

**PROCESOS DE INVESTIGACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA:
POSIBILIDADES DE EMPODERAMIENTO EPISTÉMICO DE LOS DOCENTES¹**
Processes of self-practice investigation possibilities of teachers epistemic
empowering

*Marcela Gaete Vergara
Abelardo Castro Hidalgo*

Resumen

El artículo presenta parte de los resultados de una investigación cualitativa cuyo objetivo es comprender e interpretar las percepciones, vivencias y experiencias de profesores de Educación General Básica (EGB) que han participado en proyectos de investigación de su propio quehacer pedagógico como factor relevante en el desarrollo de una conciencia crítica de su profesión. Específicamente, este escrito aborda el tránsito hacia una racionalidad epistémica. Tránsito caracterizado epistemológicamente por diversas formas de concebir las relaciones entre teoría y práctica y el conocimiento pedagógico y disciplinar, en tanto concepciones configuradas desde una historia de formación y experiencia profesional. Se pone además en discusión el horizonte de posibilidad para que tal racionalidad se desarrolle considerando los actuales contextos de formación y de desempeño docente.

Palabras clave: Investigación, acción, empoderamiento, conciencia crítica.

Abstract

The article presents part of the findings of a qualitative investigation whose objective is to understand and interpret the perceptions and experiences of elementary teachers (Profesores de Educación General Básica - EGB) who have participated in research projects about their own teaching as a relevant factor in the development of the critical awareness of their profession. Specifically, this writing deals with the transition towards an epistemic rationality. Transition, epistemologically characterized by various ways of conceiving the relations between theory and practice and teaching and discipline knowledge, considered as conceptions shaped from a history of formation and professional experience. It is also called into questions the range of possibilities for that rationality to develop considering the current contexts of formation and teacher performance.

Key words: Investigation, action, empowering, critical awareness.

¹ Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación financiada por el Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación (CIAE) y proyecto Conicyt Bicentenario SOC-15, denominada “Proceso de Transición de Profesores hacia una Conciencia Crítica de la Profesión Docente”. Director Abelardo Castro Hidalgo.

1. ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Uno de los temas más complejos que enfrenta el sistema educacional chileno es la reproducción social y cultural que se genera en la escuela, así como el desencuentro cultural que se produce al interior de la sala de clases, cuando el alumno se enfrenta con un material escolar que es el reflejo de una cultura lejana, distante y ajena a la propia. Material que en muchas ocasiones el maestro reproduce sin mayor cuestionamiento, tanto por las exigencias de la escuela como por su formación inicial docente e historia escolar.

Diversas experiencias han intentado resolver esta situación, especialmente relacionadas a la compleja interacción que ocurre a nivel de sala de clases. No obstante, la experiencia —tanto chilena como internacional— demuestra que estos intentos no son sustentables en el tiempo si no existen profundas transformaciones en la forma en que los docentes asumen la labor pedagógica, y en específico sus estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr tales transformaciones, el profesorado necesita asumir grados crecientes de autonomía en el desempeño pedagógico, que le permitan ir desarrollando el juicio profesional. Ello presupone una formación basada en la investigación de su quehacer docente, en pos de la articulación dialéctica entre teoría y práctica. De lo contrario, es probable que la acción docente —al carecer de categorías de análisis— permanezca en el nivel, que en fenomenología se denomina conciencia acrítica (Kosik, 1989), y desarrolle su profesión sobre la base de estrategias del tipo “prueba-error”, cuando en realidad —de acuerdo con lo que se concibe como profesión— debiera fundar y al tiempo poder explicar sus decisiones pedagógicas a base de criterios científicos o experiencia probada.

En el caso de la docencia —donde la capacidad crítica y reflexiva se considera clave para el ejercicio efectivo de la profesión—, la participación activa del profesorado en procesos de investigación de su propia práctica constituiría una herramienta fundamental para el desarrollo de una mayor autonomía profesional, toda vez que uno de los problemas fundamentales diagnosticados en la formación docente es la articulación, tanto del conocimiento disciplinar y pedagógico como del teórico y el práctico (Ávalos, 2001; MINEDUC, 2005; Olmos, 2009; Vaillant, 2009; entre otros), articulación que sería posible alcanzar en la medida que los docentes estén inmersos en procesos de investigación de su acción, y en los que tendrían que barajar críticamente —y de manera simultánea— tanto sus conocimientos teóricos y prácticos como disciplinarios y pedagógicos.

Diversos han sido los trabajos desarrollados en virtud de que los maestros realicen investigación de su práctica. No obstante, a pesar de los resultados positivos expresados por los autores señalados, no queda muy claro cómo los docentes perciben y experimentan estos procesos en su desarrollo

profesional, qué es lo que relevan del proceso y cuáles son las transformaciones que ellos pueden identificar a partir de la participación en proyectos de investigación de su propia práctica.

2. MARCO REFERENCIAL

Los profesores están integrados a un ambiente socioprofesional con un alto grado de racionalización: programas, objetivos, especializaciones, controles, etc. Por lo que requieren resignificar las reglas de acción, adaptarlas y transformarlas. De hecho, los docentes toman decisiones pedagógicas cotidianamente relacionadas con la selección de contenidos, adaptación de objetivos, preparación y creación de material, lo que no realizan mecánicamente, sino que fundamentados en una cierta racionalidad que han ido configurando desde su formación inicial, continua y en el ejercicio profesional, que les lleva a resignificar las reglas de actuación de la forma en que lo hacen (Tardif, 2004).

Grundy (1997), siguiendo a Habermas, distingue entre 3 clases de racionalidades, a saber: la técnico-instrumental, la práctico-reflexiva y la crítica-transformativa. Las discusiones referidas a la profesionalidad docente han develado que la racionalidad instrumental se encuentra a la base de ciertas actuaciones pedagógicas producto de una concepción del trabajo del profesorado como acción técnica realizada por empleados que deben aplicar ciertas técnicas predefinidas. Esta concepción supone que “los profesores individuales pueden asimilar conocimientos para su uso y agudizar sus habilidades con la práctica y la instrucción, de forma de generar los resultados deseados en sus estudiantes” (Grundy, 1997, 74). Bajo esta mirada no resulta necesario y menos aún pertinente que los docentes investiguen su propia práctica porque su tarea se limita a aplicar conocimiento experto. Esta concepción está lejos de concebir al docente como un profesional que reflexiona, discierne y toma decisiones éticas informadas y fundamentadas rigurosamente.

Por el contrario, la racionalidad práctico-reflexiva asume una vinculación dialéctica entre teoría y práctica, lo que significa comprender que la finalidad de la práctica reside en la vivencia de la enseñanza como una realidad social particular. De esta manera, la práctica se convierte en un ejercicio de investigación, situado en un marco de referencia (creencias, valores, teorías) en el que los docentes dan sentido a lo que hacen. En este proceso, la capacidad reflexiva del docente es de importancia considerable, de tal manera que en el diálogo los docentes dan sentido y constituyen la estructura racional de la acción educativa. Finalmente, la racionalidad crítica está centrada no solo en los procesos de comprensión de la realidad, sino de transformación emancipatoria

que permite actuar sobre la realidad sociohistórica para modificarla. Dicha racionalidad se caracteriza entonces por un pensamiento epistémico que abre nuevas posibilidades de plantear los problemas y nuevos caminos de acción. Desde esta perspectiva, la posibilidad de que los docentes desarrollen una racionalidad crítico-reflexiva no solo depende del conocimiento de discursos teóricos críticos —que desarrollan una crítica a las relaciones sociales ideológicas, desnaturalizando concepciones arraigadas hegemónicamente—, sino que requiere de “la autorreflexión crítica sobre dichos teoremas, en relación con su propia situación” (Grundy, 1997, 79).

La modalidad que diversos autores han planteado para el desarrollo de una racionalidad crítico-reflexiva es la investigación-acción (Stenhouse, 1985; Carr y Kemmis; 1988; Elliot, 1992; Angulo, 1992; Grundy, 1997; Carr, 1997; entre otros). Esto, porque a diferencia de la investigación tradicional encargada a los expertos —por la división social del trabajo— involucra a los actores. Realizar investigación-acción implica entonces que los individuos concretos se encuentren inmersos en la acción que investigan, de tal manera de develar las relaciones constitutivas entre pensamiento y acción, y entre el actor y el mundo social en el que se encuentra inmerso. No se trata entonces de un investigador experto que va a reflexionar sobre la práctica de otros actores, levantando teoría desde allí. Se trata de que el propio actor (docente) reflexione acerca de su propia práctica, contando con la fundamentación teórica de los discursos sociales críticos, que le ayuden en su propia reflexión. Contrariamente, cuando la reflexión y la investigación se dirigen desde instituciones académicas, la investigación suele servir a intereses propios de la academia y no de los actores del mundo social.

Según Angulo (1992), la relevancia de este tipo de conocimiento consiste en una redefinición de la relación teoría y práctica, ya que ambas se autoinfluyen a partir de la autorreflexión de los sujetos, lo que permite comprender o modificar las acciones de dicha comunidad. Por lo tanto, un profesor que desarrolla procesos de investigación de su propia práctica es capaz de reflexionar respecto de los fundamentos de la acción pedagógica que realiza, pasando de la mera articulación de lo que sabe a la teorización de lo que conoce, produciéndose así una verdadera “ruptura epistemológica”, que permite la transformación de la realidad y con ello hacer cambios significativos de la práctica.

Tal ruptura epistemológica implica posicionarse en un pensar epistémico por sobre el pensar teórico, es decir, instalarse desde “un pensamiento que se entiende como una postura, como la actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer” (Zemelman, 2005, 30), y no simplemente desde un pensar acomodaticio, que resuelve la cuestión de la construcción de conocimiento aplicando los

predicados de teorías construidas en otras realidades y contextos históricos a situaciones y problemas actuales. Zemelman (2005) lo ejemplifica del siguiente modo:

“Si leemos un libro de un autor «x» y enfrentamos un problema que ese autor ha analizado, lo más inercial y frecuente es repetir las afirmaciones que el autor ha dicho sobre la realidad «A», aunque estemos analizando la realidad «B». Es decir, repetimos el mismo discurso aunque le agreguemos un enunciado con una serie de predicados, o para decirlo en términos más precisos, le agreguemos una hipótesis” (p.30).

Las consideraciones anteriores son fundamentales, pues la finalidad de que los profesores desarrollen investigación de su práctica se relaciona con la necesidad de que vayan más allá del pensar teórico y configuren un pensar sobre la realidad en la que están inmersos, la que no se ajusta necesariamente a conceptualizaciones teóricas elaboradas sin considerar dicha realidad socio-histórica.

Se trata entonces de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas, de tal modo de establecer una relación de conocimiento desde donde comenzar a teorizar. Esto, porque el conocimiento teórico es necesario pero no suficiente, ya que no se aplica a la práctica como las leyes del paradigma positivista (técnico), sino que solo ayuda a remirar la práctica, como base y sustento de la reflexión. De este modo, el pensar epistémico implica,

“Plantearse problemas a partir de lo que observamos pero sin quedar reducidos a lo que se observó, sino que ir a lo profundo de la realidad y reconocer esas potencialidades que se ocultan, que son las que nos van a permitir construir un conocimiento que nos muestre posibilidades distintas de construcción de la sociedad” (Zemelman, 2005, 36).

En términos de Paulo Freire (1997), las posibilidades de un pensar epistémico solo serían posibles en la medida que se transita por un proceso de concientización, desde una conciencia ingenua a una crítica.² Tránsito

² Paulo Freire identifica también una conciencia intransitiva o mágica, menos compleja que la ingenua y donde el ser humano está ligado más bien a intereses de la vida vegetativa. Por la naturaleza de la acción docente, esta no podría darse desde una

necesario, debido a que la primera captación que hace la conciencia de los fenómenos es desde sus fines prácticos instrumentales, por los cuales tiende a fijar representaciones y causalidades prácticas, sin profundizar en la complejidad de los fenómenos. Acercamiento a la realidad al que Freire (1997) denomina como acrítico o ingenuo. Por su parte, un acercamiento crítico a la realidad requiere disolver las creaciones cosificadas, y transitar hacia la esencia de los fenómenos. Tal acercamiento crítico-epistemológico, que desnaturaliza los conceptos, solo es posible en la medida que el ser humano es el que transforma y produce una nueva realidad, en la medida que “uno trascienda la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica” (Fiori, 1972, 11), es decir, una posición donde se tiene conciencia de los fenómenos, asumiendo una posición y una acción transformadora.

3. OBJETIVOS

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

Este artículo consigna parte de los resultados del segundo objetivo específico.

4. METODOLOGÍA

En el estudio se utiliza una metodología de carácter fenomenológica, con el propósito de explorar el mundo tal y como se presenta a la conciencia de los docentes. El muestreo es de carácter intencional no probabilístico. Se seleccionan 12 profesores de EGB, 6 de Concepción y 6 de Santiago, que participan en proyectos de investigación ya sea en equipos académicos consolidados o en el contexto de Seminarios de Títulos. De acuerdo con el criterio de máxima amplitud, los docentes participantes tienen diferentes años de experiencia laboral, diverso tipo de formación inicial, distintos niveles y

conciencia intransitiva, por tanto el fenómeno del tránsito que se estudia en esa investigación es desde una conciencia ingenua a una crítica.

sectores de aprendizaje en que imparten docencia y diversa experiencia en investigación (Gaete y Castro, 2012).

Se utiliza como técnica de recogida de datos la entrevista semiestructurada de corte biográfico, que focaliza en las experiencias de los docentes en investigaciones de la propia práctica, indagando los aspectos que pueden identificar como relevantes a partir de estos procesos. Posteriormente se procede a un análisis semántico de contenido por el levantamiento de categorías descriptivas y analíticas de análisis. Para cautelar la rigurosidad de la investigación se procede a una triangulación de perspectivas de los diversos actores.

5. DISCUSIÓN Y RESULTADOS

La investigación permitió un análisis en relación con las vivencias y transformaciones experimentadas por docentes que realizan investigación de su propia práctica, dando lugar a diversos focos de análisis. El primero y más general permite interpretar que los docentes van desarrollando grados crecientes de conciencia crítica, los que pueden agruparse en diversos ejes, que actúan de forma interdependiente y recursiva.³

En el presente trabajo profundizaremos solo en el proceso de transformación de los profesores, desde una racionalidad técnica hacia una apropiación epistémico/crítica. Tránsito en el que los maestros, entre otras cosas, van tomando conciencia que en la acción docente, teoría y práctica tanto como disciplina y pedagogía se articulan dialéctica y recursivamente a partir del planteamiento de preguntas epistémicas relacionadas con los propios contextos de desempeño. Expondremos además los obstaculizadores y tensiones a que se enfrentan los docentes para *pronunciarse* ante la tarea pedagógica y transformarla.

5.1. RACIONALIDAD DE LA ACCIÓN DOCENTE. ENTRE EL PENSAR TÉCNICO Y EL PENSAR EPISTÉMICO

Es relevante señalar que los docentes participantes del estudio tenían experiencias diversas en investigación de su propia práctica, y contrariamente de lo que podría pensarse, no necesariamente quienes tenían mayor experiencia evidenciaron un discurso que recogiera la complejidad de la realidad educativa, una apropiación teórica o empoderamiento epistémico. No obstante, todos ellos

³ El detalle de las transformaciones de los docentes se encuentran expuestos en el artículo “Proceso de transición hacia una conciencia crítica-fenomenológica de la profesión docente”.

reconocen la relevancia de la investigación como proceso fundamental en su formación profesional.

“Para mí [la investigación] es una herramienta, que me permite conocer, descubrir aquello que no conozco y... me va a arrojar ciertas herramientas para poder yo mejorar mis prácticas docentes y las prácticas de otros, pero creo que si no tenemos el sentido investigativo, fundamentalmente no podemos lograr muchas cosas en educación” (E6).

Ahora bien, lo que cada docente significa al reconocer la importancia de participar en proyectos de investigación de la propia práctica es notoriamente distinto. Esto, porque los esquemas de pensamiento con que el profesorado enfrenta la realidad están notablemente determinados por sus experiencias de formación y profesionales. Esquemas que pueden constituirse en potenciadores u obstaculizadores a la hora de interpretar el mundo desde una perspectiva crítica. Además, debemos tener presente que fundamentar la acción pedagógica en una cierta racionalidad no es solo cuestión de una decisión consciente. No basta con la mera voluntad de actuar bajo la racionalidad crítica por ejemplo, sino que la acción está determinada por una larga historia de socialización escolar, tanto como alumnos en las escuelas como estudiantes de pedagogía y docentes en ejercicio.

Dicha historia, como lo plantea una serie de autores (Ávalos, 2001), está marcada en nuestro país por una marcada racionalidad técnica, que dificulta el desarrollo de una racionalidad crítica emancipadora. Esto es importante, porque autores como Schön (1993) y Tardif (2004) señalan que aquello que la gente sabe de su hacer es inseparable de su hacer, y por ello el significado de este se encuentra en estrecha relación con los propósitos de la acción. Propósitos internalizados en una historia de vida escolar y profesional. Es así como los docentes que muestran un avance menos considerable en el desarrollo de una racionalidad epistémica son aquellos que, según su propia perspectiva, recibieron una formación inicial más técnica, pero que además estuvieron enfrentados a un ejercicio profesional técnico burocrático por más tiempo, sin paralelamente desarrollar investigación de su práctica.

“En el magister mis compañeros son bien jóvenes, yo tengo compañeras recién egresadas de la universidad... Pero precisamente ellas sí han trabajado montón de cosas, han hecho ese tipo de trabajo intelectual en la universidad... En cambio, los que tenemos más juventud acumulada /risas/ nos cuesta mucho... ¿Por qué? Porque a nosotros nos

enseñaron que la cuestión había que crearla y aprendérsela de memoria. Entonces eso [los estudios de pos-título], me han ayudado... pero...me cuesta más... Cuesta cambiar el switch del cerebro... ¿Por qué? Porque a mí me estructuraron el cerebro de una manera, entonces de un día para otro tampoco lo puedo cambiar para aprender a pensar de otra forma, me cuesta mucho, lo he ido logrando, no sé si lo voy a lograr totalmente, pero bueno, hago el esfuerzo” (E3).

No obstante lo anterior, al analizar el fenómeno del tránsito desde una racionalidad técnica a una epistémica-crítica, puede evidenciarse que los docentes, independiente de su formación y experiencia profesional, presentan un tránsito que no es lineal ni progresivo, sino que muy complejo y que más bien actúa en forma de espiral, en el que se puede avanzar, retroceder, permanecer, generando un espacio temporal y espacial que no se encuentra claramente delimitado, y que constituye el tránsito mismo. Esto quedó claramente evidenciado en las entrevistas, en las que un mismo docente emite aseveraciones e interpretaciones en las que subyace claramente una racionalidad técnica y otras fundamentadas en una racionalidad práctica e incluso crítica. Este momento de inestabilidad es el que indica, precisamente, que la participación en procesos de investigación de la práctica va produciendo una desarticulación de los esquemas de pensamiento en los que han sido configurados, pero que a la vez es un proceso paulatino e inestable, dependiente de una serie de condicionantes que permiten que la nueva articulación no siempre se realice desde una racionalidad epistémica, por lo que las argumentaciones fluctúan en uno u otro tipo de racionalidad.

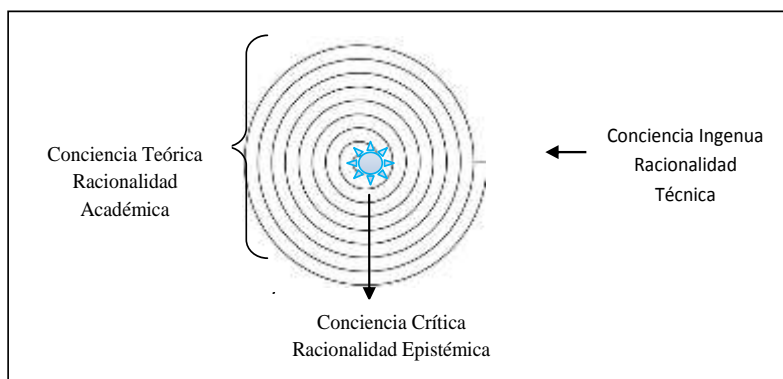
Este período de inestabilidad presentado por los docentes participantes de la investigación parecía estar mediado por lo que denominaremos “racionalidad académica”, caracterizada por una toma de conciencia teórica, fluctuante entre una racionalidad técnica y crítica-reflexiva, pero que no correspondía a ninguna propiamente tal. Le hemos denominado racionalidad académica porque en mayor o menor medida los docentes asumían los planteamientos teóricos críticos como uno más, entre muchos otros estudiados en sus años de formación. Esto quiere decir que su actitud ante la teoría era similar a la asumida ante planteamientos que ellos consideraban más tradicionales, no implicando en ambos casos necesariamente un diálogo con dicha teoría desde la realidad educativa para transformarla. Tal situación queda en evidencia en las entrevistas, cuando los profesores se refieren a cómo actúan ante episodios puntuales de aula. Relato que más bien mostraba un actuar basado en una racionalidad técnica, que no se condecía con los planteamientos teóricos críticos

que decían asumir. Esta inestabilidad en el proceso del tránsito se caracteriza porque en momentos tiende a estar más cerca de un tipo de racionalidad y en otros momentos de otra, sin presentarse una continuidad, progresión o profundización creciente, sino que como habíamos planteado anteriormente, avances, retrocesos, detenciones.

En la Figura 1 se esquematiza el tránsito de una conciencia ingenua —en la periferia del espiral— a una conciencia crítica —en el centro del mismo—. El gran espacio intermedio sería el de inestabilidad y desarticulación producto de la investigación de la propia práctica. Espacio en que se da sólidamente una racionalidad de tipo académica, que se caracteriza por una apertura a la comprensión de la realidad educativa, pero no desde la realidad misma, sino a la luz y sujeta a los planteamientos teóricos. Racionalidad que en algunos casos termina fortaleciendo aquella de tipo técnica, o bien, que actúa como punto de partida para enfrentar la realidad desde una perspectiva práctica-reflexiva e incluso crítica.

A continuación profundizaremos en el espacio de la racionalidad académica, interpretando sus modos de actuación y desarrollo, específicamente referidos a las relaciones teoría y práctica y a la articulación que experimentan entre disciplina y pedagogía.

FIGURA N°1



5.1.1. CONOCIMIENTOS DE LOS PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS PARA COMPRENDER LA REALIDAD ESCOLAR

Los docentes entrevistados plantearon que generalmente el profesorado no suele entrar en diálogo con los planteamientos teóricos, y muchos de ellos incluso los consideran solo disquisiciones intelectuales que muy poco o nada tienen relación con la práctica diaria. Cuestión que cambia a partir de su experiencia en investigación de la propia práctica, en la que las teorías se vuelven relevantes para la desarticulación de prácticas pedagógicas

naturalizadas desde la escuela y la formación docente, en la medida que les permite tomar conciencia de las implicancias de las mismas.

Al respecto, los docentes valoran la teoría no como conocimiento en sí, sino por la posibilidad que este les entrega para analizar y comprender la realidad de la escuela y sus propias prácticas: *“Me ha parecido un aprendizaje tan rico de poder entender lo que pasa en la escuela a partir de esta teoría, pero estando en la escuela”* (E12). Si bien las palabras anteriores denotan un mayor grado de conciencia de las prácticas docentes, en el discurso de algunos profesores se va filtrando –desde su racionalidad técnica– una sobrevaloración de la teoría por sobre la práctica, que les lleva a concluir incluso que la transformación del desempeño docente solo pasa por una capacitación teórica de planteamientos no abordados en la formación inicial. Lo que denota una perspectiva ingenua de los procesos de transformación y concientización. Al respecto, un profesor plantea:

“Podíamos pensar que quizás es un hueco más grande [el desconocimiento de ciertas teorías] que impida que el profesor pueda hacer bien su labor... Pero si a nivel nacional se capacitara a los profesores en esta teoría: ¡Cómo sería el cambio cualitativo en sus metodologías de enseñanza!” (E8).

Los profesores que conciben que la teoría es la rectora de la práctica evidencian una mayor toma de conciencia de otras posibilidades e interpretaciones de las acciones docentes, pero tales no son suficientes aún para romper con la racionalidad técnica, que tiende a detectar problemas y solucionarlos con medidas que provienen desde el conocimiento teórico y que generalizan sin considerar a los actores y sus contextos, y que por tanto se limita a considerar el conocimiento teórico que aprenden los maestros en su formación, como factor clave para la transformación de sus prácticas.

5.1.2. APLICACIÓN DE LA TEORÍA A LA REALIDAD

Otra forma de asumir las relaciones teoría y práctica es desde una perspectiva aplicacionista de la primera a la segunda. Incluso, significando la teoría desde una perspectiva salvadora. Bajo esta mirada la función del docente es aplicar las teorías generadas por otros (generalmente expertos que no son profesores) a la realidad. Por ello, el acento se pone en la acción y no en la mera comprensión y conocimiento de teorías a través de cursos de capacitación.

“... Lo pasaba pésimo porque los chiquillos recortaban mal, se tiraban papeles... entonces empecé a ver cómo podía aplicar esas teorías que uno sabía que funcionaban... considerando... que yo tenía que identificar en qué punto están los niños en esa zona de desarrollo próximo.... conocimiento previo... si yo no tuviera estas teorías ¿Qué sería de mí? ...Porque a mí me salvó eso... Yo sentí que yo me había salvado gracias a la racionalidad de decir: —Teóricamente tengo que hacer esto, y me puse a hacer al pie de la letra el tema. Incluso en ese momento estábamos en el año uno del proyecto... se hablaba de la capacidad científica del profesor... Entonces yo dije... —Necesito instalar en mí eso que dice el proyecto—. Claro, empecé a ser más consciente...” (E8).

Ambas formas —comprensión o aplicación— de asumir las relaciones entre teoría y práctica siguen aún muy cercanas a una racionalidad técnica, cruzada por una sobrevaloración de la teoría como elemento fundamental en el desarrollo de una conciencia crítica. En dichos casos el pensar teórico refuerza el pensar técnico, aunque los docentes signifiquen que están desarrollando grados crecientes de conciencia. Eso porque en muchos de ellos su formación y desempeño los fue configurando en un pensar técnico de nivel muy básico, que ni siquiera les permitía comprender a nivel explicativo la realidad escolar y menos aún usar la teoría como reglas de actuación. Esto significa que instalarse desde una racionalidad técnica-teórica era vivenciado como signo de conciencia crítica.

5.1.3. DISCUSIÓN DE LAS TEORÍAS DESDE LA PROPIA REALIDAD

Un nivel de profundización mayor hacia el desarrollo de una racionalidad epistémica está dado por un análisis de las teorías a partir de la propia realidad, no asumiendo estas como verdades a aplicar, sino como marcos referenciales que han sido elaborados en otros contextos, pero que entregan algunas orientaciones que colaboran para pensar las propias problemáticas.

“Por ejemplo, la teoría de Bourdieu era más compleja... que se hiciera mucho más patente en lo cotidiano y entonces ahí... el desafío de ver... si eso efectivamente se da en realidad o era algo que ellos habían recuperado según su propia realidad, que es otra. Estamos hablando de autores que viven en otros países, en otra idiosincrasia, en otras culturas... No fue inmediatamente que todo me hizo sentido... (E9).

Esta forma de concebir la teoría evidencia un mayor grado de apropiación de las situaciones de aula que se dan en un contexto socio-histórico, y por tanto, una mirada menos ingenua de las implicancias de los planteamientos teóricos y de lo que significa un pensar anclado en la realidad. Junto con ello, los docentes se muestran más empoderados de sus posibilidades de pronunciarse ante las teorías desde su experiencia.

5.1.4. INDAGACIÓN DESDE EL MARCO EPISTEMOLÓGICO DISCIPLINARIO DE LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA

Un aspecto interesante es que algunos docentes manifestaron que en la medida que iban realizando investigación de su propia práctica e iban cuestionando tanto las rutinas escolares como los planteamientos teóricos, fueron poco a poco preparándose mejor en la enseñanza de los contenidos curriculares, no ya desde la aplicación de actividades, sino desde los marcos epistemológicos disciplinares, lo que les permitió, en palabras de una docente, “mirar con ojos geométricos la calle” (E4).

“Creo que la posibilidad de participar en estos dos proyectos me ha permitido también ver las matemáticas desde otras perspectivas, no solo, insisto, como el conocimiento-receta, donde uno solo transmite conocimiento como lo entregan, como llega desde el currículum oficial” (E4).

“Los últimos dos años... estuve trabajando... con ideas que tomé de los textos de Singapur... con varias representaciones del cálculo... También lo que hice mucho fue con los más pequeños explorar diferentes técnicas de resolución de operatoria, también partir con lo más concreto y llegar a una operatoria procedimental, pero como un camino... dándole importancia a lo que era el sentido de una operación, por un lado, y después entender esa operación como un sistema entre comillas mecánico, que permite resolver otra situación. Entonces eso también fue súper interesante el trabajo sobre todo con los más pequeños” (E6).

Esto implicó que algunos docentes reconocieran que antes de los procesos de investigación tenían un manejo bastante básico de los contenidos de enseñanza, lo que les impedía tomar decisiones en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, que les permitiera ir más allá de los libros de texto. Esto porque en su formación universitaria las disciplinas que debían enseñar en la escuela fueron abordadas escolarizadamente, es decir, como un texto saber

fragmentado, encapsulado, disuelto en unidades sin relaciones entre sí, con procesos de práctica generalmente centrados en enseñar de la misma forma en que ellos aprendieron, sin articulación entre disciplina y pedagogía, ni entre teoría y práctica.

Al respecto un profesor dice:

“Nosotros en la formación inicial no se nos enseña a que nosotros veamos el porqué de las cosas, nos empiezan a enseñar una serie de formatos de planificación y jamás se nos ha dicho: –A ver, elige uno y dime por qué lo has hecho o por qué te gusta... no se nos acostumbra a ir reflexionando sobre nuestra propia práctica. Sino que: –¡Esto repítelo! ¡Anda repitiéndolo!” (E7).

Esto redundante en que generalmente el profesorado no está empoderado como constructor de conocimiento, ni como profesional reflexivo y crítico, capaz de transformar las prácticas escolares, sino que se consideran a sí mismos como simples aplicadores del currículo, de cuyos contenidos no tienen un manejo desde su estructura epistemológica, sino solo de algunos de los contenidos que han sido seleccionados y puestos a disposición en su formación como docentes.

5.1.5. ACTUACIÓN PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA A PARTIR DE LA REALIDAD SOCIOHISTÓRICA DE LOS ESTUDIANTES

Un acercamiento más profundo en el tránsito hacia una racionalidad epistémica se relaciona directamente con centrar la mirada en el desarrollo y formación de los estudiantes, lo que implica concebirlos como sujetos situados en una historia y una cultura, con potencialidades, emociones y sentimientos, interactuantes en un mundo social y escolar, que también los va configurando. Lo anterior significa concebir la tarea docente desde las necesidades de los sujetos de la educación y no desde la transmisión del currículo o el logro de rendimientos en pruebas estandarizadas. Tarea que permite ir desarrollando un juicio profesional fundado en el diálogo con los marcos teóricos de referencia, a partir de la realidad.

“Salir del tema del currículum o de las normas escolares y detenerse a observar, detenerse a mirar qué es lo que ocurre con estos estudiantes y a partir de eso... la impronta de generar caminos que puedan dar soluciones a esta

problemática, en la medida que tú puedas mirar identificar estas problemática y con la ayuda de marcos teóricos... dar cabida a procesos que puedan ir mejorando lentamente la situación de estos estudiantes” (E8).

Las palabras del profesor muestran una perspectiva crítica en la forma de asumir su profesión, que le permite cuestionar las prácticas docentes —por supuesto la propia—, los marcos curriculares, los materiales de enseñanza, las políticas públicas, en tanto tiene claridad que su tarea se orienta a la formación y desarrollo humano. Para Paulo Freire (2008): “una de las tareas más importantes de la práctica educativo-crítica es propiciar las condiciones para que los educandos en sus relaciones entre sí y de todos con el profesor o profesora puedan ensayar la experiencia profunda de asumirse. Asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (p. 44).

Así, un docente que transita hacia una racionalidad epistémica-crítica comienza a abrir espacios para que sus estudiantes se empoderen como seres humanos complejos, capaces de pronunciarse ante el mundo y transformarlo. Tarea que asume con plena conciencia y fundamentadamente, tanto en el desarrollo teórico de la disciplina pedagógica como en la comprensión epistemológica de los contenidos curriculares y la experiencia probada, que le permite construir nuevas respuestas desde la realidad.

5.2. (IM)POSIBILIDADES DEL DESARROLLO DE UN PENSAR EPISTÉMICO A PARTIR DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PROPIA PRÁCTICA

Los obstaculizadores centrales en este proceso de empoderamiento epistémico lo constituyen la historia de formación inicial y continua, los contextos profesionales, las políticas educativas y curriculares, que en su conjunto suelen estar centradas en una misma formación correspondiente a la racionalidad técnica, que no considera a los docentes como constructores de saberes sino como meros aplicadores de los mismos, que se refleja en que los profesores de EGB participantes del estudio: a) no estén formados en el pregrado ni en los cursos de perfeccionamiento en las bases epistemológicas de las disciplinas, sino en la reproducción de conocimiento dado, que les impide cuestionar la pertinencia cultural y el sentido de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares; b) no se prepare a los profesores para la formulación de preguntas epistémico-pedagógicas, sino en una pedagogía entendida como aplicación correcta y eficaz de metodologías diseñadas por expertos, y que deben ser finamente planificadas, pero sin cuestionar la

pertinencia contextual de las mismas; c) no se brinden espacios de toma de decisiones pedagógicas a nivel curricular y escolar; d) se les entregue un currículo prescriptivo, controlado a través del libro de texto; e) no se otorguen espacios para que investigue su práctica; f) se pretenda solucionar el problema de la calidad de la educación con políticas educativas centradas en la evaluación estandarizada que más que solucionar el problema lo ahonda, porque profundiza los dispositivos de la racionalidad técnica y no empodera a los maestros en la toma de decisiones profesionales teniendo como centro el desarrollo de la capacidad epistémica de sus alumnos.

De acuerdo con los resultados de la investigación, un elemento clave para que los docentes desarrollen una racionalidad epistémica y una conciencia crítica es el diálogo con los marcos teóricos referenciales, no como una memorización mecánica y sin sentido, sino como la posibilidad de remirar la propia práctica y develar las interrelaciones causales y orgánicas allí contenidas, que superan la naturalización de los acontecimientos. Debido a que el diálogo, diría Freire, permite acceder al mundo de la cultura, entendida como “el aporte que el hombre hace al mundo... como el resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador... La cultura como adquisición sistemática de la experiencia humana... y no como una yuxtaposición de informes y prescripciones dadas” (Freire, 1997, 105).

Es así como el diálogo entre los planteamientos teóricos y el mundo de la cultura permite transitar más allá de las preguntas ingenuas que encuentran respuesta en y desde la teoría, sino que abre nuevas interrogantes contextualizadas históricamente, que le permiten crear formas de trabajo desde los niños, para los niños. De tal modo que ante las situaciones conflictivas en el aula se levantan nuevas respuestas, no desde la teoría sino desde la realidad. Respuestas construidas desde una curiosidad que se vuelve rigurosamente epistemológica (Freire, 2008).

Por su parte, plantear la posibilidad de empoderamiento epistémico de los docentes implica valorarlos en su capacidad cognitiva, considerarlos como agentes de cultura y como seres históricos capaces de transformar el mundo. Pero los programas de formación generalmente intentan imponer visiones cosificadas de la educación, verdades oficiales que el profesorado debe *aplicar*. Al respecto, Paulo Freire (1972) plantea que “no serían pocos los ejemplos... de programas de naturaleza política, o simplemente docente, que fallaron porque sus realizadores partieron de su visión personal de la realidad. Falta verificarla porque no tomaron en cuenta, en ningún instante, a los hombres en situación a quienes se dirigían sus programas, a no ser como meras incidencias de su acción” (pp. 76-77).

Al respecto, es importante señalar que un docente nunca define solo y en sí mismo su propio saber profesional. Al contrario, ese saber se produce y

legítima socialmente, depende de los centros de formación inicial y continua, las políticas educativas, los planes y programas de estudio, del proyecto educativo del colegio, entre otros. Al respecto, y de acuerdo con lo señalado por los docentes, los contextos institucionales limitan las posibilidades para desarrollar una mirada investigativa crítica de la práctica, pues los conciben como un simple técnico aplicador de procedimientos y teorías elaboradas por expertos, fomentando una práctica rutinaria, poco reflexiva y crítica. Pareciera que las instituciones escolares solo esperan que los profesores apliquen “los saberes disciplinarios —entregados por las universidades— y los saberes curriculares —dictaminados por los programas de estudio—” (Gaete, 2011) a la práctica, pero sin otorgarles la posibilidad que sean producidos por ellos, ni tampoco legitimados desde su práctica diaria. Al respecto una docente dice:

“Hay mucho profe que niega su independencia intelectual como profe por cuidar la pega. Profes que van y se encachan con la directora... en el discurso de la eficiencia para cuidar tu trabajo, tú tienes que ser eficiente y en tu colegio qué es ser eficiente: Pasar todo el currículum, entonces cuál es el trabajo, pasar todo el currículum como sea porque ese es el objetivo” (E8).

En otras palabras, la pedagogía, la didáctica, el aprendizaje y la enseñanza son construcciones sociales cuyos contenidos, formas y modalidades dependen íntimamente de la historia de una sociedad, de sus poderes y contrapoderes, de las jerarquías que predominan en la educación formal e informal —y que la cultura legítima— validando cierto tipo de racionalidad, la que se encuentra íntimamente relacionada con los tipos de conciencia con que se asume la acción docente. Así, un profesor que se caracteriza por acciones productos de una conciencia ingenua asume su profesión desde una racionalidad técnica, versus quienes actúan desde una conciencia crítica que se caracterizan por una racionalidad también crítica y epistémica.

Muy por el contrario, una cultura escolar que otorgue espacios a los docentes para investigar respecto de su práctica posibilitando espacios de reflexión e innovación constituye un facilitador fundamental para el tránsito hacia una conciencia crítica de la praxis pedagógica.

“Lo positivo fue que producto de ese ambiente favorable... pude empezar a hacer mucho trabajo ya experimental. Salirme de los textos... en ese colegio fui la que formé el programa de estudios, lo mejoré, lo reformulé... Entonces, tuve harta libertad... y confianza.... para hacer cosas diferentes, y que los niños a la vez

se motivaran... Ese proceso de investigación y de trabajo un poco experimental con diferentes cosas, les hacía sentir que... una multiplicación no era una operatoria sino que era una herramienta para poder comprender y para poder realizar nuevos desafíos. Entonces, ese proceso que logré generar con los cursos fue muy interesante” (E6).

No obstante, no basta con afirmar que los profesores deben realizar investigación de su propia práctica, sino que esta investigación tiene que estar orientada por una perspectiva crítica y transformativa, lo que permite a los docentes ir desarrollando una racionalidad epistémica. Además, los profesores que participan en estos proyectos tienen que estar conscientes del tipo y alcances del proceso de investigación que están llevando a cabo, de lo contrario, no cuentan con las herramientas epistemológicas para comprender a cabalidad el proceso, incluso si es de su propia práctica. Al respecto una profesora dice:

“[En esa investigación] yo fui una generadora de una cierta cantidad de ejercicios de diferentes dominios, pero no era una herramienta que me pertenecía a mí...” (E6).

Estos procesos van logrando la construcción de una profesionalidad docente, cuya identidad no es la de un empleado al servicio de la producción de buenos resultados de aprendizaje medidos en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales. Un docente que ha desarrollado una conciencia crítica y una racionalidad epistémica se ha empoderado de su papel en la sociedad, a través de continuas reconstrucciones de su práctica cotidiana, teorizando y transformando los procesos educativos.

6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN FINAL

En conclusión, no basta que los profesores en ejercicio realicen un proyecto de investigación de su propia práctica para que logren articular críticamente tanto teoría y práctica como pedagogía y disciplina, pues los años de socialización en la racionalidad técnica van quedando impregnados en la subjetividad de los docentes, impactando en la forma de enfrentar sus acciones profesionales. Aquellos que logran hacerse preguntas que muestran un mayor tránsito hacia una racionalidad epistémica fueron, precisamente, quienes habían tenido la oportunidad de una formación menos técnica, de vivenciar espacios profesionales abiertos y desarrollar proyectos de investigación de su práctica en diversas etapas de su carrera. Lo anterior permite concluir la importancia de una formación docente inicial y continua basada en procesos de investigación, que desarticule las representaciones cosificadas e ingenuas

en que han sido configurados los maestros desde su etapa escolar, en pos de su empoderamiento epistémico. Además de la necesidad de otorgarles otras experiencias de desarrollo profesional que les permita desocultar la racionalidad a la base de sus actuaciones e ir transitando hacia una conciencia crítica.

Por otra parte, lo que los profesores relevan de sus experiencias de participación en proyectos de investigación es el desarrollo de una mayor conciencia en relación con la tarea docente, lo que se evidencia en una mayor articulación teórico-práctica y del conocimiento pedagógico y los contenidos de enseñanza. Articulación asentada en la formulación de interrogantes situadas desde el contexto sociohistórico de sus estudiantes, ante las cuales los maestros toman decisiones profesionales fundamentadas. Cuestión a considerar para un análisis de los programas de formación.

REFERENCIAS

- Ávalos, B. (2001). Mejoramiento de la formación inicial de profesores: conjunción de políticas nacionales e iniciativas institucionales. En: Braslavsky, C; Dussel, I; Scaliter, P. (ed.). *Los formadores de Jóvenes en América Latina. Desafíos. Experiencias y Propuestas* (pp.49-58). Uruguay: OIE.
- Angulo, J.F. (1992). Objetividad y Valoración en la Investigación Educativa. Hacia una orientación emancipadora. *Educación y Sociedad*. Universidad de Málaga, Madrid, 10, 91–129.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. (1997). *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Diada: Sevilla.
- Chile, Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2005). *Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente*. Santiago: Ediciones Bicentenario.
- Fiori, E. (1972). Aprender a decir la palabra. En: *Pedagogía del oprimido*. P. Freire, 4ª edición. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Elliot, J. (1991). *La investigación-Acción en educación*. Madrid: Morata.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido* (4a ed.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad* (40a ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (2ª edición). Buenos Aires: Siglo XXI.

- Gaete, M. y Castro, C. (2012). Proceso de transición hacia una conciencia crítica fenomenológica de la profesión docente. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 307-322.
- Gaete, M. (2011). Acciones Docentes Saberes en Pugna. *REXE*, 20, 20-35.
- Grundy, S. (1997). Más allá de la Profesionalidad. En: Car (ed) *Calidad de la Enseñanza e investigación-acción*. Sevilla: Diada Editores.
- Olmos, O. (2009). Algunas ideas para la reconceptualización de la pedagogía como fundamento de la formación docente. *Paradigma*, 30 (1), 7-29.
- Kosík, K. (1989). *Die Dialektik des Konkreten. Eine Studie zur Problematik des Menschen und der Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo* (3a. ed.). Madrid: Morata, 1991.
- Schön, D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes de los docentes y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de educación secundaria: realidades y discursos. *Revista de Educación*, España, 350, 105-122.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.