colegios. En caso contrario, lo que es calificado como “error”, aumenta las incertezas y la búsqueda obligada de nuevos caminos y alternativas de intervención profesional. Se habla de buenos intentos seguidos de otros malos, como en una verdadera sucesión aleatoria de clases que resultan a veces:

“ [...] puro ensayo y error; la sospecha de que se puede hacer algo aportar desde las Ciencias Sociales [...]” (E3: 67)

“Otro punto relevante, es el tema de la constancia. Uno hace una buena clase y después una muy mala” (E2:6)

“[...] aquellos aspectos de la práctica profesional, la elaboración de material, el trato profundo con alumnos, profesores, los apoderados... todo ha sido basarse en términos de prueba, mejor dicho, ensayo y error.” (E2: 12)

“Con las experiencias de ensayo y error y a veces de mucho error, fui entendiendo [...] la enseñanza de la Historia” (NB3:11)

“El rollo era que yo lo hice muy a tientas, muy de ensayo y error, muy de ensayo y error. O sea, con los niños de básica fue como tantear cuáles son las habilidades que debo desarrollar en estos cursos y empezar a probar... desde la Historia-cuento, que era bueno, porque en realidad los envolví bien en un ambiente y era un poco lo que estaban buscando, pero además desarrollé habilidades y eso me gustó. Yo encontré mucho más fácil el molde ahí que en la media, porque en la media me costó más.” (E3: 20)

De acuerdo con este mecanismo, la práctica profesional nuevamente cobra un importante protagonismo, dado que es en este espacio en donde se pueden encontrar los mejores indicadores para evaluar la operatividad de lo planeado o previsto:

“ [las clases] las pude enriquecer después, básicamente porque la práctica me decía que no estaba funcionando. O sea, no interesaba ser un profesor muy ordenado en la didáctica. Así como ordenado en términos de “hacer”, inicio, desarrollo y cierre, cachai, en ese sentido; o hacer buenas líneas de tiempo o hacer... si no se entendía para qué hacíai esto, para qué era. Entonces, yo lo fui como los dos primeros años en esa búsqueda, como de tocar y que ver que en realidad los alumnos no, y por otro lado, la realidad de que los estudiantes esperaban otra cosa, esperaban la cosa más lineal y yo tozudamente decía no, si esto no es, pero yo tampoco sé hacerlo: ese es el problema, era el problema, entonces tampoco sé hacerlo... y ahí tenía que buscar... era una conversación...” (E3: 34).

En este sentido, *el ensayo y el error* se pueden traducir como una búsqueda no necesariamente amparada en los repertorios formales, sino en la propia y dialógica interacción con los estudiantes. A partir de allí, incluso los docentes principiantes comienzan a discriminar entre aquello que le es útil o que simplemente puede ser desechado:

“ [...] un profe que cree que lo hace estupendo porque incorporó una canción hip hop en la clase... eso es ingenuo; no sirve demasiado.” (E2: 18)

5.8.8. La intuición.

La *intuición* se presenta como un segundo mecanismo vinculado con los aprendizajes propios de la profesión, a la luz de nuestros reponentes. Se le caracteriza desde un cariz positivo, y surge catapultada por una serie de observaciones y conocimientos previos. Por lo tanto, se aprende y no supone un aspecto de corte esotérico o inconsciente, tal como se anuncia en el siguiente fragmento:

"[...] tener que relacionarme con 25 ó 30 papás, sin saber cómo, fue una cuestión súper intuitiva y lo bueno fue que al final dio resultado. Yo siento que la intuición no es mala, yo siempre he sentido que la intuición en sí no es intuición, porque viene de todo un proceso de observación. No es que yo de repente, sin pensar en nada, decida tomar una decisión pedagógica. Yo siento que finalmente es una cuestión que está mirada, está consensuada".
(E4: 8)

5.8.9. Reflexión y autocrítica:

Como bien lo dice una de las voces de los sujetos, la reflexión corresponde a un proceso recurrente, el cual implica un ejercicio de pensar la experiencia y lo que se aprende de la misma:

"He estado constantemente pensando en lo que había aprendido"
(EG2: 11)

Una mirada autocrítica se perfila como un elemento de sello entre los principiantes, teniendo a la base la observación del quehacer, a la luz de una indagación propia. Cuando el testimonio alude a la "*autocomprensión*"

estamos ante un ejercicio de corte reflexivo, el cual permite el ejercicio docente aun cuando se desconozcan algunos fundamentos nocionales:

“Y yo creo que ese proceso de observación, de mirar el quehacer, el ser autocrítico a veces hasta el desenfreno, yo creo que pa’ mí tiene que ver con el tema de mi formación pedagógica, como de investigar más... eso me ayudó muchísimo en mi jefatura, pero muchísimo, el tema de la autocomprensión respecto en torno al quehacer... curiosamente sin que yo no supiera nada en términos conceptuales de ciertos ejes...” (E4: 38)

Desde el plano de lo ideal, el mismo ejercicio reflexivo permite argumentar conforme se ha tenido una experiencia que fundamenta la argumentación, más allá de la mera opinática. En este aspecto, la reflexión se hermana con el *mecanismo de ensayo y error* ya aludido, ya que facilita la autocorrección. Por otro lado, la reflexión es leída también como sistematización:

“[un buen profesor] Debe perfeccionar su conocimiento y estar en constante diálogo con sus colegas. Debe sistematizar su experiencia [...], recoger igualmente las experiencias de los otros y corregir las suyas. Que tiene un dominio de su acción, en donde es capaz de crear un justo equilibrio entre teoría y práctica, entre los procesos macros y los particulares de los individuos [...]” (E2: 18)

“creo que valorar la experiencia como una reflexión de la práctica, creo que eso es bueno, validar ese conocimiento está bien, yo cacho que los profes eso nos pasa, estamos esperando la receta que venga de afuera y no sistematizamos nuestra experiencia.” (E3: 87)

La reflexión pivota un aspecto coadyuvante en la confianza del hacer profesional, y la valoración de los desempeños profesionales. Los jóvenes

principiantes así sopesan sus debilidades y potencialidades, gracias a este proceso reflexivo o el “*pensar*” acerca de la experiencia docente:

“Fue bonito ese año, me gustó fue desafiante; como que uno es desafiante; es la ilusión de hacer frente a la realidad, en la expresión más concreta. Pa’ mí haber conversado y pensado harto acerca de ese momento me ha servido para sacar como enseñanza lo que yo efectivamente sé y puedo hacer...” (E2: 24)

“[...] a mí lo que me pasó fue un crecimiento como persona; me di cuenta que lo que hago realmente puede tener cosas y eso me motivó para poder seguir al cargo [...] y eso va acompañado con un crecimiento de lo profesional, porque en la medida en que tú te dai cuenta que podís intervenir, que los chiquillos se acercan a preguntarte, que hay cada vez más interés en lo que uno hace, te obligan a buscar nuevas estrategias, a desafiar a los chiquillos”. (EG1: 47)

Por ejemplo, un evento de superación de las debilidades queda plasmado en esta cita, en donde la principiante reconoce sus prejuicios en relación a sus estudiantes y cómo dichas cargas interpretativas se fueron desvaneciendo gracias a la reflexión autocrítica de su propia práctica:

“Al final, pa’ mí como que mostramos las cartas en ese momento y pa’ mí se empezó a transparentar, como en términos emocionales, mi relación con el colegio. Y empecé a darme el lujo de escuchar a mis alumnos, de conocerlos más, porque yo venía cargada de prejuicios. Yo les dije a los cabros de 4º, yo les dije ustedes pa mí son unos cuicos inconscientes no saben nada de la vida, porque no les ha costado nada.

...es que el proceso de adaptación se iba a dar... para que esas caretas que se van cayendo... fueran honestas... los cabros chicos se fueron dando cuenta... Yo creo como todo el año, fue un proceso de develamiento entre comillas (E4: 12a, 64)

5.8.10. Aprendizaje a través del perfeccionamiento docente:

Los principiantes logran ver en los aprendizajes asociados al perfeccionamiento docente la oportunidad para consolidar sus saberes. En otras palabras, se tiene la convicción de que los docentes *“debe[n] perfeccionar su conocimiento...”* (E2: 18)

La certeza de aquello, a veces viene con la incapacidad logística de poder concretar este tipo de acceso formativo, ya sea por tiempo o por problemas económicos. Lo importante en este caso, es que el requerimiento en cuestión siempre significa una necesidad de saber y aprender:

“Yo quería hacer en la Alberto Hurtado el [diplomado] en Didáctica y por plata no lo hice en su momento después hice el de orientación... el otro profe me hablaba de las reflexiones que hacían en didáctica en Historia... y yo me quedaba [pone cara de estupefacción]” (EG2: 51)

Aún entendiendo esta función más ideal de los cursos y del requerimiento que recién se citó, como parte de un imperativo profesional, la concepción vinculada con los cursos (de especialización, diplomados y postgrados inclusive), es la de cumplir una función de tipo supletoria, de aquello que previamente se tenía conciencia de no saber o no manejar. Por lo tanto, los cursos son vistos como una instancia para poder superar debilidades:

“ [...]el tema de gestión lo vi ahora en [el Diplomado de] orientación..., digamos que lo superé posteriormente.” (EG2: 58)

“Como en la práctica como que se fue dando el tema didáctico; por eso tomé el Diplomado de Didáctica en la Alberto Hurtado, porque

sentí que no cachaba nada y claro, las preguntas que ellos me hicieron... las cosas que ellos plantearon, yo dije, no, yo no había visto esto” (E4: 38)

“ [...] el curso e-learning... era de geografía... se llama Geografía para la Paz... buen curso porque le da otro sentido a la geografía, saltarte de la geografía física a la actual o humana... y a mí me sirvió muchísimo... porque los chiquillos lograron comprender mucho más fácilmente, de establecer de manera mucho más directa las relaciones entre espacio geográfico y la sociedad.” (EG1: 83)

Paradójicamente, también estas instancias han servido para darse cuenta in situ de las deficiencias disciplinarias, en aspectos básicos como las estructuras semánticas o conceptuales, marcos teóricos actualizados, entre otros:

“ [...] era un curso de introducción a la economía para profesores, muy entretenido, pero muy complejo, con un nivel medio-alto, bastante duro, requería de un manejo conceptual previo muy muy importante; entonces llegamos... todo el departamento... las dos primeras clases colgados... y a la tercera dije no, tengo que llegar preparado. Así que tuvimos que estudiar la semana anterior de la clase,... para llegar más enchufados a la clase.” (EG1: 83)

5.8.11. Mirada crítica al perfeccionamiento docente:

Aun cuando se tiene clara la función que cumple el perfeccionamiento a través de instancias formales, la mirada hacia estas oportunidades de aprendizaje resulta –en algunos casos- crítica. Ello porque los cursos no logran compensar las deficiencias, porque son muy teóricos y entregan pocas herramientas sobre la implementación práctica. Sumado a la

precariedad en apoyar el “saber hacer” de los profesores principiantes, los mentados cursos son considerados insuficientes en términos de contenidos, debido al tiempo invertido, carentes de seriedad, entre otros puntos. Por otro lado, el escaso o nulo apoyo de las instituciones escolares a dichos procesos formativos, delinea un panorama desestimulante en términos profesionales:

“[...] el problema hasta ahora es que no sé hacerlo, he pasado por procesos de formación pero todavía no tengo certeza de cómo hacerlo, tengo más claridad respecto de qué hacer.” (E3: 75)

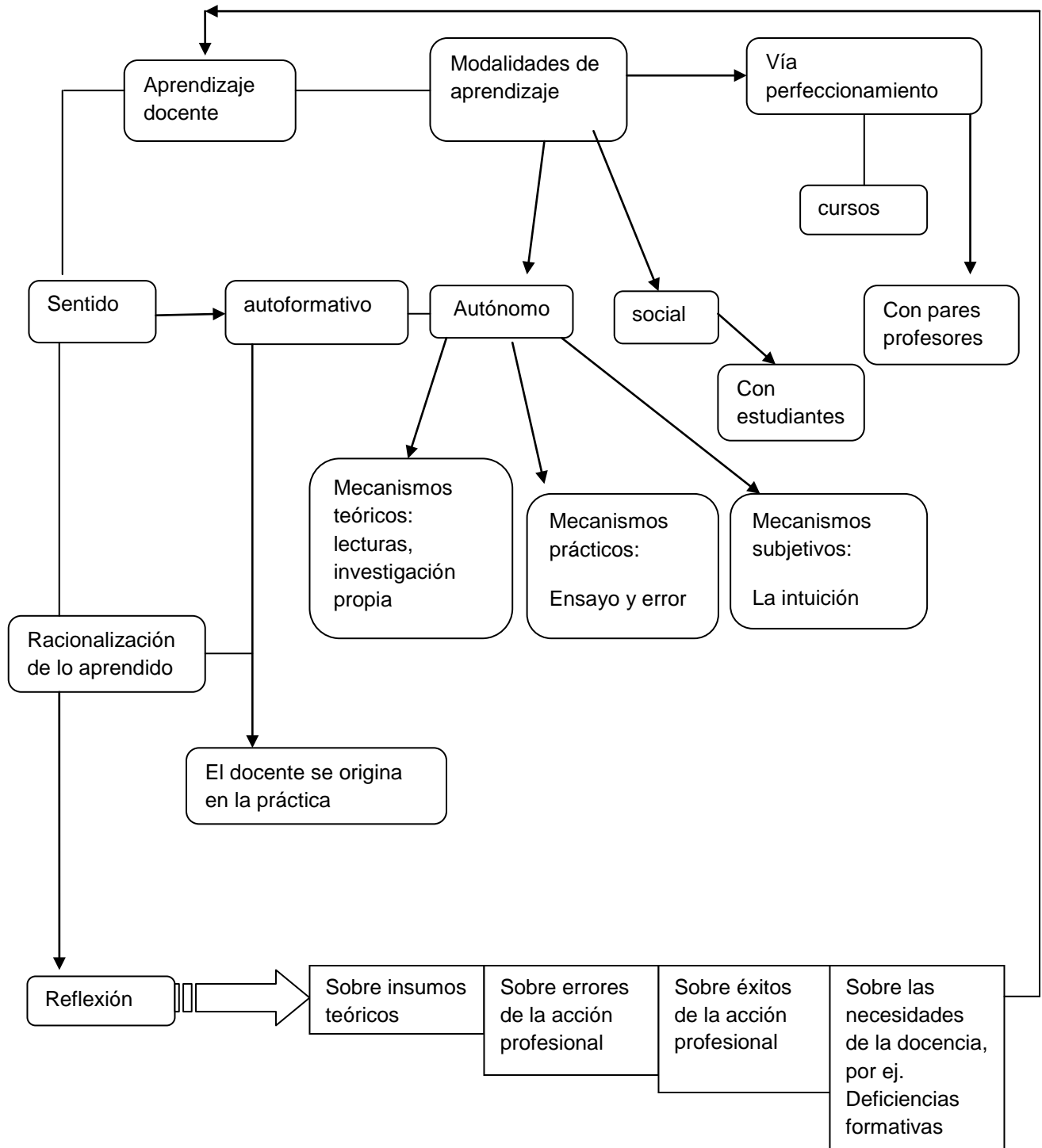
“... oficializar el tema de la formación... y colocarlo dentro del contrato... porque o sea de partida tenemos que los profesores, las horas de completación, te cuidan cursos, corchetean y fotocopian pruebas, a veces hacen labores de inspectores y en realidad no existen horas de trabajo profesional y pedagógico. Y en ese sentido siento tiene que haber una reducción de horas efectivas en la sala y apoyarlos el esfuerzo de formación profesional, que sea recíprocarlo. Que la persona entienda está en un grupo de trabajo...” (EG1: 125)

“yo creo... que sería mucho mejor un proceso constante de formación profesional, ya; no los cursos de verano de 1 ó 2 semanas. Sino cursos que, por ejemplo, que uno vaya a una universidad varios días a la semana, vespertino; tomarse eso en serio, pues muchos centros te dan perfeccionamiento y pareciera ser que no se los toman en serio... yo creo que el CPEIP debería plantear la masificación de los cursos... y por años, años, años...” (EG1: 123)

5.8.12. Lógica interna de la categoría:

Lámina N° 21

Estructura lógica de la Octava Categoría



La categoría “aprendizaje docente”, posee una estructura lógica que es recursiva y vuelve sobre sí misma. Sin seguir necesariamente el orden de presentación de los elementos que permitieron levantar este constructo inductivo, valga subrayar que se trata de una definición *sui generis* sobre el *aprendizaje*, pues se alude a éste siempre desde la experiencia, tal como lo han ido llevando a cabo los y las profesores principiantes. Por lo tanto, lo que se valora es el *aprendizaje de la práctica*. En primera instancia destaca para ellos la búsqueda de un sentido para aprender, un sentido que marque la intención por desarrollarse en la docencia y en su praxis. A tal punto es el relevo que los docentes noveles emprenden de su aprendizaje en la práctica, que llegan a afirmar que aquello que efectivamente los convierte en profesores sólo se produce a instancia de la acción profesional, nunca antes. Los profesores, ergo, son y se configuran en su hacer, no en los procesos formativos previos. Como el *aprendizaje docente* emerge como una constante, se delinean una serie de modalidades para acceder al conocimiento, modalidades que van desde acciones completamente autónomas o autodidactas hasta el convencimiento de que también se aprende socialmente, interactuando con otros (v. gr: la relación con los estudiantes en el aula). En el aprendizaje autónomo, pueden apreciarse unos mecanismos muy precisos: mecanismos teóricos, que implican búsqueda, hallazgos y selección de material; el juego de ensayo y error en la práctica, ante la ausencia de estrategias modeladoras durante la formación pedagógica y la aplicación de la intuición para reorganizar el acervo profesional en razón de las dificultades de la práctica. No obstante lo anterior, otra modalidad también surge dentro del discurso, la cual alude al perfeccionamiento docente, que es de carácter formal y citada como

solución a los conflictos derivados de las debilidades formativas de los principiantes.

Por otro lado, parte del reconocimiento del “*sentido*” pasa por la racionalización del proceso de aprendizaje. Ello se entronca con la reflexión como un instrumento para interpretar y semantizar la aplicación de los mecanismos arriba aludidos: se reflexiona sobre los conocimientos teóricos y/o disciplinares; sobre los errores y aciertos de la práctica, entre otros puntos. Las demandas de la docencia, a la luz de las deficiencias formativas (v. gr: debilidades de la formación inicial y continua), en diferentes momentos de la existencia profesional del docente principiantes, impelen a volver sobre el proceso. La reflexión, en general, moviliza a potenciar nuevos aprendizajes y a mirar la práctica docente como escenario para acceder a nuevos saberes sobre la profesión.

5.9. NOVENA CATEGORÍA: LOS CONOCIMIENTOS Y/O SABERES DOCENTES

5.9.1. El saber disciplinar como distintivo.

Existe un reconocimiento de un saber que le es propio al principiante. Hay testimonios de este relevo, en especial cuando el sentido común, que permea los contextos escolares, pareciese apuntar desde aquello que *no maneja* el docente novel. En efecto, el principiante a veces siente que los escenarios le proveen la oportunidad de ser distinguido en una expertiz particular y no en la acusada ignorancia por falta de experiencia que le suelen adjudicar:

“[...] no viéndolo como un profe que viene llegando y que no sabe, sino digamos que recibiendo lo que él sabe, conversando...” (EG2: 23).

Resulta de interés, entonces, la valoración que los principiantes atribuyen a su formación de base en la licenciatura de origen. Se hace alusión a un marco de referencia de tipo disciplinar (o *“matriz disciplinar”*, tal como lo indica uno de los reponentes), que –en términos implícitos- supone la entrega de una epistemología fundante, a partir de la cual comprende su área de expertiz:

“¿Qué recupero? De la licenciatura, como la matriz disciplinar: una mirada en torno al conocimiento. Eso es lo que recupero” (E4: 19a)

Este saber distintivo destaca las Ciencias Sociales en general, siempre que aquellas hayan sido provistas en la formación y cómo logran dialogar con el marco curricular. Esto es, en qué medida son útiles y circulantes estos saberes para la profesión.

En efecto, se destacan estos saberes porque superan los requerimientos que hoy se demandan en la enseñanza de la asignatura, aunque esto no se logra para todos los casos.

Se estima también cierta superioridad en el manejo de tales disciplinas, conocimiento de referencias bibliográficas especializadas, junto a desempeños propios del campo de las Ciencias Sociales, tales como el pensamiento reflexivo y la capacidad para investigar, especialmente a la hora de compararse con un par formado en otra universidad:

“[...] es que con lo recibido en la Chile de Geografía, Introducción al Derecho y Economía, a mí me ha bastado y me ha sobrado, porque en los programas es mínimo lo que se pide, es muy básico, es extremadamente básico...”

...las nociones de Derecho que pide el programa, son mínimas, casi de sentido común... es donde más compleja es la cosa es en Economía...” (EG1: 80-81).

“ [...] Yo recupero las capacidades que están relacionadas a la investigación, a la reflexión, a la matriz disciplinar; yo conozco una bibliografía que no conocen los profesores regulares, formas de abordar algunos temas que no cachan ellos y eso es un plus...” (E4: 36)

5.9.2. Los saberes juegan en contra:

Algunos docentes principiantes declaran que su repertorio de saberes, en muchas ocasiones, tensiona las relaciones con la institución, sus autoridades y predicados específicos propios de la cultura escolar.

El discurso en cuestión nos indica que aquellos elementos propios de los saberes que tensionan estas vinculaciones, socavando el clima laboral, son básicamente el posicionamiento ideológico y también disciplinar, junto con sus ideales pedagógicos (formación crítica) de dichos profesores principiantes.

“Porque por ejemplo, mi papá me dice, tú por tu pensamiento político... y eso que no soy extremo..., tai sin pega... y yo digo no, me echan por otras razones. La sinceridad, muchas veces en un contexto, pasa a ser algo nocivo para tu seguridad laboral. Y nuevamente el tema encontramos que tu formación docente profesional tiene que darse en un ambiente de trabajo. Entonces tus elementos de formación tienes que valorarlos y otros, tratarlos de, no de transar, sino de controlar para que no se vuelvan en contra tuyo...” (EG1: 104)

Los saberes que juegan en contra de los docentes novatos, son vistos como factor causal de la pérdida del empleo o de al menos experimentar inseguridad en sus trabajos.

“no tenía cuestionamiento como tuve después en otros colegios donde finalmente por tratar de hacer sujetos un poco más críticos o hacerlos conocedores de parte de la historia de nuestro país, parte de la historia que en muchas ocasiones es incluso incómoda para los sostenedores de los establecimientos, pasa a ser un elemento en contra y que me jugó el año pasado una cosa en contra...” (E6: 6)

5.9.3. Enseñar lo disciplinar: un ejercicio de adaptación y transposición.

La disciplina histórica no es comprendida sólo desde su mera naturaleza científica, sino que los profesores principiantes entienden que existe un requerimiento de movilizarla socialmente. Esta dinámica tiene que ver con la enseñanza y su transposición, convirtiendo la Historia en algo más que un discurso críptico, dando paso a una textualidad con sentido para sus actores:

“[...] no puedo entender la investigación sin la transposición a la educación ya sea formal como informal, podríamos decir del paso de una historia estática a una ciudadana.” (NB4: 1).

Aparte, se cita un desempeño, una capacidad para adaptar los contenidos en razón de lo que se maneja en términos disciplinares, aún cuando aquello tenga o no un impacto en las sesiones de la asignatura escolar. Se problematizan los contenidos y se determina cómo incorporar aquello que efectivamente se sabe y que pueda ser útil, esclarecedor o más comprensivo de los tópicos abordados en las clases. Ello se empalma con un ejercicio de reflexión docente:

“[...] en inserción laboral, primero yo partí con el contrato del trabajo... y de ahí empecé a hacer una historia de los movimientos sindicales [...]

Después, en convivencia social, era otro cuento... a mí me sirvieron harto las clases... que tenía que ver con Ética... con las categorías de razonamiento moral... Eso como que les agradó más a los cabros, porque yo les planteaba dilemas... En ese contexto trabajamos los dilemas morales... esas herramientas las tomé del DEP, me sirvieron bastante pa' la clase.” (E5: 24)

Sin duda, los docentes principiantes ponen en práctica sus saberes pedagógicos para lograr transferir los contenidos disciplinares al aula. De ello se deduce la aplicación de un sentido estratégico respecto de aquello que se maneja y se desea instalar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.9.4. Las dificultades de la transposición didáctica

Un problema didáctico anunciado, usando conceptos de su formación pedagógica, por lo que a su vez denota un análisis deductivo de los propios conflictos profesionales, es la transposición de los saberes disciplinares para su implementación en la práctica, en el hacer mismo de las clases.

Es todo un tema, pues se conflictúa reflexivamente la dificultad que implica manejar saberes disciplinares y la complejidad de su traducción en el aula:

“Pero lo que se hizo más agresivo pa’ mí fue el tema de la transposición didáctica por el tema de haber estado en una licenciatura, y tiendo a la especialización, yo me especialicé en Teoría de la Historia: contenidos historiográficos propiamente tal” (E4: 15)

“Lo que más me costó fue la transposición didáctica.... Yo estudié licenciatura, luego la pedagogía en enseñanza media... Entonces trabajar con los chicos me costó y también por mi manera de hacer las clases. Yo soy bastante teórica. Entonces les costó bastante a los chicos enganchar conmigo y me costó mucho el tema del manejo de grupo” (EG2: 9)

“yo entiendo que mi opción era otra cosa no las súper buenas cátedras de un profesor en particular, yo sabía que la disciplina forma habilidades de discernimiento y yo entendí eso desde el principio en mi práctica, el problema era que no sabía hacerlo, el

problema hasta ahora es que no sé hacerlo, he pasado por procesos de formación pero todavía no tengo certeza de cómo hacerlo...” (E3: 75)

Al configurarse entonces como un obstáculo este desconocimiento didáctico y de sus posibilidades de transferencia, emerge nuevamente el concepto de “*ensayo y error*” ya visto como una modalidad asertiva para enfrentar los emergentes y obstáculos en el ejercicio de la docencia:

“... y es mucho más complejo de hacer la mirada pedagógica que desde la licenciatura, que la licenciatura en sí misma, o sea el tema de la función didáctica y todas esas cuestiones, en la práctica se transformaron en ensayo y error, que no es malo que suceda. Yo siento que si uno hace una apuesta, viene del proceso de observación, no es intuición” (E4: 38)

5.9.5. Saberes desplazados en el aula

Los saberes de los principiantes, independiente si se tratan de repertorios formales o informales, dependen en cierta medida –para su puesta en escena- de las oportunidades que los contextos escolares disponen para su comunicación.

En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje se ven coartados por la precariedad de las situaciones áulicas. En este sentido, los y las principiantes sienten que a veces no existe otro camino que tener que dejar de lado el tratamiento de los contenidos, para poder dedicarse a solucionar emergentes vinculados con temas de disciplina en cuanto orden.

En este sentido, la sensación implícita en el texto del discurso es muy ingrata: los y las profesores/as se sienten inermes ante esta verdadera *espada de Damocles*: o se trata el tema de la sesión o los chiquillos “*se matan*” dentro de la sala de clases. La disyuntiva es elegir aquello que es más urgente y que, por lo general, pasa por resolver las situaciones que afectan directamente el clima y las relaciones personales al interior del aula.

Un ejemplo de lo anterior, es un tipo de reflexión docente que dice relación con lo poco sustantivo que supone pensar en un contenido actualizado a la luz de la ciencia, mientras lo que el contexto demanda son cuestiones que se escapan –a los ojos de estos profesores- de lo que el currículum enmarca para ese curso.

“ [...] claro porque uno va priorizando dentro de los procesos de formación de los cabros. No les puedo enseñar qué es el historicismo o la teoría del sujeto, si se están agarrando a palos adentro de la sala, entonces uno va priorizando las áreas de aprendizaje. Ahora lo ideal sería que uno eso mismo lo pudiera trasladar [...] uno lo único que quiere es que se dejen de pegar [...]”
(EG1: 59)

Una frase que sintetiza este fenómeno es la proscripción de lo pedagógico:

“[...] oh... a mí me amenazó hasta que me iba a pegar porque la mandé a inspección; o sea amenazas concretas, consumo de drogas....

...complica mucho... porque al final lo pedagógico pasa a segundo plano, queda de lado y no es porque uno quiera dejarlo de lado, sino que las circunstancias te llevan a eso [...]” (EG1: 56-58)

En este sentido, son pocos quienes manifiestan que los problemas de relaciones interpersonales al interior del aula, el clima de la clase, no

configuran una situación de conflicto. Es más, se alude a lo “paradisiaco” que podría ser un contexto calmo y sin grandes confrontaciones:

“[...] yo tengo súper claro que estoy en un paraíso en ese sentido [...] Afortunadamente no tengo estas dificultades” (EG1: 55, 57)

A contrario sensu, los profesores que desarrollan su trabajo en un contexto desfavorable para asentar procesos de enseñanza-aprendizaje leen esta situación como un campo que violenta su quehacer profesional. Dicho en otros términos, el docente simplemente labora para recibir su sueldo, mientras aguanta estoicamente un escenario que le es poco propicio. Tal como se lee en la siguiente cita, la frase “... y empiezo de nuevo” supone la rutinización de estas condiciones y de la respuesta docente:

“ [...] el chiquillo tiene esa necesidad de saber más, tú les entregas las herramientas y cumple bien esa misión de que haya un mayor grado de profesionalidad. El problema es cuando eso no se genera, porque al final te conviertes en un gana plata y empiezas a soporto, soporto, soporto, a fin de mes gano y empiezo de nuevo [...]” (EG1: 54)

La preformateada respuesta, entonces, empobrece no sólo la acción del/la profesor/a como profesional, sino que redundando directamente en la calidad de los procesos instructivos y formativos de los/as estudiantes. Entre líneas se visualiza una sensación de estar violentando lo que estos profesores principiantes manejan respecto a su quehacer y sus dominios de expertiz disciplinar.

5.9.6. La importancia de la Historia:

La enseñanza de la *Historia*, pasa por la definición primera de la importancia de esta disciplina para cada uno de estos docentes principiantes.

Una de las acepciones interesantes, tiene que ver con destacar que la Historia no sólo responde a un solo eje temporal (lo pasado, el ayer), sino que permite la comprensión del presente.

“[...] entender que la historia no es pasado, sino que también [se] puede[...] trabajar desde el presente...” (EG1: 65)

La Historia es un proceso, y en ese sentido se comprende que algunos testimonios hablen de la dinámica que suponen los fenómenos sociohistóricos, *“...porque la Historia no es estática...”* (E3: 75)

La Historia también tiene que ver con cambios profundos, revolucionarios, pensada como instrumento de coyunturas necesarias para intervenir el presente:

“al estudio de la Historia y de cómo ésta contribuía al análisis de las condiciones actuales para el desarrollo de la revolución, entendida ésta como un proceso de liberación y autogobierno” (NB1: 2)

A veces, esa *Historia* sólo importa *per sé*, asociada a un gusto más básico, cotidiano, casi espontáneo por temáticas historiográficas, no ligándolo necesariamente a la licenciatura, sino a sus búsquedas de tipo personal:

“Me gusta la Historia del Oriente y la Ciencia Política me encanta... Raúl Sohr... me alucina... hasta hace poco estuve leyendo la historia de Afganistán...” (E5: 13).

Otros testimonios conceden un valor propio a la disciplina, la cual contribuiría a los aprendizajes en el mundo escolar y también a proveer elementos de tipo cultural, aparentemente necesarios de ser conocidos. Este aspecto se reconoce y es visto desde un posicionamiento de carácter *positivista histórico*:

“Yo creo que la Historia, como disciplina en sí misma, vale para que los alumnos aprendan, ya por sí misma, más lo otro. Falta una mirada de la disciplina histórica, más dura, más frontal” (EG1: 69)

“[...] se me sale un poco la vena positivista jajajaja, porque siento que verlo todo con los ojos del presente, hacerlo comprender eh... es importante todo lo que dijo el compañero acá, pero también es importante el legado cultural...” (EG1: 67)

5.9.7. La Historia narrada: entre el conocimiento y la enseñanza

Por otra parte se destaca la impronta del trayecto histórico y el significado del mismo, entendido como “sentido” (la lógica de la trama quizás). De una u otra manera, el discurso historiográfico es recogido, además, desde la narración.

“Yo creo que la Historia no puede perder el sentido del relato. Pa’ mí la Historia tiene que tener el sentido del relato...” (EG1: 117)

La narración, además, es vista como una estrategia atractiva y motivante para captar la atención de los estudiantes, especialmente a la luz de temas no siempre muy eruditos o lo que uno de los informantes denomina “cahuines históricos”.

“De repente yo me siento con los chiquillos como si estuviéramos pelando en la mesa de la cocina... y empiezo a contarles ciertos

cahuines históricos como parte de la introducción a lo que vayamos a trabajar...” (EG1: 117)

La enseñanza de conceptos claves parece primordial, siempre y cuando esas nociones fueran hechas circular, en aplicaciones, en una modalidad mucho más proactiva. En este sentido se mezcla la semántica con la sintáctica. Sin embargo, se colige también una instrumentalización, pues no sólo permite ganar expertiz en el análisis de la realidad, sino también mejorar las posibilidades de acceder a los estudios universitarios:

“... El segundo año hice los 9 electivos, como que me vieron: ... este cabro tiene dedos para ese piano... Yo me acuerdo que en 3°, en Realidad Nacional, vimos en el primer semestre puro las Ciencias Sociales pa’ qué sirven y traíamos problemas y los analizábamos desde distintas ciencias sociales... vamos a ver desde la Economía, la Geografía, la Historia... y estuvimos todo el semestre así y después el 2° semestre aplicamos conceptos y entramos así como marginalidad, como más temático, marginalidad, pobreza, exclusión. Y hacíamos un tema e investigábamos y ya, y uno los investigaba desde la economía... entonces eso era mucho más aplicado. Y eso les gustó, porque les gustó analizar cosas de su tiempo, con herramientas y como ellos pasaron a 4°, yo les hice ciudadanía. Ya habíamos hecho como una base desde las Ciencias Sociales y ahora la ciudadanía, desde distintos lugares y ahhhh fue buenísimo. Entonces, terminaron 12 en la universidad...” (E3: 63)

También es imbricar dos temporalidades aparentemente disímiles: el presente con el pasado:

“entendía de alguna manera que la Historia era importante para saber y para explicar el presente.” (NB3: 7)

La entrega de los contenidos de Historia como si se tratase de un relato o un cuento es definida como un estilo que acomoda y que de paso es muy bien recepcionado por los estudiantes. En algún caso, la *historia-cuento* aparece como una estrategia dable para la enseñanza básica de la disciplina, aunque se colige de otras citas, que dicha modalidad suele ser destacada también para la educación media.

“...empecé a probar... desde la Historia-cuento, que era bueno, porque en realidad los envolví bien en un ambiente y era un poco lo que estaban buscando, pero además desarrollé habilidades y eso me gustó. Yo encontré mucho más fácil el molde ahí que en la media, porque en la media me costó más.” (E3: 20)

5.9.8. La Historia escolar: la impronta de los conceptos.

Entre los principiantes se manifiesta cierto apego al repertorio de tipo conceptual, el peso de los tópicos y de las nociones propias de la Historia, con un dejo que se reconoce del tipo “academicista”.

La trama disciplinar, por lo tanto, se sostiene desde la impronta de un juego de acepciones y de elementos de componente teórico. En este sentido, la interpretación es delegada a los estudiantes:

“[...] es que los aprendizajes tienen que estar cimentados en conceptos sólidos...”

“yo creo que lo relacionado con los contenidos duros tienen que tener un peso importante” (EG1: 70, 72)

“[...] yo me refiero a conceptos sólidos desde lo teórico, que ellos mismos tengan que interpretarlos. Yo estoy de acuerdo respecto a lo que tú dices de validar la disciplina desde lo academicista” (EG1: 72)

Se colige que la disciplina se legitima toda vez que respeta este marco conceptual o al menos la información de tipo contenidista, en un sentido purista del término.

5.9.9. La función de la Historia enseñada:

Los jóvenes titulados de la carrera de Pedagogía conceden a la enseñanza de la Historia una serie de funciones, como generar desempeños útiles para su desenvolvimiento habitual, conflictuando los procesos actuales: *“Que desarrolle “saberes prácticos contextualizables” (de cierto modo “competencias”). Que problematice el presente...”* (NB6: 14)

No obstante, la instalación de un mecanismo o una lógica de raciocinio, como el *“pensar históricamente”* (NB6: 14), se proyecta como un factor que colabora a nivel del desarrollo del propio sujeto, aportando a la construcción o configuración de la identidad juvenil. Dentro de aquello, se vislumbra proyectar lo referente a la *ciudadanía*, del tipo reflexiva, situada y crítica. Ello emerge como una oportunidad que el curriculum brinda a partir de esta asignatura:

“Que sí los chiquillos aprendan sobre la Edad Media, que sí aprendan sobre Grecia y Roma, pero que también aprendan lo que son los Pueblos Originarios, porque van a tener más conciencia de lo que son, pero no tan sólo conciencia sino también ubicación del espacio-temporal y cultural...” (EG1: 69)

“Una enseñanza de la Historia y las Cs Sociales con:

-Valor concreto para entender y enfrentar las condiciones sociales actuales.

-Adaptabilidad y ductibilidad para adaptarse a distintos contextos.

-Incitadora de la participación social de los estudiantes y útil para quienes ya participan en procesos de participación social.” (NB6: 14)

Por otro lado, se reconoce una incidencia ideológica, que cruza la labor del profesor de Historia y Ciencias Sociales, toda vez que provee a los estudiantes de las herramientas constructivas de su dimensión política:

“[...] tiene que ver con incidir un poco en la construcción como, no sé cómo puedo decirlo, política [...] o sea, el tema que uno trabaja con personas, con estudiantes, que están en el fondo formando su visión del mundo” (FG: 18)

Esta vertiente, incluso se canaliza a través de un discurso de resistencia, emancipatorio, confrontacional al sistema imperante y promotor de actores sociales interventores y activos. En otras palabras, se tiene por horizonte de la asignatura

“-Que permita desarrollar la resistencia y la creatividad colectiva, para desarrollarse como sujetos autónomos.

-Que recoja el sufrimiento y apele (explícita o implícitamente) a la necesidad de liberación

-Que deleve que lo que parece natural en el sentido común, no lo es, (que sea anti hegemónica)” (NB6: 14)

Un punto de interés es que los testimonios entienden la potencialidad de la asignatura, toda vez que logra instalar un escenario propicio para discutir y analizar el contexto actual, o lo que en el discurso pasa a denominarse

“realidad”. Se mezclan, en todo caso, las razones: comprender, explicar, cuestionar. La idea subyacente es gatillar un posicionamiento crítico no sólo del propio docente, sino también de los estudiantes.

“conocimiento que hay detrás, cachai, un conocimiento que este conocimiento no es el conocer por el conocer, sino el conocer para comprender, mínimamente, para comprender el mundo y después actuar críticamente y de ahí pa’ allá” (E3: 52)

“...desde mi punto de vista, yo creo que el rol fundamental es tratar de generar un espacio de análisis de la realidad. Para mí eso es fundamental... de cuestionamiento de lo que uno es en el fondo, de explicación, de tratar de entender que, lo que yo le digo siempre a los cabros, de entender por qué nos vestimos como nos vestimos, de por qué en las noticias salen las noticias que salen; todos se queja de que Las Últimas Noticias son pura farándula, pero es uno de los diarios más vendidos de Chile” (EG1: 65)

Implementar una finalidad como ésta, pensar la realidad, aparece entonces como desafiante y confrontacional, si se considera el tipo de escenario rutinizado, poco acostumbrado a esta mirada nueva con la que los principiantes comprenden el papel que debiese jugar la disciplina. Sin duda, además aquello es leído también como un desafío, pero a la vez como una innovación:

“... además entonces ellos tenían un discurso muy reaccionario frente al colegio,... que el colegio nos tiene hasta acá... Yo les decía ok,... pero en este ramo... lo vamos a hacer, pa pensar, y en realidad lo hicieron... entonces era pensar el país y pensar tu colegio. Era divertido. Y eso fue lo que hizo distinto... porque o sino me hubiese puesto... entrado en la rutina, porque era fácil entrar en la rutina y no teniai ningún atao’. Y ese fue el desafío de 3° y 4°...” (E3: 61)

“La segunda innovación, en mis primeros dos años, hacía los electivos, entonces el cambio fue en vez de ciudad contemporánea, hacerles ciudadanía. El ramo se llama así, pero esto va a ser ciudadanía y empezaron a pensar desde...” (E3: 61)

La misma explicación da otro docente, esta vez refiriéndose a por qué entró a estudiar Historia. Sin embargo, en su argumentación se colige una instrumentalización de la misma, esto es, un para qué, el cual remite a la función concedida a esta disciplina:

“Yo entré a estudiar Historia con la sencilla razón de comprender la sociedad,... de comprender el entorno social, de comprender el mundo que estaba viviendo... preocupación más bien social” (E5: 5)

Una estrategia didáctica, que tiene que ver con la utilización de un video específico para estimular más que el contenido en sí mismo, sino la toma de conciencia de una realidad, supone también asumir un posicionamiento ético. *“Tocar el alma”* implica apelar a la subjetividad y no al puro intelecto, con miras a una aspiración mayor. En este caso, el recuerdo de este episodio docente, que culmina con un llamado a intervenir la realidad, nos trae de la mano una función disciplinar: crear conciencia propositiva. La cita es algo extensa, pero se optó por incluirla, dada la carga significativa de la misma:

“con este 4º, que ya... quería que vieran un tema en particular, y les mostré un video de los médicos sin fronteras y que hablaba de la guerra de Uganda y que dije que ya, si no les he tocado nada, les voy a tocar el alma pa’ ver si pasa algo. Entonces un niño me dijo que me encantan sus clases porque son como de oratoria... Y le dije que es que no, sabís que ese no es el tema, o sea este no es un juego de quién gana el debate, sino va por otro lado. Los chiquillos se impactaron mucho con las imágenes y fue súper extraño lo que

se generó. Estábamos en un lugar aparte del colegio, muy solo y un niño me dijo que no quiero ver esto, porque no me interesa verlo, porque si lo tengo que ver, me hago responsable... súper fuerte y, te juro a mí se me cayeron las lágrimas cuando él dijo eso. Y dijo que yo sé que todos me todos me van a odiar, pero me da lo mismo. Y yo decía qué piensa el resto y todos nos quedamos callados y ahí fue... que... hubo un compañero empezó como a desesperadamente a decir que, no, que nosotros podemos cambiar el mundo...” (E4:12a)

La conciencia, a su vez, puede vincularse con el rol de sujeto activo: algo que podríamos traducir como *“la Historia me permite reflexionar para transformar mi mundo”*. En este sentido, cuando otros docentes noveles apelan a la potenciación de la ciudadanía responsable, dialogan perfectamente con el presente argumento:

“tú tení la oportunidad de formar buenos ciudadanos, esa es una gracia, ¿qué otra profesión te da esa oportunidad?, es una oportunidad gigante de hacer pensar a unos alumnos de que lo que pasa en el mundo.” (E3: 79)

Otras contribuciones tienen que ver con los aprendizajes propios de la disciplina. En este punto, el abanico es amplio. Se mencionan habilidades específicas como la comparación de fenómenos históricos, la interpretación de material fontal (los documentos, las fuentes), el manejo de habilidades temporales, entre otros aspectos:

“[...] sí es necesario que los cabros aprendan a hacer comparaciones, que logren hacer una lectura de un texto histórico, que puedan entender que la Historia no es pasado, sino que también pueden ellos trabajar desde el presente... yo creo que el tema de los aprendizajes en Historia está súper poco valorado, de los aprendizajes propios de la disciplina. Creo que hay que darle más importancia... me refiero a comparar,... el tema del orden

cronológico... hay mucho confusión en términos cronológicos...”
(EG1: 65)

“[...] la enseñanza de la Historia permite más que ninguna otra área del conocimiento, entenderse como sujeto y a comprender situaciones de la vida cotidiana a nivel colectivo, como la familia o el barrio... permite comprenderse a sí mismo como parte activa de procesos históricos silenciados u oficiales, de los cuales no estamos tan conscientes si no tenemos esas herramientas que el estudio de la Historia nos entrega y que nos permiten finalmente engancharnos y reconocernos en un pasado, que no es tan lejano y que es familiar, pues emerge en nuestras actitudes, en nuestras acciones, en nuestros modos de pensar, etc., todos los días de nuestra vida, a menos que conscientemente decidamos transformarlas y direccionarlas en otro sentido. Así, creo que la Historia permite generar lazos identitarios con el espacio, el tiempo y la cultura.” (NB3: 11)

5.9.10. La Historia contenidista: la fuerza del enciclopedismo escolar.

Una de las apreciaciones más generalizadas, y que resulta coherente con el impacto que tuvieron los principiantes al arribar a las diversas instituciones escolares, fue considerar la distancia entre la *Historia* por ellos/as *comprendida* y la *Historia enseñada* tanto en los liceos como en los colegios.

Se trata, al modo de cómo interpretan su realidad estos docentes novatos, de una Historia escolar de tipo enciclopédica, muy apegada con la teoría positivista, discursiva, memorística, tal como los viejos paradigmas que la universidad refutó en la formación inicial de licenciatura. Por lo tanto, los docentes principiantes también perciben esta consideración curricular como un choque con sus marcos referenciales de tipo disciplinar. Se

visualiza, entre otras cosas, una historia sin sentido, muy rutinaria, ajena al ejercicio reflexivo que enriquece la praxis de docentes y estudiantes:

“Entonces, yo llegué con esa deficiencia, pero también con esas facultades, porque igual me había posibilitado, me había hecho pensar un poco la enseñanza de la Historia, un poco más allá de lo tradicional. Y en la escuela no estaba instalada ni la una ni la otra, ni la que yo tenía la sospecha que se podía hacer, ni la que había visto en el DEP. O sea no estaba ni la una ni la otra. Había una super rutinizada y que era apegada a la Historia tradicional, muy del contenido. Empezábai desde la Prehistoria y terminábai en la Época Contemporánea y así, unidad por unidad... y sin reflexiones pa’ eso...” (E3: 52)

“[...] donde yo creo que se pierde el sentido, se pierde el sentido porque la Historia pasa a ser un montón de contenido y no de aprendizajes” (EG1: 65)

Lo anterior alude a enfoques por cierto, que se alejan o no, de los discursos más conservadores con respecto a la disciplina. A ello se debe unir, las habilidades de razonamiento aparejadas con esta concepción de la asignatura. Al ser un ramo directivo, difícilmente los contenidos y nociones son usados para procesar y reflexionar los fenómenos sociohistóricos. Se alude a que no existe un interés en la enseñanza común de la Historia por promover determinadas lógicas de pensamiento más complejo:

“... y no hay una mayor reflexión de por qué estos contenidos, qué van a desarrollar estos contenidos. En el fondo si van a aportar en un tipo de razonamiento, cachai...” (E3: 50)

Los principiantes se sienten sometidos a una evaluación constante, un control sobre lo que manejan y logran generar al interior de la clase de Historia. Como un modo de salvar dicho obstáculo, este mismo escenario impele a la reflexión y a la búsqueda de mundos posibles:

“Creo que a muchos de los profesores jóvenes de Historia nos dificulta lograr efectivamente hacer una Historia interpretativa con nuestros estudiantes, pero sin olvidar los contenidos mínimos y sus contextos culturales. Eso requiere, a mi modo de ver, de una capacidad de observación y de análisis, que si bien es cierto fue bien preparada en la Chile, se pone a prueba a cada momento que entramos a la sala de clases.” (NB3: 15)

5.9.11. Las clases de Historia: el choque con la realidad.

El tipo de Historia enseñada ciertamente influye en cómo los otros (en este caso, los y las estudiantes) visualizan a sus maestros o, mejor dicho, definen cómo debieran ser estos docentes. Este “*deber ser*” se fundamenta y consolida a través de la rutina, por lo que los cursos esperan maestros que operen bajo esa tónica, más discursivos y en donde las actividades vertebradoras se centren en su acción y figura (traducido en este punto como “*más trabajo*”).

Desde luego, el choque con la realidad de estos principiantes, es fácilmente detectable, pues sus prácticas contradicen las acciones ya instaladas en los centros escolares:

“[...] cuando uno llega lo primero que se encuentra distinto, es la forma distinta de hacer las clases y eso se nota” (EG2: 18)

“[...] ellos estaban acostumbrados a tener profes que eran bastante teóricos, no hacían tantos trabajos como los que yo les proponía, pero sí tenían al menos una tradición de más orden, de que el profesor hacía la clases, de que trabajara en clases...” (EG2: 9)

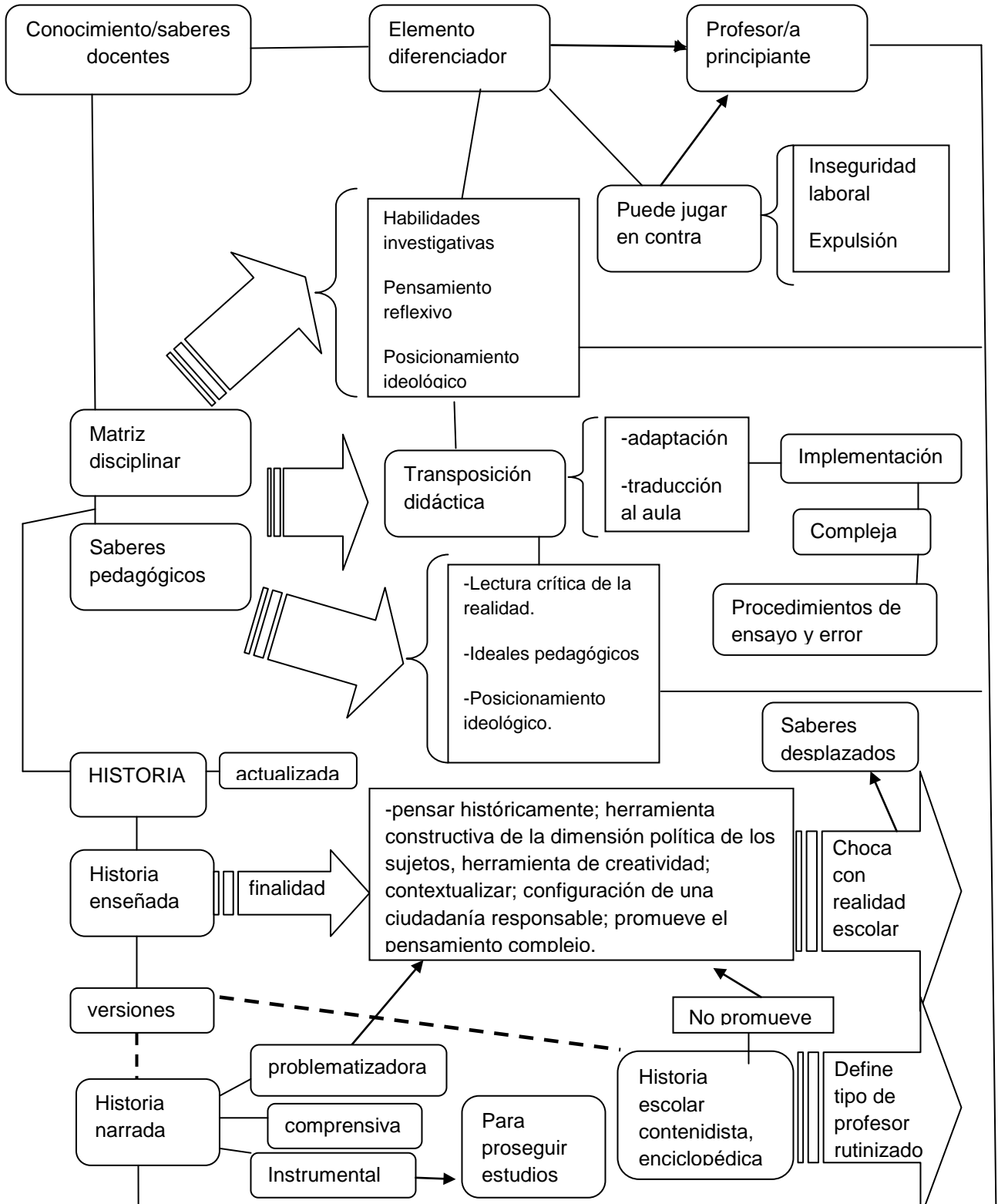
“...porque los estudiantes esperaban que uno los chequeara, que los controlara, que les contara la Historia de la A a la Z, súper lineal, esperaban ese tipo de Historia, esperaban encontrarse con eso; no esperaban, no entendían que detrás de eso habían razonamientos y formas de pensar y ahí es donde eso me costó mucho más.” (E3: 22)

La Historia escolar no sólo respondería a una vertiente o a una mirada más tradicional desde el punto de vista historiográfico; incluso en las escuelas se acusa la práctica de censurar algunos contenidos escolares, especialmente controversiales. El ejemplo más claro es el campo de la Historia Contemporánea, en donde la memoria y el uso de acepciones clave para la comprensión de los procesos, son vedados, so pena de incluso arriesgar el empleo en el liceo:

“a mí me pasó que al final una de las razones por las que me echaron este año... Siglo XX... o sea Villa Grimaldi... no existe. Si hablas de la Dictadura, tiene que hablar como Gobierno Militar y tienes que hablar de sus grandes transformaciones en el campo de lo económico, entonces, el valor de la vida humana...” (EG1: 11)

5.9.12. Lógica interna de la categoría

Lámina N° 22 . Estructura lógica de la Novena Categoría



La lógica interna de esta categoría nos interpela desde su complejidad intrínseca. Interesa en este punto destacar el reconocimiento de “*saberes diferenciadores*” que operan como “elementos distintivos” de la expertiz profesional de los profesores principiantes. Subyace a éste una composición que, en el fondo, es corolario de las formaciones de base, pues supone la presencia protagónica de la disciplina o “*matriz disciplinar*” y, luego, los *saberes pedagógicos*. Indudablemente, de ello se deriva una problemática propia, que tiene que ver con la transposición al aula de dichos saberes, cuestión que alude a la adaptación y traducción de los contenidos implicados para promover procesos de enseñanza-aprendizaje. Dada la naturaleza compleja de tales saberes y de la transposición didáctica en sí, la implementación se torna compleja y los profesores principiantes suelen aplicar el mecanismo de *ensayo y error* para materializar tales considerandos. Vuelta a la distinción, estos mismos saberes contienen cargas epistémicas e ideológicas que a veces juegan en contra de los novatos, tensionando sus relaciones institucionales con la escuela, a tal punto que pueden experimentar situaciones de inseguridad laboral hasta la pérdida del empleo.

De los saberes distintivos, los principiantes destacan la Historia (como disciplina y como asignatura o Historia enseñada), posicionándose en una versión híbrida, por cuanto estos docentes subrayan la actualización historiográfica, aunque dejan espacios para guiños positivistas, especialmente en el relevo de los conceptos claves. La Historia enseñada posee una impronta interesante, pues los principiantes relevan su importancia formativa, que incluye pensar históricamente; la configuración de una ciudadanía responsable, la potenciación de actores sociales

comprometidos, entre otros puntos nodales. Como forma de hacer esta Historia accesible a sus estudiantes, se opta preferentemente por la narración, apelando a su componente comprensivo e interpretativo del pasado, así como también el instrumental, aunque este último tiene que ver con las demandas a la asignatura en términos de proveer herramientas para que los alumnos puedan proseguir estudios terciarios. No obstante lo anterior, la Historia a la cual apelan los principiantes choca con el modelo de la Historia escolar de tipo enciclopédica, más un modo de tratar los contenidos, en formato rutinizante y memorístico. Por otro lado el choque no es sólo a la luz de miradas historiográficas y didácticas disímiles, sino también respecto a otros elementos que permean la relación áulica, desplazando los saberes o postergándolos por cuestiones de gestión o clima interaccional entre los sujetos, a saber profesores y alumnos.

CAPÍTULO SEXTO

6. DESENTRAÑANDO LOS DATOS: CONCLUSIONES

6.1. Preliminares.

Desde un punto de vista teórico y metodológico, esta tesis parte de la base que los docentes pueden verbalizar⁸⁶ sus saberes (Faingold citado por Gervais, 2004). Por lo tanto, a través del discurso de los profesores principiantes fue posible acceder a sus repertorios epistémicos, tanto explícitos como implícitos. Las entrevistas, focus group y narraciones biográficas se transformaron en una mirada profunda sobre el ejercicio profesional inicial, desde donde se catapultaron ideas variadas, las cuales terminaron todas ellas canalizándose en la cuestión de los *saberes docentes*. En efecto, gran parte de las argumentaciones referidas por los reponentes hicieron alusión a alguna dimensión del tipo epistemológica, dando cuenta de los procesos de adquisición de tales saberes, de las formas como los organizan para la práctica, la jerarquización de los mismos, entre otros aspectos.

Tal como lo apunta Lourdes Montero, se da por sentado cuáles y cómo deben ser los saberes docentes, asunto que sirve en ocasiones para cuestionar el ejercicio de los profesores principiantes e incluso el estatus profesional de la docencia: “[...] *se da demasiado por supuesto que todos*

⁸⁶ Según la RAE, *verbalizar* corresponde a la expresión de una idea o un sentimiento por medio de palabras. Vide: <http://lema.rae.es/drae/?val=verbalizr>. La palabra es oral y escrita, por lo que cabe aquí el discurso que emerge de los distintos instrumentos utilizados en la presente investigación.

sabemos lo que un profesor es y hace y, de alguna manera, prejuizamos y cuestionamos su saber. Ciertamente, estas peculiaridades de la enseñanza pueden actuar como obstáculos epistemológicos tanto para la construcción de conocimiento cuanto para el reconocimiento del saber profesional de profesores y profesoras” (Montero, 2001: 9).

Por lo tanto, resulta imperioso superar la mera opinática sobre este tema, dando la importancia que amerita nada menos que a uno de los elementos que permite definir y distinguir no sólo a la docencia, sino a cualquier profesión. Allí radica el principal pivote de la presente investigación.

6.2. La configuración de la docencia.

Un primer punto de interés tiene que ver con un aspecto quizás poco destacado dentro de los referentes teóricos, que es la definición de un “yo profesional”. Este delineamiento tiene una relación recíproca con el repertorio distintivo de saberes. Dicha implicancia ofrece como rédito, el impacto sobre la concepción de la docencia, especialmente en lo que respecta a cómo se configura un profesor.

Dentro de las propias autodefiniciones de los profesores principiantes, fue relevado el tema *vocacional*, omitido en general en el discurso teórico sobre los elementos que delinear una profesión. A la luz de las caracterizaciones de Marcelo y Vaillant, 2009; Schön, 1998 y Gysling, 1992, ninguno de estos autores rescata un sentido vocacional previo como una característica profesional. El posicionamiento teórico de trabajos más vanguardistas, como los Day (2006 y 2005) y Day & Gu (2012) ha permitido

revalorizar un componente que sí aparece presente en la reflexión de los profesores principiantes. Para estos docentes la *vocación* es un detonador en la construcción del “yo profesional” y, en específico, del “yo profesor”, motivando y a su vez movilizando la entrada a la profesión⁸⁷.

En este sentido, se destaca como aporte de esta tesis poner a la luz dos tipos de vocaciones: una *temprana* y otra *tardía*, conforme a los datos emanados de los testimonios de los principiantes. Desde un punto de vista vocacional, se puede interpretar una lectura casi mítica de cómo surgió el deseo por ser profesor, durante la niñez y la adolescencia (*vocación temprana*), especialmente permeado por las historias de vida y la presencia de personajes marcadores, como parientes y profesores de la época escolar. Sin embargo, a diferencia de lo destacado por otras investigaciones (Johnson, 2010), la figura paradigmática y ejemplificadora de los profesores que tuvieron estos principiantes, no fue tan relevante, pues –al menos los sujetos de esta muestra- proporcionaron discursos reflexivos que moderaron el aporte de tales maestros, reconociéndolos como puntos referenciales, pero no como modelos a seguir⁸⁸.

Por otro lado, la *vocación tardía*⁸⁹, posee otro sustento, pues si bien sigue siendo tan experiencial como la anterior, recoge argumentos de una mirada razonada, que proyecta la función social de la Historia a la escuela,

⁸⁷ Vide: Primera categoría: 5.1. La decisión de convertirse en profesor/a; 5.1.1. Deseos, vocación y compromiso por enseñar.

⁸⁸ Cfr. 5.2.4. Docentes como referentes formativos y 5.2.5. Docentes como aportes y no como modelos.

⁸⁹ Vide: 5.1.2. Decidir por Pedagogía: un efecto secundario de la Historia.

con el consecuente posicionamiento crítico, fundado en los saberes de la disciplina y del modo en que ésta puede aportar en la potenciación de actores sociales conscientes y asertivos.

No obstante aquello, de todos modos el aspecto vocacional quedó relativizado, toda vez que un grupo no menor de estos mismos docentes noveles, dieron fuerza argumental a criterios alejados del mero deseo, circunscribiendo su toma de decisiones a bases que podrían calificarse como pragmáticas e instrumentales. La primera, se asocia con la disciplina de origen, pues entrar a Pedagogía sería simplemente una consecuencia lógica –después de estudiar un pregrado- para profesionalizar la expertiz⁹⁰.

En segundo término emerge la búsqueda de posicionamiento dentro de la estructura económica, bastante desmejorada al momento de optar por la Pedagogía, debido a que la formación de licenciatura –desde la particular óptica de estos docentes- promueve la pauperización y la generación de verdaderos cesantes ilustrados o trabajadores intelectuales desarrollando oficios precarios⁹¹. Por lo tanto, la necesidad de certificarse como docentes y, desde luego, vivir de la profesión, fue un leitmotiv que amerita profundizar las consecuencias de estudiar licenciatura (como el caso de Licenciatura en Historia), grado académico con escasas proyecciones laborales y empleabilidad efectiva.

Desde el punto de vista de los saberes docentes, el argumento vocacional no es un tema que haya surgido de modo tangencial. Como se verá, se

⁹⁰ *Ibíd.*

⁹¹ Vide: 5.1.3. La pedagogía como opción para encontrar trabajo y 5.1.4. La certificación para el ejercicio de la docencia.

encuentra íntimamente asociado con el relevo y jerarquización de los repertorios que los principiantes estiman valiosos. Salvo en los casos de *vocación temprana*, se habla desde y por la disciplina de origen en que fueron formados originalmente estos docentes, en tono más comprometido con la docencia o más instrumental según sea el argumento utilizado.

6.3. Dilemas de la formación docente.

Conforme a las categorías “*La decisión de convertirse en profesor*” y “*La formación docente*”⁹², emergen interesantes cuestiones sobre los derroteros formativos, las cuales no siempre son miradas y estudiadas en los centros de educación terciarios. En este sentido cobran relevancia, los aportes recogidos en el Marco Teórico de la tesis, especialmente los trabajos de Anijovich et al. (2009), Day (2006, 2005), Sanjurjo (2000), Ferry (1990), Tardif (2004), entre otros. La formación es un aspecto clave, pues alimenta, en tanto fuente, a los saberes que manejan los docentes.

El tipo de formación implicada en la casuística de esta tesis, tiene que ver con la *formación consecutiva*, recordando que es aquella que permite la continuación de estudios de pregrado para proseguir con otra carrera: no se trata de un postgrado.

Ya se subrayó en el Capítulo 3 el carácter peculiar de esta formación, pues destaca una especialización mucho más fuerte que la del modelo de tipo

⁹² Vide: 5.1. Primera categoría: La decisión de convertirse en profesor/a y 5.2. Segunda categoría: La formación docente.

concurrente, consolidada en el aspecto disciplinar, lo que redundará en los saberes que estos docentes manejan al respecto y un concentrado abordaje en lo pedagógico. Sin embargo, dos formaciones que se comulgan en una, para derivar al título profesional de Profesor con mención, también origina una serie de dilemas, tal como se colige de las evidencias.

En efecto, el discurso profesional de los principiantes, releva su formación de licenciatura como sostén y motor de la docencia, más que los repertorios ganados durante la formación pedagógica. Por lo tanto, tal como lo postula Anijovich et al (2009), se tensionan dos lógicas, las que se encuentran en una fricción permanente, no sólo a nivel discursivo, sino en la toma de decisiones: o se opera con criterios derivados de la lógica disciplinar o de los generados por la lógica pedagógica.

Ello se evidencia con la categoría 5.2. *La formación docente*, cuando al comentarse comprensivamente el sello profesional⁹³, se bifurcan caminos (aun cuando están vinculados o hermanados entre sí, pues el sello -al fin y al cabo- deviene de la formación de la Universidad de Chile, aspecto consensuado en todos los/as entrevistados).

A nivel de dilemas formativos, conviene reflexionar respecto a cómo balancear los aportes disciplinares y pedagógicos, para que precisamente los docentes no entren en el juego sucio de posicionarse en una sola vereda. En el plano ideal, la formación consecutiva pretende proveer al sistema de profesionales situados epistémicamente, consolidados en sus saberes científicos, capaces de transponer didácticamente su objeto

⁹³ Vide: 5.2.1: Sello formativo: ser formado y titulado en la Universidad de Chile y 5.2.2: El sello de formarse pedagógicamente en la universidad después de la licenciatura.

cognoscente. Lamentablemente, la formación pedagógica, relevada en ocasiones, aparece secundarizada en el discurso de los principiantes como aporte formativo⁹⁴. Ello coincide con el relato teórico para el caso de la formación consecutiva (Vide Tehart, citado por Anijovich et al, 2009: 28), en donde los autores plantean que la formación inicial docente posee un bajo impacto en sus titulados.

Por otro lado, en la construcción del *ser docente* se suele centralizar el foco en la formación inicial, lo que no es erróneo. Sin embargo, las investigaciones aludidas, conceden un atributo y un lugar especial a las fuentes que combinan los maestros para dar cuenta de cómo lograron formarse en la docencia como profesión, aspecto que cobró protagonismo en el discurso como texto de análisis. En este sentido, el aporte de esta tesis implicó en dar a la luz estas fuentes, cuestión que permite concluir que los docentes principiantes poseen dos grandes formaciones, las cuales combinan conforme a las demandas del contexto laboral. Por una parte una formación que denominamos acá "*formación pedagógica alternativa*" y otra, "*formación pedagógica formal*". Como esta última coincide con la ya comentada formación consecutiva, destaquemos el primer caso.

Para los principiantes de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad de Chile, se dio un proceso formativo paralelo, de corte artesanal, basado en socializaciones entre pares universitarios y en el ejercicio preprofesional de la docencia en espacios de educación popular y de acción política, en el

⁹⁴ 5.2.3. Formarse como profesor fuera de la carrera de Pedagogía; 5.2.3.1. Formarse antes como Profesor en la Licenciatura.

campus y en comunidades de base a nivel comunal y poblacional⁹⁵. A ello se adiciona, la lectura connotada que estos mismos principiantes dieron a su experiencia en la licenciatura de origen, tomando como referencia las clases, la maestría de algún historiador docente y las actividades de ayudantía en el pregrado. Interesante, es en este sentido el valor concedido a los modos de razonamiento derivados de la Historia, que permitieron darle un vuelco diferente e intencionado al currículum y a la didáctica⁹⁶.

Otro tema no menor (surgido del discurso profesional docente) y de carácter emergente es la idea de que la docencia, más que una profesión es un oficio que sólo cobra cuerpo a la luz de la praxis: lo que es en parte cierto, aunque no el único camino para su configuración⁹⁷. De ello se deduce una deuda de la formación inicial tendiente a reforzar que se trata de una profesión con un fuerte componente práctico, idea que no se ve lo suficientemente asentada en estos jóvenes principiantes. Por otro lado, se puede derivar una falta de trabajo profundo en las instituciones formadoras de profesores respecto a las formas de autoaprendizaje profesional⁹⁸, como parte de los desempeños esperados. Ello amerita una indagación aparte.

⁹⁵ 5.2.3. Formarse como profesor fuera de la carrera de Pedagogía; 5.2.3.2. Aporte del activismo político y de la educación popular a la formación docente.

⁹⁶ 5.9.6. La importancia de la Historia.

⁹⁷ 5.8. Octava categoría: Aprendizaje docente, en específico: 5.8.2: Hacerse profesor en la práctica.

⁹⁸ *Ibíd.*

6.4. Saberes y Trayecto Profesional

Según Tardif (2004), los saberes no se expresan ni se definen solos. Por tanto, los saberes docentes deben comprenderse vinculados con el devenir anejo a la profesión.

En este punto, la literatura ha sido categórica al calzar el momento que viven los principiantes con un verdadero rito iniciático. Se comentó como características de esta etapa del trayecto profesional, la lucha por la sobrevivencia en las instituciones escolares junto a la definición del rol o función de estos profesores al interior de los colegios y liceos (Huberman y Jordel citados por Fuentealba, 2008).

Como etapa eminentemente darwinista, se lucha por adaptarse al medio o salir de éste (incluso de modo definitivo). Las evidencias recogidas empalman en cierto modo con estas características⁹⁹. Empero, las referencias teóricas no subrayan un hallazgo de esta tesis, cual es la presencia de docentes asertivos, resilientes y luchadores¹⁰⁰, fenómeno que permite comprender desde un frente alternativo, otro mundo de posibilidades, que futuras indagaciones habrán de responder de mejor modo.

Por otro lado, los aportes de Fuller y Brown (citado por Fuentealba, 2008) son los que logran aproximarse a la realidad de los docentes neófitos con los que hemos trabajado, dado que uno de los relevos constantes en el

⁹⁹ Cfr. Cuarta Categoría (*La entrada a la institución escolar*), en específico: 5.4.1. La crisis o la pérdida por el entusiasmo por la profesión; 5.4.3. El miedo e idealismo inicial; 5.4.6. Adaptación al escenario escolar.

¹⁰⁰ Cfr. Tercera Categoría, 5.3.3. El principiante asertivo.

discurso docente fueron los vacíos o lagunas en la formación inicial¹⁰¹. Sin embargo, en ninguna de estas teorizaciones se destacó las inquietudes que surgen en torno a la disciplina de especialidad, los estudiantes y la interacción en el aula, aspectos que para estos autores sólo se vislumbran en fases posteriores. En los hallazgos de esta tesis, acaece que el foco principal está puesto sobre los saberes disciplinares¹⁰², las experiencias iniciales en clases¹⁰³, más las relaciones interpersonales con otros agentes escolares: pares, estudiantes y apoderados¹⁰⁴.

En este punto quizás, un complemento a las teorizaciones revisadas, es que más que las preocupaciones en sí (como asunto genérico), las evidencias ponen en el tapete *un proceso de evaluación* de los repertorios de saberes y, de paso, de los procesos formativos de los profesores principiantes¹⁰⁵.

Las mentadas teorías sobre las etapas del desarrollo docente se focalizan además en la condición de profesional que recién da sus primeros pasos en el mundo escolar. Al *centrarse* en un sujeto denominado “principiante”, ya

¹⁰¹ Cfr. 5.2.8. Falencias genéricas de la formación pedagógica y 5.2.9 Debilidades de la especialidad.

¹⁰² Cfr. 5.2.9.debilidades de la especialidad: Ciencias Sociales y Didáctica; 5.8.4. autodidactas por mala formación: los problemas disciplinares y pedagógicos; 5.9 Los conocimientos y/o saberes docentes: 5.9.3. Enseñar lo disciplinar y siguientes.

¹⁰³ V.gr. aunque es un tópico que se transversaliza en casi todas las categorías. 5.8.2. Hacerse profesor en la práctica; 5.8.7. Ensayo y error.

¹⁰⁴ V.gr. 5.5. Relación con los pares; 5.6. Relación con los estudiantes; 5.7. Relación con los apoderados.

¹⁰⁵ V.gr. 5.2.6. Valoración de la carrera de Pedagogía y su formación; 5.2.7. Asignaturas relevantes en la formación pedagógica; 5.2.7.1. Los ramos que fueron aportes; 5.2.7.2. Los ramos que no fueron aportes.

se está tomando un lugar para observarlo desde el *hándicap*. El principiante resulta ser el inexperto, el sujeto en crisis, enfermo, temeroso, con una serie de definiciones que llegan incluso a formar parte de las propias interpretaciones de los docentes que se inician en el ejercicio de su profesión¹⁰⁶. Cabe entonces preguntarse ¿no estamos acaso –desde el uso del adjetivo- jugando con procesos de estigmatización o levantando estereotipos? Amerita una indagación al respecto, camino que surge como parte de las reflexiones derivadas de esta investigación. No obstante lo anterior, que no podemos contestar en lo inmediato, sí se halló un corolario de esta misma denominación y que tiene directa relación con el tema de los saberes: es que la condición de novato se formula desde aquello que el sujeto no maneja, es decir, a su “*desconocimiento*”, a un “*no-saber*” y, en el mejor de los casos, a sus debilidades.

Es por esta razón que levantamos el aserto de Cochrane-Smith y Lytle (2003), de eliminar las categorías de *novato* y *experto*, reconociendo la particularidad de los saberes en cualquiera de los tramos de la trayectoria profesional. Y, en todo caso, también es dable interrogarse si la condición de principiante o novato la poseemos todos, en cualquier momento del trayecto profesional, entendiendo que cada relación áulica, cada interacción didáctica es siempre nueva y demandante.

¹⁰⁶ V.gr. 5.3. Ser profesor principiante. En específico: 5.3.1. Profesores jóvenes e inexpertos y 5.3.2. El Inexperto visto por los otros; 5.4.1. La crisis o la pérdida del entusiasmo por la profesión; 5.4.2. La crisis enferma al principiante.

6.5. El protagonismo de los contextos.

Los contextos institucionales son importantes a nivel discursivo y ocupan un lugar central en el fenómeno de la crisis profesional inicial de los docentes principiantes¹⁰⁷. Indudablemente existe una relación estructurante con dichos espacios, que no sólo permiten resignificarlos, sino que de algún modo alimentan los repertorios de saberes pertenecientes a los docentes novatos, a través de la interpelación frontal, los enmarcamientos en el actuar o las problemáticas que emergen a nivel aúlico¹⁰⁸.

Es interesante el fenómeno que acaece en los contextos escolares descritos por los novatos, pues se trata, en la mayoría de los casos, de instituciones de tipo conservadora, muy rígidas en sus prácticas¹⁰⁹. Entonces, y recogiendo la interpretación de Schön (1998), la principal preocupación de dichos espacios en relación a los nuevos profesores que ingresan, es que estos sean socializados y aprendan las tramas burocráticas y los papeles sociales asignados que son objeto de valoración institucional¹¹⁰. En consecuencia, se promociona un aprendizaje sesgado, pues no incorpora las nuevas miradas de los principiantes, pues el diálogo resulta escaso, nulo o superfluo. En el mejor de los casos, se asemeja mucho al concepto de

¹⁰⁷ Vide: 5.4. Cuarta Categoría: la entrada a la institución escolar.

¹⁰⁸ Vide: 5.9.4. Las dificultades de la transposición didáctica; 5.9.5. Saberes desplazados en el aula; 5.9.11. Las clases de Historia: un choque con la realidad.

¹⁰⁹ Vide: 5.4.5. Las instituciones escolares como espacios rutinarios.

¹¹⁰ La socialización con los pares apunta igualmente a este aspecto rutinizante, pues al no incorporar a los profesores noveles ni dialogar con éstos, contribuyen al anquilosamiento de las prácticas. Vide: 5.5. Quinta categoría: Relación con los pares.

colegialidad inventada en donde la participación de los profesores es forzada y *“se inhibe la iniciativa profesional desde abajo”* (Hargreaves, 2003: 187). A los principiantes se les coarta la acción para sugerir o innovar, tanto en las intervenciones propiamente pedagógicas, como en otras instancias escolares (consejos de profesores, reuniones departamentales)¹¹¹. Alejados del riesgo de recoger los saberes de los principiantes, estos contextos realizan su conservadurismo al no manifestar una apertura transformativa: *“Una organización es un sistema cooperativo en el que los individuos depende de la previsibilidad de las respuestas de los demás.... La sorpresa, que es esencial para el aprendizaje, es contraria al funcionamiento uniforme de la organización. De este modo, las organizaciones desarrollan sistemas de detección y corrección de errores, cuyas funciones son mantener la constancia de las variables claves de la vida organizativa. Son sistemas ‘dinámicamente conservadores’”* (Schön, 1998: 286).

Es por ello que la dinámica de los aprendizajes y de los saberes adquieren ribetes peculiares cuando el profesor novel ingresa al mundo escolar.

¹¹¹ Vide: 5.5.2. Los ghettos o las divisiones entre los profesores y 5.5.3. Pares más viejos: críticos y desalentadores

6.6. Saberes y aprendizajes.

El aprendizaje, fue principalmente caracterizado a partir de mecanismos de “*autoformación*”¹¹², que permitieron a las y los docentes principiantes verse como “autodidactas”: se aprende a ser profesor¹¹³, se aprende a dar sentido a los saberes (formales e informales)¹¹⁴, así como también se aprende a trabajar en pos de un ideal o de ser simplemente un buen maestro.

No obstante lo anterior, el aprendizaje se configura como una instancia necesaria, que complementa o trata de servir de paliativo ante las deficiencias de los procesos de formación profesional docente (las cuales se traducen en las debilidades de los repertorios de saberes). Los requerimientos formativos que no fueron profundizados o siquiera tangencialmente abordados en la universidad, suponen entonces un esfuerzo adicional, de *carácter intuitivo* por parte de los docentes principiantes¹¹⁵. En este sentido cobra fuerza la noción de *desarrollo profesional* en la vertiente de los requerimientos de *formación continua y permanente* que demandan o llegan a concretar estos docentes. Sin embargo, es el segundo caso el más fuerte, emprendido casi a tientas,

¹¹² Vide: 5.8. Octava categoría: Aprendizaje docente

¹¹³ 5.8.2. Hacerse profesor en la práctica.

¹¹⁴ 5.8.1. El “alcachofazo” o el sentido de lo aprendido.

¹¹⁵ 5.8.3. Autodidactas por mala formación: las cuestiones técnicas y de gestión del aula; 5.8.4. Autodidactas por mala formación: los problemas disciplinares y pedagógicos; 5.8.5. Aprendizaje propio; 5.8.8. La intuición

como un ejercicio en solitario, con sus cursos¹¹⁶, o con pares (externos a la institución escolar y generalmente ex compañeros de la formación inicial)¹¹⁷.

Las deficiencias se resuelven a través de experiencias situadas en el aula y en la institución en genérico, por medio de *mecanismos de ensayo y error*.¹¹⁸ Interesante punto es la reflexión que sobre este proceso han realizado los principiantes, reconociendo las zonas frágiles de la profesión y reflexionando en torno a los resultados de estos “cuasi experimentos” áulicos, buscando el camino que mejor se adapta a las situaciones y emergencias propias de la interacción sociodidáctica¹¹⁹. Esta constatación derivada del corpus analizado, de paso nos instala un problema no menor que es el bajo impacto de la formación continua, ya por imposibilidad de acceder a ésta (razones de tiempos disponibles, fondos y/o becas económicas y voluntad de la institución escolar para apoyar). Este fenómeno del aprendizaje propio de los docentes noveles, redundando en un impacto de cuantía a la hora de subrayar el tópico de los saberes distintivos de la profesión.

Si asumimos la clasificación de Porlán, Rivero y del Pozo (1997), gran parte de los aprendizajes de corte experiencial e intuitivo en la mayoría de los casos, pasan a reforzar las teorías implícitas y el peligro latente de replicar

¹¹⁶ 5.8.5. Aprendizaje propio y 5.8.6. Aprendiendo entre todos.

¹¹⁷¹¹⁷ Retomar la Segunda categoría y el tópico de la formación informal.

¹¹⁸ 5.8. 7. Ensayo y error.

¹¹⁹ 5.8.9. Reflexión y autocrítica.

recetas y rutinas en la praxis. Ello permite jugar con la posibilidad de otro horizonte digno de profundizar en estas temáticas, dada la necesidad de confrontar este discurso con el ejercicio efectivo de la docencia.

6.7. La especificidad de los saberes de los profesores de Historia y Ciencias Sociales.

Primero que todo coincidir con Anijovich (2009), que la clave para la construcción de los saberes profesionales (y, por ende, la comprensión de los mismos), se encuentra en la conexión entre elementos aparentemente dispersos: teoría y praxis; formación y trabajo; individuo y contextos (vide, 2009: 16). Dichas tramas son explicitadas de modo muy directo a través de los discursos profesionales de los profesores principiantes.

El cómo han sido internalizados estos saberes por los profesores resulta, en consecuencia, nuclear para llegar a comprender lo que acontece en la interacción áulica, las clases mismas y, por ende, los procesos de enseñanza-aprendizaje. Evidentemente, no se trata sólo del papel que juegan aquello que se aprendió formalmente, las tramas pedagógicas y didácticas entregadas en la formación inicial, sino qué papel cumplen los saberes en su complejidad, cómo los significan y resitúan en los contextos profesionales, los docentes noveles.

Interesante, como aporte indagatorio, es subrayar que los principiantes poseen una clara convicción que su repertorio de saberes configura un elemento distintivo de su profesión y como titulados de la Universidad de

Chile¹²⁰. El protagonismo asumido por la matriz disciplinar es algo que no podemos soslayar. En efecto, no es extraño que cuando los profesores noveles dan cuenta sobre sus saberes de base, aluden siempre a la Historia¹²¹, pues es correspondiente con la formación de la licenciatura de origen. Por lo tanto, demostrado como plus por los propios principiantes emerge, a contrario sensu, una debilidad en los repertorios disciplinares asociados con las restantes Ciencias Sociales. En ocasiones, el discurso que hemos ordenado categorialmente alude a los hándicaps, pero no del modo lo suficientemente explícito. Poco o nada se dice de Geografía, Derecho, Antropología, Arqueología, Sociología y Economía, salvo a través de pequeñas alusiones. Los principiantes del DEP se configuran por y desde la Historia, en un evidente sesgo disciplinar que la formación inicial docente en algún momento habrá de hacerse cargo, toda vez que declara en su Perfil de Egreso el manejo de las disciplinas de la mención (Cfr. Lámina N° 2)

Obviando las debilidades, la potencia de los saberes está en su movilización en las experiencias áulicas, en un ejercicio que supera el mero versionado de una Historia científica a una escolar. Se relevan las habilidades investigativas, los modos de razonamiento, la lógica y el pensamiento reflexivo. Por otro lado, el compromiso de esos principiantes, no permite visualizar sus saberes desprovistos de cargas. Al contrario, es en el

¹²⁰ 5.9. Novena categoría: Los conocimientos y/o saberes docentes. En específico: 5.9.1. El saber disciplinar como distintivo.

¹²¹ Cfr. 5.9.6 al 5.9.11. Todos estos elementos que componen la categoría sobre saberes apuntan a destacar el rol de la Historia.

reconocimiento de un posicionamiento definido (puede ser desde la propia episteme disciplinar, cuando se declaran pro o anti positivistas; o bien, desde un locus ideológico y político). Los saberes no sólo son vistos como herramientas para mediatizar las relaciones de enseñanza y aprendizaje, sino como un corpus necesario para el docente en cuanto tal y en sus metas de formación para los muchachos en las escuelas: hay ideales pedagógicos de por medio, lecturas críticas de la realidad, discurso fundado. Los principiantes reconocen las fricciones y los choques con los contextos, no sólo institucionales, sino también de las posibilidades que les proveen el curriculum y los agentes de la escuela. Los saberes pedagógicos resultan útiles, necesarios sí o sí. Sin embargo, extraña un discurso que es a todas luces contradictorio, pues si bien releva el profesionalismo y sus saberes, también levanta la impronta de los saberes técnicos, como única fuente de auxilio ante las problemáticas vividas al interior de las salas de clases. La racionalidad técnica tan criticada sobrevive sobre todo, según se lee entre líneas a la luz de la propia crisis y requerimientos de adaptación al medio de estos profesores noveles.¹²²

Es de interés subrayar que la mencionada racionalidad técnica se alimenta de teorías implícitas y creencias sobre los problemas de la práctica. Veamos el caso de la didáctica.

Ante la carencia de repertorios de saberes didácticos, los profesores noveles potencian argumentos desde el sentido común, los cuales no se

¹²² Entre líneas se cumple el aserto de Sanjurjo (2000). Parfraseándolo, las ideas conservadoras que justifican el quehacer docente suelen reaparecer ante la complejidad de los problemas propios de la práctica. Quizás de allí surja la racionalidad técnica y también la demanda por herramientas técnicas que reclaman los docentes noveles.

encuentran fundados en teorías aprehendidas en procesos formativos formales. En el caso de los profesores del DEP, la socialización con pares reflexivos durante el pregrado tributa preconcepciones al respecto. Se debe recordar que se trata de reflexiones anteriores a la formación docente en el DEP (reflexiones ex ante), por lo que estaríamos ante un ejercicio experiencial espontáneo y alejado de enmarcamientos teóricos que formalicen un saber desde el campo de la didáctica como disciplina. Este panorama de cosas nos permite argumentar que las debilidades formativas en materia de la didáctica terminan por dar origen a una *didáctica del sentido común* tal y como la define Alicia de Camilloni (2008).

El problema sobre la didáctica de la especialidad y el sentir de estos profesionales respecto a su desconocimiento, ataca al corazón de la profesión, entendiendo que los saberes didácticos conforman un componente central del saber profesional docente (Vide: Shulman, 1987/2005)¹²³

Cabe aquí preguntarse, y recogiendo la interrogante de Flavia Terigi (2012), si en verdad existe un vacío de los saberes didácticos o lo que sucede en verdad es la generación de una distancia entre la producción didáctica y las situaciones propias de la práctica docente. Quizás por ello, los docentes principiantes buscan fuera de los marcos de la didáctica disciplinar, las respuestas que no logran visualizar en sus propios repertorios.

¹²³ Nos referimos al concepto shulmiano del “conocimiento didáctico del contenido”.

6.8. EPÍLOGO

Una de las líneas vertebradoras de esta tesis fue relevar el paso crítico entre la formación inicial y la inserción profesional docente, en profesores principiantes de Historia y Ciencias Sociales, titulados en la Universidad de Chile. Sin embargo, citada esta coyuntura particular, se entiende que estamos ante un objeto de conocimiento complejo y multidimensional. En consideración a las investigaciones genéricas, nacionales y extranjeras (v.gr. Day y Gu, 2012; Ávalos et al, 2004, entre otros), las cuales se han adentrado en aspectos panorámicos respecto a las problemáticas del profesorado novel, se decidió que esta indagación tensionara su objeto desde un aspecto más específico. Aquello implicó dar cuenta acerca de un nodo estimado como característico de toda profesión, a saber su repertorio y expertiz de saberes profesionales, aspecto que desde la especificidad de la mención, torna novedoso un trabajo que pudo caer en la réplica de conclusiones ya conocidas sobre el tema del periodo de iniciación de la docencia.

Por otro lado, conocer la figura del profesor o profesora, también es aportativo para la toma de conciencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y para profundizar en cuestiones didácticas y curriculares, pues, al dialogar con este actor sustantivo (muchas veces marginado de los argumentos o invisibilizado en su rol protagónico en las relaciones que se gatillan en la escuela), también se puede contribuir a la mejora de dichos aspectos. Tal como lo indica Jesús Estepa (2000), adentrarse en las definiciones de los saberes docentes, puede facilitar caminos no sólo para contribuir al desarrollo profesional de los maestros, sino también para

esclarecer de mejor modo el papel que debieran cumplir las didácticas específicas en este sentido (Cfr, Estepa, 2000: 91).

Además, conforme a la casuística asumida en esta tesis, el subrayar la importancia de las trayectorias, por muy breves que hayan sido éstas, implica la valoración de las experiencias de los profesores principiantes. Dichos recorridos particulares destacaron espontáneamente la impronta de los aportes de formaciones diversas y la retroalimentación práctica ganada en el ejercicio de la profesión. Los hallazgos, además, permitieron confrontar los supuestos teóricos y las referencias de enmarcamiento, encontrando algunas aproximaciones y también discrepancias.

Tal como se indicó en el Marco Teórico, los sujetos en potencia, en permanente construcción de sí mismos, tienen una relación especial con los saberes y una necesidad de aprender (Vide Charlot, 2008 y Zemelman, 2010): así se manifestaron los profesores principiantes, movilizados en razón de sus repertorios epistémicos y de los mecanismos que requieren para aprender.

Ponemos en duda que los principiantes posean un corpus de saberes débil (Cfr. Marcelo, 2009), sino que planteamos que éstos disponen de un repertorio singular, el cual permite significar el mundo con otras lentes epistémicas. Es probable que allí radique la diferencia con los docentes “expertos”.

El repertorio de los docentes novatos comparte las mismas características de los saberes en general: por ejemplo que son sociales, situados y retornan sobre sí mismos cuando los confrontan con la realidad, mezclando

saberes de naturaleza dispar, como los saberes disciplinares, saberes pedagógicos, creencias, teorizaciones desde el sentido común, entre otros.

El repertorio variopinto de estos saberes pudo exponerse a través de las reflexiones que se fueron vislumbrando en los discursos profesionales recogidos para esta tesis, lo cual permitió discriminar entre los saberes.

Al menos, a nivel argumentativo, hubo un proceso de adjudicación de significados y de interpretación de las actividades profesionales iniciales. No sólo hubo un relevo, ya clásico en las investigaciones sobre profesores novatos, entre la distancia entre el utillaje teórico (que los principiantes traen de su formación docente formal) y lo vivenciado en las experiencias prácticas. También se tensionó aquello que no se sabe o cree no saberse, con los saberes que sí pusieron en juego estos profesores al profundizar en sus *incidentes críticos*.

El trayecto epistémico de la docencia es complejo y alimentado por fuentes diversas, algunas de las cuales no suelen ser destacadas en los aportes teóricos citados. Como importante línea reflexiva, es la invitación a cuestionar el carácter prioritario atribuido a la formación docente, en especial cuando estamos ante una propuesta formativa del tipo consecutiva. Las fuentes que alimentan a estos maestros son anteriores, formales e informales, destacando la impronta de la licenciatura de origen. ¿Qué sucede con los 4 años o más que implica la formación disciplinar? ¿Qué acontece con el sesgo disciplinar y los saberes en el caso de los profesores cuya especialidad convergen otras ciencias? ¿Se dispone de saber “experto” si la disciplina emana de una licenciatura y no de una mera línea formativa dentro de una malla curricular?

Junto a estas interrogantes, las que abren caminos posibles a futuras investigaciones, tensionamos otro punto que se formula en torno a los principiantes. Según Perrenoud (2004b), se produce un desajuste entre el rol creador y el ejecutor en los primeros años de inicio de la profesión. Es decir, que durante la fase de inserción a la docencia, los novatos más que crear, ejecutan. Sin embargo, en el proceso de adaptación a las instituciones, las demandas de la asignatura, los contextos y las relaciones con los otros actores (entre ellos, los estudiantes) los profesores emprenden un ejercicio de creatividad que busca reducir las distancias teórico-prácticas y la pertinencia de sus soluciones. Los nuevos saberes experienciales que se originan destacan la distinción de los repertorios epistémicos, respaldando la tesis ya comentada de Cochrane-Smith y Lytle (2003) de que los novatos poseen saberes diferentes, los que deben destacarse.

La toma de conciencia de dichos saberes puede intencionar la mejora e innovación de las intervenciones, mientras que no apelar a estos, desaprovecha una columna vertebradora que ofrece la condición profesional⁵. Ligado a la reflexión, en tanto profesionales o prácticos reflexivos, parafraseando a Schön (1998), esos saberes pueden procurar caminos para cambios en la práctica, y aspirar a la mejora de la misma (lo mismo para los proyectos de formación profesional en el área). Reflexionar implica estar comprometido con la praxis, y ese involucrarse adquiere ribetes éticos, necesarios en toda profesión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y LINKOGRÁFICAS.

a) Libros y artículos.

- Aedo-Richmond, R. (2000). *La educación privada en Chile: un estudio histórico y analítico desde el período colonial hasta 1990*. Santiago: RIL Editores.
- Albert, M. J. (2006). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Madrid: McGraw-Hill.
- Anijovich, R, Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Angulo, J. F., Barquín, J. y Pérez Gómez, Á. [Eds.] (1999). *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.
- Astolfi, J.P. (2003). *Aprender en la escuela*. Santiago: J.C. Sáez editor.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (2010). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.
- Ávalos, B. y Sevilla, A. (2010). *La construcción de la identidad profesional en los primeros años de docencia: evidencia desde la investigación*. Núcleo milenio. Trabajo presentado en el II Congreso Internacional sobre profesorado principiante e inserción profesional a la docencia. Buenos Aires 24-26 de Febrero, 2010.
- Ávalos, B. (2005). “La formación de profesores y su desarrollo profesional. Prácticas innovadoras en busca de políticas. El caso de Chile”, en: Cristián Cox [ed.], *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria.
- Ávalos, B. et al (2004). *La inserción de profesores neófitos en el sistema educativo*. Concurso Nacional de Proyectos Fondecyt Regular, N° 1020218.
- Ávalos, B. (2004) *Las instituciones formadoras de docentes y claves para formar buenos docentes*. Santiago: MINEDUC.
- Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: MINEDUC.

- Ayala Villegas, E. (2012). Abstract "Charlot, Bernard (2008). La relación el saber. Elementos para una teoría". En: *Revista Paulo Freire*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Ayala Villegas, E. (2001) *Algunas consideraciones generales y sugerencias en torno al tema de la educación y la formación docente en la Universidad de Chile*. Paper sin publicar.
- Azúa, X. y Nervi, Ma. L. [comps.] (1999). *La reforma curricular chilena: enfoques críticos*. Santiago: Centro de Estudios Pedagógicos-Programa de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile.
- Barber, M. y Mourshed, M (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Documento PREAL N° 41. Santiago: PREAL-McKinsey & Co.
- Barrera Pedemonte, F. (2009). "Desarrollo del profesorado: el saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo", en: *Acción Pedagógica*, N° 18, Enero- Diciembre, 2009, pp. 42-51.
- Barros Arana, D. (1905). *Un decenio de la Historia de Chile, 1841-1851*. Santiago: Imprenta y encuadernación Universitaria.
- Bazán, D. (2008) *El oficio del pedagogo. Aportes para la construcción de una práctica reflexiva en la escuela*. Rosario: Homo Sapiens.
- Beillerot, J.; Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- Bellei, C. y Valenzuela, J. P. (2010). "¿Están las condiciones para que la Docencia sea una profesión de Alto Estatus en Chile?", en: Sergio Martinic y Gregory Elacqua [eds.], *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*. Santiago: OREALC-UNESCO y Facultad de Educación, PUC.
- Bolívar, a. (2007). "La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional", en: *Estudios sobre Educación*, 12, pp. 13-30
- Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Braghetto, M.A (2009). "Vocación Docente: 48 nuevos profesores de la Universidad de Chile", en: UChile.online, 27 de Julio de 2009 (Vide: <http://www.uchile.cl/preview/noticialmp.jsp?id=53181>) [revisado el 29 de Enero de 2010]
- Brunner, J.J. (1995). Reseña al texto de Sol Serrano "Universidad y Nación. Chile en el siglo XIX", en: *Estudios Públicos*, N° 58, pp. 461-464.
- Camilloni, A. de et al (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Canales, M. (coord.) (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago. LOM.
- Carnoy, M (2003) "Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional", en: Cox, C. [ed.]. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.
- Carroll, L. (1865/1998). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Ediciones Gaviota.
- Carroll, L. (1871/1990). *A través del espejo y lo que Alicia encontró al otro lado*. Madrid: Ediciones Gaviota.
- Cochrane-Smith, M. (2003). "Teacher Education's Bermuda Triangle: Dichotomy, Mythology and Amnesia", en: *Journal of Teacher Education*, Vol. 54, N° 4, September/October 2003, pp. 275-279.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. (2003) "Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica", en: Lieberman, A. y Miller, L [eds.], *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Colegio de Profesores (Junio de 2010). Carrera profesional docente. Propuesta del Colegio de Profesores de Chile. Santiago: CDP. <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/stories/carreraprofesional/carreraprofesional2010.pdf> [julio 2011].
- CONFECH-Colegio de Profesores-CONES-Asistentes de la Educación (2011). *Bases para un acuerdo social para la educación chilena*. <http://www.colegiodeprofesores.cl/images/stories/PDF2011/BASES.PARA.UN.ACUERDO.SOCIAL.POR.LA.EDUCACION.27JUL2011.pdf> [julio 2011].

- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (Diciembre de 2006). *Informe Final del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago.
http://200.6.99.248/~bru487cl/files/libros/ConsejoAsesor/Inf_def.pdf
[Septiembre de 2012].
- Contreras Domingo, J. (2001). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Cornejo, J.; Padilla, A.; Molina, P.; Fuentealba, Rodrigo y Galaz, A. (2002). "Aprendiendo a enseñar entre profesores principiantes y experimentados: roles y estilos en un proceso de acompañamiento reflexivo desde la perspectiva de los colaboradores experimentados", en: *Boletín de Investigación Educativa*. Vol. 17, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 362-385.
- Cornejo, J. et al. (1999). "Formación continua para el desarrollo profesional: programa de apoyo a la inserción de profesores principiantes", en: *Boletín de Investigación educativa*, Vol. 14, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp.466-485.
- Cox, C. [ed.] (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Universitaria
- Cox, C. y Gysling, J. (2009). *La formación del profesorado en Chile, 1842-1987*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Ediciones del Zorzal.
- Chile, Ministerio de Educación-Centro de Estudios MINEDUC (2012). *Ingreso al mercado laboral y resultados en la evaluación docente, 2007-2010*. Documento de Trabajo (Mayo de 2012) Santiago: MINEDUC. [Este estudio fue divulgado bajo el nombre de "Calidad en el aula"]
- Chile, Ministerio de Educación-Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario. Santiago: MINEDUC.
- Chile, Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago: MINEDUC.

- Chile, Ministerio de Educación (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial*. Santiago: MINEDUC
- Day Ch. y Gu Q. (2012). *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas*. Madrid: Narcea.
- Day, Ch. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea
- Day, Ch. (2005) *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1995) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- DEP-Universidad de Chile (2012). *La formación de profesores en la Universidad de Chile. Una mirada desde el Departamento de Estudios Pedagógicos*. Santiago: Departamento de Estudios Pedagógicos.
- DEP-Universidad de Chile (2009). *Informe de autoevaluación*. Santiago: Departamento de Estudios Pedagógicos.
- Dussel, I. y Caruso, M. (2003). *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Elliot, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Estepa, J. (2000). "El conocimiento de los profesores de Ciencias Sociales", en: Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. [Eds.] (2000). *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de Ciencias Sociales*. Huelva: Universidad de Huelva.
- Evans, R. (1991). "Concepciones del maestro sobre la Historia", en: *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3 y 4, pp. 61-94. Versión original: *Theory and Research in Social Education*, 1989, vol. XVII, 3, 210-240.
- Fernández Pérez, M. (1999). *La profesionalización docente. Perfeccionamiento, investigación en el aula, análisis de la práctica educativa*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Ferry, Gilles. (2008). *Pedagogía de la formación*. Serie Los Documentos, Nº 6. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas- Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Ferry, Gilles (1990). *El trayecto como formación*. México: Paidós.

- Flick, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Flores Guerrero, R. (2009). *Observado observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago: Ediciones UC.

- Flórez Ochoa, R. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santa Fe de Bogotá: McGraw-Hill

- Foucault, M. (2007). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI

- Foucault, M. (1980). "Nietzsche, la Genealogía, la Historia", en: *Microfísica del poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.

- Freire, P. (2009). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Frigerio, G. y Poggi, M. (1998) *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*. Buenos Aires: Aula XXI, Santillana.

- Fuatealba, R. (2006). "Desarrollo profesional Docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes", en: *Foro educacional*, 10, pp. 65-106.

- Fuatealba, R. (2003). *La inserción profesional de profesores principiantes de la enseñanza media de área humanista de la región Metropolitana*. Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Fuatealba, R. y Osandón, L. (1999). "Profesores principiantes: aportes internacionales de programas de apoyo para su desarrollo profesional", en: *Boletín de Investigación educacional*, Vol. 14, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile, pp. 578-596.

- Gervais, C. y Correa, E. (2004). "Explicitación del saber de experiencia de los profesores en el contexto de las prácticas docentes: un marco conceptual y metodológico", en: *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, Vol. 9 (15), enero-diciembre 2004, pp. 141-167

- Giddens, A. (2001). *El mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Santa Fe de Bogotá: Taurus.
- González Faraco, J.C. (2000). *Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Huelva: Hergué.
- Gudmundsdóttir, S. (2005). "Conocimiento Didáctico en Ciencias Sociales", en: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 9, 2. <http://www.uqr.es/local/recfpro/Rev92ART5.pdf>. [septiembre de 2012]
- Gudmundsdóttir, S. (1998). "El saber pedagógico sobre los contenidos", en: Mc Ewan, H. y Egan, K. *La narrativa en la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago: CIDE.
- Halperin, T. (1987). *El espejo de la historia*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Henríquez, R. y Pagés, J. (2004). "La investigación en didáctica de la Historia", en: *Educación XXI*, 7, pp. 63-84.
- Hernández, F y Sancho, J. M. (1993). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.
- Ickowicz, M. (2008). "Los trayectos de la formación para la enseñanza: el caso de los profesores universitarios sin formación docente de grado", en: *Educere et Educare. Revista de Educación*. Vol. 3 (5), pp. 189-199
- Illich, I. (1971). "La escuela: esa vieja y gorda vaca sagrada", en: *Tercer Mundo. Revista de Información y análisis*. Año I, N° 3, 43-56.
- Inostroza, G.; Tagle, T. y Jara, E. (2007). "Formación de mentores e profesores principiantes de Educación Básica", en: *Docencia*, Año XII, N° 33, Diciembre de 2007, pp. 55-61

- Jocelyn-Holt, A. (2000). *Espejo retrovisor*. Santiago: Planeta.
- Johnson, D. (2010). *Identidad y formación docente de los profesores de historia principiantes. Un enfoque biográfico narrativo*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con mención en currículum y comunidad educativa. Facultad de Ciencias Sociales, Depto. de Educación. Santiago: Universidad de Chile.
- Labarca H., A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Lalande, A. (1953). *Vocabulario técnico y crítico de la filosofía*. 2 Vols. Buenos Aires: El Ateneo.
- Latorre, M. (2009). "Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos", en: *Revista Pensamiento Educativo*, Vols. 44-45, pp. 185-210.
- Latorre, M. (2005a). "Continuidades y rupturas entre formación inicial y ejercicio profesional docente", en: *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 36/2 (Documento electrónico en: www.rieoei.org/profesion39.htm)
- Latorre, M. (2005b). *Saber pedagógico en uso. Caracterización del saber pedagógico actuante en las prácticas pedagógicas*. Tesis presentada al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y a l'Ecole Doctorale de la Faculté des Sciences Humaines et Sociales de l'Université Paris 5 - René Descartes – Sorbonne para optar al grado académico de Doctora en Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Latorre, M. (2004). "Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas", en: *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), N° 30, pp. 75-91.
- Lyotard, J. F (1987). *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Mannoni, M. (2002). *Un saber que no se sabe. La experiencia analítica*. Barcelona: Gedisa.
- Marcelo, C. [Coord.] (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.
- Martinic, S. (1992). *Análisis estructural: un método para el análisis cualitativo de textos*. Santiago: CIDE
- McMillan, J y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson-Addison Wesley.
- McKinsey & Co. Informe McKinsey (2010), *¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno?*. S/L : McKinsey & Company.
En:
http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/inform es/Resumen_ejecutivo_McKinsey2010.pdf [junio de 2012]
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC: véase entrada en este listado bibliográfico por **Chile, Ministerio de Educación**.
- Montero, L. (2001). *La construcción del conocimiento profesional docente*. Rosario: Homo Sapiens.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid: Síntesis.
- Noguera, M. I. [coord.] (2002). *Desarrollo profesional docente. Experiencias de colaboración en enseñanza media*. Santiago: Programa Mejoramiento enseñanza media, MINEDUC.
- Nervi Haltenhoff, Ma. L. y Nervi Haltenhoff, H. (2007) *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago: Universitaria.
- Núñez, I. (2007) Prólogo al texto de L. Osandón (2007), *El cambio educativo desde el aula, la comunidad y la familia (1930-1970)*. Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

- Núñez, I. (2002). "La formación de docentes. Notas históricas", en: Beatrice Ávalos, *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. Santiago: MINEDUC, pp. 14-39.
- Núñez, I. (1999). Breve historia de la profesión docente en Chile. Paper digital.
<http://historiaeducacion.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/nuñez.doc> [septiembre 2012]
- OCDE (2009). *Revisión de políticas nacionales de educación. La educación superior en Chile*. Santiago: MINEDUC, OCDE y Banco Mundial.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación. Chile*. París: OCDE.
- Osandón Millavil, L. y Ayala Villegas, E. (2007) "¿Cumplen algún papel los contenidos de la Historia en el aprendizaje por competencias?", en: *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 52. Barcelona: Graó, pp. 72-82.
- Osandón Millavil, L. (2006a). *Los docentes frente a una innovación curricular. Experiencias de resignificación de los programas de estudio en Historia y Ciencias Sociales*. Vol. 1. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Osandón Millavil, L. (2006b). "La enseñanza de la Historia en la sociedad del conocimiento", en: Carretero, M.; Rosa, A. y González, M.F. (comps.), *Enseñanza de la Historia y memoria colectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Osandón Millavil, L. (2002) "De las distintas formas de aproximarse al panorama de la didáctica de las ciencias sociales. Una propuesta de lectura al problema", en: *Pensamiento Educativo*, Vol. 30 (julio 2002), pp. 139-175.
- Panel de Expertos para una educación de calidad (Julio, 2010). *Informe final: Primera Etapa. Propuestas para fortalecer la profesión docente en el sistema escolar chileno*. Santiago: MINEDUC.
- Peralta, L.; Martínez, M.T. y González, P. (2011). *La identidad docente en profesores noveles: ¿apóstoles?, ¿técnicos? o ¿intelectuales transformativos?*. Ponencia presentada al 1er Congreso Internacional de Educación. Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. PPT.

- Pérez Gómez, A. et al. (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Pérez Gómez, A. (2005). “La función y formación del profesor /a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas”, en: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Rolando, R., Salamanca, J. y Rubilar, J (2010), *Evolución de titulación en Educación Superior, período 1999-2008*. Santiago: SIES
- Perrenoud, P. (2004a). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- Perrenoud, P. (2004b). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- PIIEP-Universidad de Chile (1996). *Programa de Investigación en Estudios Pedagógicos*. Santiago: Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Humanidades.
- Porlán, R.; Rivero, A. y Martín del Pozo, R.g (1997). “Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, I: teorías, métodos e instrumentos”, en: *Enseñanza de las Ciencias*, 15 (2), pp. 155-171.
- Radic, J. (s/a). *Los mitos de la Prueba Inicia*. Paper digital. http://www.educacion.uahurtado.cl/download/noticias/mitos_prueba_inicia.pdf
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española* (21ª edición). 2 Vols. Madrid: RAE-Espasa Calpe. También en: www.rae.es
- Red de Maestros de Maestros. “Apoyo a los docentes al inicio de su ejercicio profesional”, en: http://ww.rmm.mineduc.cl/website/index1.php?id_contenido=154&id_seccion=24 [Julio de 2013]
- Sáez, J. [coord.] (2007). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.

- Sanjurjo, L. (2000). "Los procesos de socialización profesional en las instituciones educativas", en: Boggino, N. y Avendaño, F. [comp.] (2000). *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Santos Guerra, M.A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching. Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*. 57 (1): 1-22 [Hay una versión en español: "Conocimiento y enseñanza", en: Revista *Estudios Públicos*. 2001, 83: 163-196 y en Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*. 2005, 9, 2: 1-30]. Para esta investigación, se utilizó la edición 2005.
- Sokal, A. y Bricmont, J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Tardif, M. y Gauthier, C. (2005) "El maestro como 'actor racional': racionalidad, conocimiento y juicio", en: Léopold Paquay et al [coords.], *La formación profesional del maestro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2012) "La enseñanza como problema en la formación en el ejercicio profesional", en: Alejandra Birgin (comp.), *Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio*. Buenos Aires: Paidós.
- Vadillo, G. y Klingler, C. (2004). *Didáctica*. México: McGraw-Hill.
- Valadez, C. y Díaz, M. A (2009). "El profesor principiante en las aulas de Estados Unidos: retos y posibilidades", en: Marcelo, C. [Coord]. *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Vásquez, N. y Montecinos, C. (2007) "Las competencias específicas de los profesores de historia y ciencias sociales", en: *Revista Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. N° 52. Barcelona: Graó, pp. 18-28.

-Vásquez, N. (2005). "Formación inicial y permanente de los profesores de Historia en Chile", en: Enseñanza de las Ciencias Sociales, 4, pp. 65-79.

-Zabalza, M. "Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico", en: Enseñanza N° 4-5, pp. 109-138.

-Zemelman, H. (2010). "Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible", en: *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N° 27, 2010, pp. 355-366.

b) Notas de prensa; portales y sitios informativos

-*El Mercurio*, Santiago: 2012 (mayo 7); 2010 (Mayo 7 y Noviembre 28); 2006 (Junio 30).

-*La Tercera*, Santiago: 2010 (Abril 10).

- Mensajes presidenciales: www.gobiernodechile.cl
- Prueba INICIA: www.evaluacioninicia.cl
- Prueba AVDI: www.avdi.mineduc.cl
- Red de maestros de maestros: <http://ww.rmm.mineduc.cl>
- Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile: www.filosofia.uchile.cl
- Departamento de Estudios Pedagógicos: <http://depuchile.cl/>