

DOCENTES NÓVELES Y LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

LUIS AJAGAN LESTER

GONZALO SÁEZ

CARLOS MUÑOZ

GUILLERMO RODRÍGUEZ

RODRIGO CEA CÓRDOVA

RESUMEN

En este artículo se sintetizan los resultados de una investigación cualitativa entre profesores nóveles que trabajan en zonas de alta vulnerabilidad social, económica y cultural en la Región del Biobío, Chile. El objetivo central de la investigación fue conocer las interpretaciones y percepciones de los docentes ante los procesos de recontextualización en el aula de planes y programas oficiales. El método consistió en entrevistas cualitativas profundas y el análisis se basó en la técnica ad-hoc. Los resultados demuestran un alto grado de compromiso social por parte de los docentes nóveles con sus estudiantes y una actitud autónoma ante la recontextualización de planes y programas.

NOVICE TEACHERS AND THE RECONTEXTUALIZATION PROCESSES IN CONTEXTS OF VULNERABILITY

ABSTRACT

This article summarizes the results of a qualitative study conducted with novice teachers in highly vulnerable social, economic and cultural backgrounds in the Biobío region in Chile. The central aim of the study was to determine these teachers perceptions and interpretations of the processes of recontextualization of the official Chilean educational plans and programs, within the classrooms. The method consisted of qualitative interviews and the analysis was based on an ad-hoc technique. The results showed a high degree of social commitment of the novice teachers with their students and an autonomous attitude towards the recontextualization of the plans and programs.

TEACHERS • PROFESSIONAL PRATICES • SOCIAL VULNERABILITY • CHILE

DOCENTES PRINCIPIANTES E OS PROCESSOS DE RECONTEXTUALIZAÇÃO EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE

RESUMO

Neste artigo sintetizam-se os resultados de uma pesquisa qualitativa com professores principiantes que trabalham em contextos de alta vulnerabilidade social, econômica e cultural na região do Biobío, Chile. O objetivo central da pesquisa foi conhecer as interpretações e percepções dos docentes, em sala de aula, frente aos processos de recontextualização de planos e programas oficiais. O método consistiu em entrevistas qualitativas e a análise baseou-se na técnica ad-hoc. Os resultados demonstram um alto grau de compromisso social dos novos docentes com seus estudantes e uma atitude autônoma diante da recontextualização de planos e programas.

PROFESSORES • PRÁTICA PROFISSIONAL • VULNERABILIDADE SOCIAL •
CHILE

EL ROL DEL DOCENTE EN UN SISTEMA ESCOLAR ES PRIMORDIAL PARA EL ÉXITO DEL mismo; se trata de una afirmación que ha ganado un amplio consenso en la comunidad investigativa internacional. Si esta afirmación es válida y verdadera entonces se desprendería de ella que lo que haga, o deje de hacer, un profesor novel es de vital importancia para desarrollar una educación de calidad puesto que un profesor principiante encarnaría, o debería encarnar, la capacidad de innovar en la creación de aprendizajes. Esta deducción nos conduce a preguntarnos: ¿qué prácticas desarrollan, o dejan de desarrollar, los profesores nóveles cuando se inician en la vida laboral?

En la sociedad chilena –que evidencia altos niveles de desigualdad, inequidad y segmentación según la condición socioeconómica de los ciudadanos– resulta especialmente relevante el estudio de la inserción laboral de los docentes nóveles en un contexto de vulnerabilidad, es decir de miseria y exclusión que va más allá de la carencia de bienes materiales. ¿Cómo enfrentan éstos la herencia cultural de sus estudiantes? Pregunta válida, puesto que los resultados de la investigación actual nos indican que la tendencia dominante consiste en desarrollar la docencia sin tomar en cuenta la herencia cultural de los estudiantes vulnerables; se impone así el currículum oficial y se ejerce violencia simbólica (MUÑOZ et al., 2013, p. 133).

Existen indicaciones de que las dificultades que los estudiantes de los estratos socioeconómicos marginalizados enfrentan en el proceso

de enseñanza-aprendizaje escolar serían de carácter cultural y no económico, puesto que al no ser reconocida en el aula su cultura de herencia, tendrían escasas posibilidades de generar aprendizajes de alta significancia. El sistema educativo chileno actual está fuertemente determinado por estándares de contenidos (currículum nacional), que están asociados a un sistema de medición también estandarizado, como la prueba *Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza –SIMCE*¹ (CHILE, 2014). Este instrumento de control constituye una rígida medición del desempeño asociado a conocimientos disciplinares. Esta combinación de elementos tiende a entregar muy poco espacio para la flexibilidad y la acción pedagógica orientada a atender a las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes; provoca, además, la rigidez de los procedimientos, pues la acción docente de aula tiende a remitirse a un entrenamiento programado sobre la base de materiales previamente diseñados (CASASSUS, 2010, p. 88). De esta forma la acción pedagógica tiende a materializarse en el aula desde referentes y herramientas homogéneas que no atienden a la diversidad de los estudiantes y no consideran los saberes de los niños y niñas que viven en contextos de pobreza y exclusión social y cultural.

¿Qué estrategias adoptan los profesores nóveles para enfrentar el dilema que plantea la estandarización y el control centralizado, por un lado, y las necesidades específicas de estudiantes de áreas vulnerables por otro? ¿Cómo vivencian sus primeros pasos en la profesión cuando éstos se dan en sectores social, económica y culturalmente excluidos?

MARCO CONCEPTUAL

El estudio de las conductas y estrategias de los profesores nóveles en su encuentro con la vida laboral nos señala que existen tres grandes formas de respuestas a los primeros desafíos profesionales al incorporarse a una institución educativa (EIRÍN NEMIÑA; GARCÍA RUSO; MONTERO MESA, 2009, p. 104). Una de ellas consiste en la aceptación pasiva, sin mayores cuestionamientos, de las formas de trabajo que en dicha institución se realizan; otra implica una forma más activa de cuestionamientos e innovación de las prácticas dominantes en la escuela. Y la tercera apunta a una respuesta de tipo confrontacional.

Eirín Nemiña, García Ruso & Montero Mesa (2009, p. 104) describen a la primera como la tendencia a aceptar en forma incondicional las normas y procedimientos de la organización; la segunda respuesta está orientada a mejorar e innovar los conocimientos acumulados en el ejercicio de la profesión. Este tipo de situaciones surge cuando el profesor novel intenta superar los requerimientos normales de la organización y trata de experimentar nuevas formas de trabajo e incorporar innovaciones, producto de su formación inicial. La tercera

¹ La prueba SIMCE es un instrumento de medición estandarizado creado por el Ministerio de Educación de Chile en 1988. Evalúa los resultados de aprendizaje de los establecimientos escolares en relación a: i) el logro de los contenidos y ii) las habilidades que se deben desarrollar de acuerdo al Currículum. Recoge, además, información sobre: docentes, estudiantes, padres y apoderados, por medio de cuestionarios (Agencia de Calidad de Educación, Gobierno de Chile, 2014). Subyace en este tipo de prueba un modelo epistemológico tecnoburocrático, de raigambre positivista, en el cual se privilegian los resultados obtenidos y los procesos son subestimados.

respuesta es directamente confrontacional, e implica el ataque franco a los fundamentos de la organización intentando redefinir el rol del maestro; esto habitualmente origina un conflicto entre el recién incorporado a la organización y las normas, rutinas y tradiciones de la misma.

El accionar de los docentes noveles se da, entonces, en el complejo intersecado de planes y programas –que en el caso de Chile tienden a estar fuertemente centrados en el control de objetivos, relegando los procesos a un segundo plano–, las normas y tradiciones locales que cada organización escolar desarrolla, y los recursos pedagógicos, didácticos e ideológicos adquiridos durante su formación inicial.

Los documentos oficiales de un ministerio que regulan la enseñanza por medio de un marco normativo pertenecen, desde el punto de vista de la teoría curricular, a una esfera de acción designada como “arena de la formulación” (LUNDGREN, 1997, p. 21). Entre la arena de la formulación, constituida por los documentos oficiales, y lo que acontece en el aula, existe una serie de acciones que operan como verdaderos filtros que no pocas veces modifican la propuesta original. Lo que realmente suceda en el aula, cómo traduzca e interprete el docente los documentos normativos centrales, construyen una nueva esfera conocida como “recontextualización” (MUÑOZ et al., 2013, p. 132). Es en el aula donde el profesor concretará las indicaciones efectuadas en la arena de la formulación, operativizando conocimientos, simplificando lo complejo, adaptando didácticamente las disciplinas para generar aprendizajes. Labor en la que naturalmente intervienen sus conocimientos, experiencias, preconcepciones, recursos de los que disponga, posibilidades horarias, las medidas de control en el nivel local, etc. (MARTÍNEZ BONAFÉ, 2002, p. 27; AJAGAN LESTER, 1992, p. 73).

Qué visión del *habitus* de sus estudiantes –es decir el sistema de disposiciones del cual éstos son portadores, sistema que los hace reaccionar y actuar de determinada manera (BOURDIEU, 2010, p. 123)– posea el docente es de vital importancia para los procesos de recontextualización del saber escolar. La escuela es el lugar que reproduce y recrea el lenguaje legítimo, aquel que constituye el capital simbólico dominante (BOURDIEU, 2001, p. 205). Para aquellos estudiantes de sectores sociales que no posean un capital simbólico reconocido que se tome en cuenta o no, su *habitus* en el aula resultará fundamental. Si la recontextualización de planes y programas desarrollada por el docente se limita a la reproducción consciente o inconsciente del currículum oficial se producirá, entonces, un proceso de dominación simbólica (BOURDIEU, 2001, p. 107). No se creará una relación de dominación si en la recontextualización los docentes crean las condiciones necesarias para aceptar e incluir el *habitus* de sus estudiantes y su capital simbólico, normalmente no reconocido (MUÑOZ et al., 2013, p. 133). Existe entonces la posibilidad

cierta de que el docente novel genere respuestas alternativas a la mera réplica del currículum oficial impuesto por los dispositivos didácticos que provienen del nivel central.

Podemos inferir que hay espacios de acción en la escuela para combatir aquello que Bourdieu (2001, p. 167) denominó “el racismo de clase”; como ha demostrado convincentemente la teoría de la resistencia, la escuela no es solo un lugar de mera dominación y reproducción de la cultura legítima y dominante, también es un espacio de contestación (GIROUX, 2008. p. 91). Desde esta perspectiva el trabajo pedagógico trasciende la ejecución mecánica de acciones prescritas en los currícula y concibe y entiende la práctica escolar como reconstrucción del conocimiento y como superación de la prefigurada centralmente, impuesta por instancias estatales (GIMENO SACRISTÁN, 2005, p. 114).

Es en el aula de las escuelas vulnerables donde los docentes pueden crear condiciones para construir/producir aprendizajes significativos; es en ese espacio en el que los docentes pueden generar las condiciones necesarias para el reconocimiento del capital simbólico de los niños y niñas que viven en sectores excluidos. La autonomía relativa del profesor (APPLE, 1989, p. 105-106) para reinterpretar las directrices creadas en el plano de la formulación es primordial para producir la ruptura del círculo vicioso que constituye el encuentro de niños portadores de capital cultural no reconocido, la cultura oficial que niega a esos niños/as y, por último, el fracaso inevitable. Sin embargo, la tendencia dominante en Chile en la actualidad apunta a reducir la autonomía de los profesores provocando una tensión entre las prácticas innovadoras –representadas la mayoría de las veces por profesores nóveles– y controles centralizados y permanentes.

PROBLEMA Y OBJETIVOS

Desde la perspectiva descrita este estudio apunta a responder a las siguientes interrogantes: ¿Cómo perciben e interpretan los profesores nóveles los procesos de recontextualización en sectores de alta vulnerabilidad? ¿Sobre qué elementos teóricos fundamentan su práctica profesional en contextos vulnerables? ¿Cómo interpretan la relación entre la herencia cultural de sus estudiantes y la cultura oficial de la escuela? ¿Qué elementos identitarios, qué trazados de límites existenciales es posible apreciar en los relatos de los docentes nóveles en la construcción de su nascente identidad profesional?

Los objetivos de la presente investigación son: a) Indagar sobre las características de los procesos de recontextualización de planes y programas realizados por parte de los profesores principiantes en contextos de alta vulnerabilidad; b) identificar los elementos teóricos sobre los cuales los profesores/as sujetos del estudio desarrollan sus

prácticas profesionales; c) identificar las estrategias que utilizan para enfrentar la herencia cultural de sus estudiantes; d) comprender algunos aspectos vinculados a la construcción de la identidad profesional.

METODOLOGÍA

Los métodos de la investigación fueron de carácter cualitativo. Una de las características del muestreo cualitativo es que la selección se basa en criterios, lo que implica que los investigadores determinen por adelantado los atributos que deben poseer los sujetos que participan en el estudio (GOETZ; LECOMPTE, 1988, p. 90). En nuestro caso los sujetos de estudio seleccionados fueron profesores/as que cumplieran con los requisitos siguientes: a) Pertenecer a una de las dos últimas promociones de egresados de la Carrera de Educación Básica de la Universidad de Concepción, y llevar un tiempo breve en la educación, con un máximo de dos años. El propósito de este límite temporal fue garantizar que los docentes realmente fuesen nóveles ya que constituían el foco de nuestro estudio; b) haber rendido la prueba de evaluación Inicia;² c) que trabajaran en escuelas de contextos vulnerables de la Región del Biobío; d) que se desempeñaran en Educación General Básica puesto que era la Carrera que nos interesaba estudiar.

Los datos fueron recolectados durante el segundo semestre del 2013, en forma de entrevistas semiestructuradas a diez docentes que cumplieran con estos criterios. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas; el corpus está compuesto por una masa textual de 49.081 palabras. Para su análisis utilizamos la técnica *ad-hoc* (KVALE, 2007, p. 184-185), la que consiste en la combinación de diversas formas de análisis según las características de cada entrevista: interpretación, categorización u otras técnicas tales como la concentración de significados o la construcción de tipos ideales. Por la extensión del corpus también utilizamos un programa computacional («AntCon») que permite precisar en qué contexto son usados ciertos términos claves (“concordancias” en el lenguaje del programa). En ciertos casos específicos hemos usado la mirada “cuasi naturalista”, que consiste en tomar distancia del material cuando ciertos pasajes del mismo surgen como especialmente complejos e iluminarlo con el apoyo de alguna literatura adecuada (ÖDMAN, 2007, p. 75).

RESULTADOS

LOS PROCESOS DE RECONTEXTUALIZACIÓN

La lectura del material arroja un interesante resultado que contradice hallazgos relacionados con el encuentro profesor-estudiante en contextos de alta vulnerabilidad; lo que se ha podido constatar en anteriores investigaciones en regiones semirurales del Biobío es que

²

La prueba Inicia es una prueba oficial pero no obligatoria creada por el Ministerio de Educación de Chile que evalúa a los egresados/as de la Educación de Párvulos y Pedagogía. Se aplica desde el 2008. Mide el dominio de las materias y la capacidad de enseñarlas. Sobre todo el último ítem ha provocado las críticas de los profesores en ejercicio y su organización gremial, puesto que resulta altamente discutible que “la capacidad de enseñar” pueda ser “medida” en un test. Subyace, además, la concepción cuantitativa de que la capacidad de enseñar es medible. Y “enseñar”, en este test, parece ser identificado con la capacidad de transmisión de conocimientos.

los docentes tienden a no considerar ni la herencia cultural de sus estudiantes ni sus experiencias, dirigiendo el foco de su enseñanza fundamentalmente a los contenidos oficiales, y a las propias interpretaciones del mismo (MUÑOZ et al., 2013, p. 145-146). Entre los profesores nóveles entrevistados existe un alto grado de conciencia de la necesidad de incluir en las situaciones de enseñanza las experiencias y el contexto sociocultural de los estudiantes para lograr un aprendizaje significativo. La concentración de significados indica que ciertas expresiones se repiten en todas las entrevistas: “Trato de rescatar lo que ellos saben”, “parto mis clases desde las experiencias de mis niños”, “construyo significados en el aula desde lo que ellos conocen”. El siguiente relato puede ilustrar esta postura:

Profesora 9: No hay que desconocer que los niños poseen pocas experiencias relacionadas directamente con el currículum [...] Yo ocupó bastante la parte audiovisual cuando los niños no tienen la experiencia, para acercarlos un poco a este Currículum que está tan lejano a veces.

Entrevistadora: ¿Por qué es importante usar este método?

Profesora 9: Porque hay ciertas experiencias que quizás nunca tengan en su vida, por ejemplo volar en avión. Tuvimos una clase en la cual tenían que conocer las partes del aeropuerto y con suerte los niños de aquí transita y pueden ver vehículos, micros o autos a lo más, pero ¿ir al aeropuerto? Muy pocos tendrán esa experiencia. Ahí me acuerdo que en esa clase yo lo que hice fue traerles un video donde simulábamos un despegue y después un aterrizaje en el aeropuerto Carriel Sur. Entonces yo les hice una simulación de vuelo y jugamos a que yo era la azafata y ellos los pasajeros...

De los relatos se desprende que los docentes entrevistados están conscientes de las características culturales de sus estudiantes, a los que se niegan a describir como carentes de capital simbólico, sino como niños que poseen un capital simbólico “diferente”. La declaración siguiente ilumina esta perspectiva:

Profesora 10: [...] [son] niños vulnerables, tienen un capital cultural diferente, no quiero decir deficiente, sino que diferente y son los que van a este sistema público. Se trata de romper con este círculo de vulnerabilidad en el aula [...] que ellos se sientan capaces, que no necesariamente porque su familia es pobre, porque su familia es vulnerable ellos van a seguir siendo lo mismo.

La búsqueda del término clave “vulnerable” en el corpus nos remite a conceptos y contextos tales como: “desmotivados”, “carentes de disciplina”, “no quieren aprender”, “la escuela no les interesa”, “el mundo escolar les resulta ajeno”, “familias ausentes”. La conciencia de que los estudiantes son portadores de una cultura distante de la escolar y no reconocida –para usar los términos de Bourdieu (2001, p. 95)– es la que parece impulsar a los profesores a recontextualizar de manera flexible, crítica y activa herramientas estandarizadas de intervención oficial en la Escuela tales como el *Plan de Apoyo Compartido –PAC–*.³ De los relatos emana una crítica a los materiales producidos central y estandarizadamente, los cuales desconocen la realidad de sectores compuestos por estudiantes vulnerables:

Profesora 5: Aquí se trabaja de primero a cuarto básico con este programa de apoyo para poder contestar bien la prueba central. Avanza excesivamente rápido, de un día para el otro se debe pasar suma de fracciones, al otro día resta de fracciones... Hasta los niños más capaces quedan muy perdidos. Yo estiro este programa, una clase más si lo necesito, simplemente no me importa atrasarme, pero que los niños aprendan. Yo prefiero que aprendan la mitad del PAC, pero que lo aprendan bien a pasar la totalidad y que no aprendan nada...

Profesor 6: Nosotros tenemos que cumplir con la cobertura curricular. De hecho nosotros trabajamos con el Apoyo Compartido, que viene supuestamente a ordenar el área curricular, para que se puedan ver todos los contenidos en el año. Yo soy de la idea que a veces no hay que pasarlo todo sólo por “pasar materia”... Lo importante para mí es que los aprendizajes que se alcanzaron queden bien instalados en los chiquillos. Cubrir el currículum por cubrirlo no tiene sentido, si después no lo van a aprender...

En ciertos casos la recontextualización de los programas oficiales en forma activa y crítica adquiere claros ribetes de resistencia ante las medidas curriculares estandarizadas juzgadas como obstáculos para la labor docente; como indica Giroux, siguiendo a Foucault, el poder no implica un fenómeno estático, sino que “es un proceso que está siempre en juego” (GIROUX, 2008, p. 91). Es lo que se manifiesta en la declaración siguiente:

Profesor 2: Uno tiene que jugar un poco al pilla que te encuentro, burlar una cosa y burlar la otra. Tenemos un currículum que nos están imponiendo, hay muchas propuestas estandarizadas, el PAC por ejemplo, que es una guía didáctica que te entregan con

3

El Plan de Apoyo Compartido –PAC– es uno de los programas desarrollados por el Ministerio de Educación de Chile. Se imparte a las Escuelas Básicas que han presentado puntajes inferiores a 250 puntos en la prueba estandarizada “SIMCE”, con la finalidad de aumentar estos mismos y convertirlas en escuelas más competitivas en el sistema. Se ha implementado, desde el año 2011, en alrededor de mil escuelas del país. El plan que deben ejecutar los/las docentes considera: contenidos y estándares académicos (medidos en la prueba SIMCE), metodologías de enseñanza, uso y duración del tiempo escolar (momentos de la clase). Este tipo de programas tiende a limitar drásticamente la autonomía del profesor/a, que se reduce fundamentalmente a las relaciones personales con los alumnos (MARTÍNEZ ITURRA; MONTERO CIFUENTES; NAVARRETE MONSÁLVEZ, 2013, p. 12-13).

todo, literalmente, hecho: las clases, la estructura didáctica, las evaluaciones. A partir de todo esto impuesto ¿qué puedes hacer tú? Burlarlo, hacerlo rápido, cumplir la norma pero yo tengo mi propia propuesta pedagógica. [...] metodológicamente sentía que no me servía, así que hacía mi clase y solamente durante los últimos 15 o 20 minutos aplicaba este programa, el PAC.

Podemos observar en estas citas –las que expresan opiniones en las cuales coinciden el conjunto de los entrevistados– que en estos procesos de recontextualización el currículum realizado no es el prescrito, para usar los términos propuestos por Gimeno Sacristán (1988, p. 124), por las instancias administrativas; se aprecia aquí un filtro interpretativo muy consciente por parte de los profesores principiantes.

ALGUNAS ESTRATEGIAS DE RECONTEXTUALIZACIÓN

Para traducir a la realidad del aula planes y programas oficiales, los profesores nóveles sujetos del estudio llegan premunidos de sus concepciones pedagógicas de raigambre constructivista y con su convicción de que el capital simbólico de sus estudiantes es tan legítimo como el de ellos mismos. Sin embargo, el peso de la tradición que marca a sus estudiantes convierte en muchos casos las actividades cooperativas, no tradicionales, como los trabajos grupales, en momentos de caos y de pérdida del control de la situación:

Cuando llegué intenté fomentar otras actividades, distintas a las que estaban acostumbrados los chiquillos; lo más trillado, lo más usado en el sistema es escribir y copiar: “respondan aquí de acuerdo al texto” entonces, cuando les daba independencia para trabajar no lo hacían o se producía un desorden total... Así que tuve que dedicarme a las normas de convivencia primero...

ESTRATEGIAS DE CONTROL

De algunos relatos se desprende que, muy a su pesar, algunos docentes deben recurrir a técnicas clásicas como la copia, cuyos fundamentos didácticos no comparten, para poder tranquilizar al curso:

También uno tiende a hacer lo de copiar para mantener el orden, “ya, vamos a registrar”, pero siempre también utilizando la estrategia más participativa, por ejemplo de antes de la lectura, después de la lectura, “¿qué creen ustedes?”, trato de mezclar de las dos cosas. Pero resulta difícil y uno también se siente frustrado muchas veces, porque dice “¡oh estoy haciéndolos que copien!” cosa que en la U nos recomendaban no hacer o nos decían “no dejen de castigo las tareas, no los dejen en el recreo” y uno igual lo hace.

Entonces como que uno mismo empieza a luchar “¿cómo quiero ser o como me dijeron que tengo que ser?” o “¿cómo debo ser acá para que trabajen?” Entonces esa es la disyuntiva que muchas veces enfrento...

Se desprende del relato citado un conflicto entre lo aprendido en la formación inicial y la complicada realidad de las aulas de las escuelas vulnerables; surgen en los relatos también voces relativamente críticas en contra de la formación inicial, la que –desde la perspectiva de los/as entrevistados– idealizaría el constructivismo, sin tomar en cuenta que los cursos, muy numerosos, están constituidos por niños en extremo carentes de disciplina y desinteresados en el trabajo escolar.

En la lectura de la realidad vulnerable que realizan los docentes los padres ausentes son vistos como un factor detonante de la falta de disciplina: “los padres no apoyan, no hay disciplina” son expresiones que se reiteran en los discursos de prácticamente todos los/as docentes. A pesar de los inconvenientes propios del medio (estudiantes desmotivados, carencia de disciplina, cursos muy grandes) los docentes intentan modificar esta compleja realidad. Una cita puede ilustrar esta actitud:

Profesor 7: En la universidad nos enseñaron que nosotros teníamos que considerar el capital cultural, los intereses, las necesidades, el contexto y las particularidades de los niños. Eso nos sirvió en cuanto a la planificación, pero al momento de llevar al aula es cuando empiezan los problemas [...] si una clase no me resultó como esperaba tengo que preparar otra aunque la planificación me diga que tengo que pasar a otro contenido... Utilizo mucho la sala de computación, programas, software, producción de textos digitales, trato de buscar otras estrategias, dependiendo de los niños y de sus necesidades...

Los docentes nóveles van acuñando sus propias estrategias, tratando de ser fieles a su “credo pedagógico”, pero incorporando técnicas de diversos paradigmas ante la compleja realidad de los contextos de alta vulnerabilidad social: “Debo ser algo conductista también a veces, para poder controlar al curso y las actividades” es un enunciado que se repite en el discurso de los entrevistados/as. Otros apelan a crear relaciones de cercanía y cordialidad con los estudiantes, recurriendo al humor, y otros declaran que apelan, sencillamente, al amor a los niños para contribuir a superar la brecha entre el mundo textual que constituye la escuela y los intereses de los niños, desmotivados ante un mundo que vivencian como ajeno.

Otra estrategia declarada por los docentes consiste en crear un clima dialógico en el aula, combinado con cordialidad, sin importar en

primer lugar el “pasar materia”, sino construir una buena convivencia y motivar a los niños que reflexionen para posteriormente desarrollar actividades escolares prescritas en el currículum.

LA COMPLEJA RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA

Un aspecto central de nuestro estudio consiste en la identificación de los elementos teóricos sobre los cuales fundamentan los docentes nóveles su práctica profesional en contextos vulnerables. Una lectura profunda del material arroja un resultado hasta cierto punto sorprendente: los/as entrevistados/as no han desarrollado hasta ahora un metalenguaje con bases científicas para reflexionar sobre sus prácticas profesionales y poder describirlas. Incluso en ciertos casos emerge la opinión explícita de que la teoría poco y nada tendría que ver con la práctica pedagógica, lo que se puede apreciar en esta cita:

Profesora tres: La carga [de asignaturas en la Universidad] fue excesiva, pero en relación a lo teórico y no a lo práctico, no a lo que necesitábamos realmente, porque la educación es un tema casi netamente práctico, netamente práctico [reitera enfatizando]. Lo que uno hace en la sala es en torno a lo que te pasa en lo cotidiano. Tienes que poseer algunos elementos teóricos [...] pero no es como otras carreras en las cuáles tú necesitas lo teórico para poder trabajar...

En correspondencia con estas interpretaciones de los sujetos sobre la formación recibida, se reitera en el material analizado la concepción de que los estudios universitarios debiesen tener una directa relación con la vida cotidiana de la Escuela, con su administración y rutinas. Esta representación mental de la formación universitaria como insuficiente por no relacionarse directamente con la práctica escolar se manifiesta en expresiones tales como “no me enseñaron a llenar el papeleo administrativo...”, “nunca nos hablaron de cómo hacer con la documentación...”:

Profesora seis: Nunca me enseñó la Universidad cómo llenar un libro de clases, eso yo lo aprendí en la práctica, preguntando, cometiendo errores. Los informes oficiales que hay que entregar [...] tampoco tuve esa formación en lo administrativo, en el papeleo.

AUSENCIA DE UN LENGUAJE PROFESIONAL

No es posible apreciar en los enunciados analizados un lenguaje conceptualmente desarrollado para referirse ni a la profesión ni al ejercicio de la misma. Así, los procesos de recontextualización o

traducción –como se conocen en el campo didáctico–, de contenidos oficiales a la realidad del aula son designados con términos tomados del habla cotidiana, como por ejemplo “atenuar”; los modelos estandarizados creados por instancias administrativas estatales tienden a ser descritos como “lo que viene hecho”; el complejo aparato teórico de Bourdieu y sus concepciones sobre el capital simbólico son reducidos, en el discurso de los entrevistados, a la noción de capital cultural. No hay indicios en los discursos analizados de la apropiación de un aparato teórico articulado y coherente que permita la descripción y explicación/comprensión de fenómenos educativos y sociales.

No se desprende de lo señalado que los sujetos de estudio no sean portadores de nociones teóricas ni tampoco se puede deducir que construyan su práctica pedagógica ateóricamente; hay claros indicios de la construcción de una suerte de “credo pedagógico” formado en torno a algunos conceptos claves, con arraigo en tradiciones pedagógicas críticas, que constituye un sustrato teórico que guía el accionar de los profesores entrevistados.

EL SUSTRATO TEÓRICO DE LOS SUJETOS DE ESTUDIO

Hemos indicado, al presentar la recontextualización de planes y programas en el aula, que una noción primordial para los entrevistados consiste en estructurar la docencia en torno a las experiencias de los estudiantes, para así producir un “aprendizaje significativo”; otra noción relevante es la de “diálogo” (y sus derivados en el mismo campo semántico tales como dialogismo, relaciones dialógicas, etc.), noción que interactúa con la de “construcción del conocimiento” (el que no se considera dado de una vez por todas y que por tanto se construye) y con la concepción de que “quien debe estar activo es el estudiante, más que el docente”. Otro núcleo consiste en términos con sus raíces en la sociología de la educación, tales como la idea de que la escuela contribuye a la “reproducción” de la sociedad.

También puede ser rastreada en el corpus la concepción de que los estudiantes son portadores de un determinado “capital cultural”. Otros términos que aparecen con relativa frecuencia son la idea de la “autonomía del profesor” y la del “pensamiento reflexivo y crítico”, idea que incluye la revisión autocrítica del propio quehacer pedagógico. El docente es visto en este “credo pedagógico” como desempeñando un rol que debiese negar las relaciones autoritarias en el aula, creando relaciones más bien horizontales que verticales. Se manifiesta un rechazo explícito a los métodos tradicionales tales como la “copia” y otras actividades mecanicistas del mismo tipo, a la distribución clásica de los alumnos en el aula y a las actividades que tienden a provocar la pasividad del estudiante y lo conciben como un receptor de materias.

Un método cualitativo acuñado por Eneroth (2009, p. 33), siguiendo la tradición weberiana, que permite sintetizar lo manifestado es el de los “tipos ideales”. Un tipo ideal es una tipología construida por el investigador que reúne todas las características del caso estudiado.⁴ En la tabla que presentamos a continuación se pueden apreciar los rasgos que, de acuerdo a las voces de los entrevistados, caracterizan la práctica pedagógica deseable, paradigmática, aquella con la cual se identifican.

CUADRO 1
TIPO IDEAL DE PROFESOR ACTIVO/CONSTRUCTIVISTA

| |
|---|
| ENSEÑANZA ACTIVA/CONSTRUCTIVISTA |
| ACTIVIDAD DEL PROFESOR: Profesor como guía, como facilitador de aprendizajes. Construye saberes |
| ACTIVIDAD DEL ALUMNO: Activo, investiga, independiente |
| CONTACTO CON LOS ESTUDIANTES: Democrático, horizontal, participativo |
| NUEVOS CONOCIMIENTOS Y VOCABULARIO A partir de las experiencias, de los contextos de los estudiantes, de su capital simbólico (Aprendizaje significativo) |
| TEXTOS Reelaborados, analizados por estudiantes y docente. Se crean nuevos textos |
| INTERACCIÓN Y COLABORACIÓN El profesor estimula la colaboración, se trabaja en forma grupal. Estimula el diálogo |
| ACTITUD ANTE LAS AUTORIDADES Tendencia a preservar su autonomía profesional |
| PRÁCTICA PROFESIONAL ACTITUD ANTE SU PROPIO TRABAJO Reflexiva y autocrítica |
| PLANO VALÓRICO Enfatiza formación valórica, alumno integral |

Fuente: Elaboración de los autores.

No existe, naturalmente, el profesor/a que resuma y sintetice en su práctica profesional ni todas las virtudes de un profesor/a crítico, reflexivo, ni todas las características de un profesor/a tradicional (MONCLÚS, 1988, p. 178). Esto se expresa también en los relatos de los entrevistados/as quienes comentan que no siempre en las complejas condiciones de escuelas vulnerables resulta posible ser totalmente consecuente con los modelos de enseñanza/aprendizaje aprendidos en la Universidad y con los cuales se sienten, mayoritariamente, identificados. Se trata de docentes que se inician en el mundo laboral y están, por consiguiente, en plena construcción de su identidad profesional. Veremos qué dicen los relatos sobre la construcción de los procesos identitarios.

⁴ Eneroth (2009, p. 33) ha propuesto la utilización en el campo cualitativo de esta tipología con sus raíces en la obra de Weber. El tipo ideal implica la acentuación unilateral de los rasgos esenciales del fenómeno estudiado con la intención de resaltarlos y destacarlos de aquellos con los cuales se contrastan. En el caso de nuestra investigación el “profesor activo/constructivista” se puede contrastar con “el profesor transmisor/tradicional”.

LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA

“NOSOTROS” VS “ELLOS/LOS OTROS”

Los procesos de construcción de la identidad se fundamentan sobre la atribución al grupo de pertenencia, –“nosotros”, el endogrupo–, de rasgos de solidaridad, confianza mutua y lazos existenciales reales o imaginarios comunes; el “nosotros” se construye en oposición a “ellos”, o “los otros”, un grupo ajeno, extraño (el exogrupo) que normalmente está caracterizado por no poseer virtudes ni rasgos positivos (BAUMAN, 1992, p. 69). Estos procesos funcionan como una cartografía mental, que permiten trazar límites existenciales y orientan a los actores sociales en su vida cotidiana. No sólo identidades sociales étnicas, de clase o de género trazan límites, también las identidades profesionales son construidas sobre el fundamento de relaciones antagónicas, puesto que el endogrupo necesita un grupo opuesto, un exogrupo, que bien puede ser imaginario, para su identidad, cohesión, solidaridad interna y seguridad emocional (BAUMAN, 1992, p. 59).

En los enunciados que constituyen el material surgen opiniones evaluativas claramente relacionadas con estos procesos. “Nosotros”, es decir los profesores formados en la Universidad de Concepción, “hemos sido educados en una universidad tradicional y tenemos una formación rigurosa...” “Ellos”–quienes no están formados en la Universidad de Concepción– “carecen de una formación rigurosa” puesto que han sido formados “en institutos sin tradición, los sábados, incluso estudiando online...”. También el hecho que la Universidad de Concepción, y la Carrera misma, han sido exitosamente acreditadas contribuye a este trazado de límites entre “nosotros” y “ellos/los otros”.

Otro punto de referencia existencial en esta cartografía mental está dado por el compromiso social y la vocación: “Nosotras somos parte de la generación que egresó con conciencia de que hay que sacar adelante a la Educación Pública...”. Implícita en este tipo de enunciados, que se reiteran, está la idea de que “ellos” –los sin formación rigurosa, aquellos docentes que estudiaron en Institutos sin tradición, no tienen esa conciencia. En la construcción del “nosotros” surge la firme convicción de ser “profesores/as con ganas de enseñar, con vocación...”, lo que se repite en todas las entrevistas. Una manifestación de aquella vocación sería –desde la perspectiva de los/as entrevistados/as– el relativo desinterés por lo monetario. Lo fundamental sería “la visión social”. “Los otros”, de acuerdo a las opiniones de los/as entrevistados/as carecen de aquella vocación, de aquel compromiso con los niños y la sociedad.

Las investigaciones sociológicas nos indican desde antiguo, que las expectativas de los otros juegan un rol fundamental en el proceso de identificarse con algunas cualidades (LARRAÍN, 2001, p. 31); los relatos

sobre las expectativas que los profesores de la Facultad de Educación tenían respecto a los docentes noveles en su época de estudiantes, indican que éstas han contribuido a la formación profesional de los profesores principiantes: “Esperaban de nosotros que cambiáramos la Educación Pública...” “Siempre nos inculcaron responsabilidad, puntualidad, el rol social del profesor, el compromiso...” “Nos formaron para trabajar con niños vulnerables y tengo esa misión...”

Podemos organizar el material utilizando el método de los ejes semánticos⁵ (GREIMAS, 1990, p. 145; 1976, p. 34-35) y postulando los siguientes ejes: Institución, autoimagen, formación y misión.

ESQUEMA 1

OPOSICIÓN ENTRE DOCENTES FORMADOS EN “NUESTRA UNIVERSIDAD” Y “LOS OTROS”

| | NOSOTROS | | ELLOS/LOS OTROS | |
|------------------------|-------------------|----|------------------------|--|
| EJES SEMÁNTICOS | | | | |
| INSTITUCIÓN | Acreditada | vs | No acreditada | |
| | Tradicional | vs | No tradicional | |
| AUTOIMAGEN | Con vocación | vs | Sin vocación | |
| | Comprometidos | vs | Carentes de compromiso | |
| FORMACIÓN | Rigurosa | vs | Sin rigor | |
| MISIÓN SOCIAL | Con visión social | vs | Sin visión social | |
| | Transformadora | vs | Técnica | |

Fuente: Elaboración de los autores.

De la lectura de los ejes semánticos que postulamos se infiere un cierto sentimiento de superioridad y un naciente orgullo profesional, por haberse formado en una institución acreditada, tradicional, y por considerarse portadores de una clara vocación pedagógica y de un alto grado de compromiso, tanto social como con la profesión. El rigor de la formación y la visión social que debe contribuir a modificar la situación de subordinación y de humillación en la cual se encuentran los niños que son sus alumnos, son destacados en los relatos; al mismo tiempo se atribuye a “los otros” la carencia de aquellos rasgos; si bien los entrevistados expresan estas oposiciones y marcan, como hemos indicado, la diferencia, no hay indicios de hostilidad contra los profesores que constituyen “los otros”.

No todos los trazados de límites identitarios se realizan marcando la negación o la franca oposición al “otro”; existen también, en los enunciados estudiados, opiniones evaluativas que trazan una diferencia respecto a otros colegas no desde la negación total o desde concepciones antagónicas. Se trata de enunciados que marcan una diferenciación, pero que incluyen en un “nosotros” a colegas no formados en la misma universidad: “Tenemos colegas que no poseen la misma formación rigurosa y nosotras las ayudamos, mal que mal somos colegas...”.

⁵ El método de los ejes semánticos es una técnica de origen estructuralista. Consiste en: a) buscar las palabras o semas que se oponen entre sí en un campo semántico determinado. Por ejemplo Greimas (1976, p. 34), opone “hombre (masculinidad)” vs. “mujer (femineidad)”; b) se postula, a continuación, un punto de vista común para las palabras de la oposición, en el caso del ejemplo anterior «sex». Este punto de vista común constituye un eje semántico; los ejes semánticos no necesariamente deben aparecer con exactitud en el texto, tal como los presenta el investigador, sino que pueden ser inventados, basándose en la lectura del material. El método permite analizar materiales textuales complejos reduciéndolos a elementos fundamentales que facilitan su decodificación (GREIMAS, 1976, p. 108-109).

Es posible apreciar en este tipo de declaraciones, que abundan en el material, la marcación de una diferencia (no poseen una formación rigurosa) pero, al mismo tiempo, una inclusión: la concepción de ser colegas y que hay que comportarse solidariamente con ellas/ellos.

EL FUTURO PROFESIONAL

¿Cómo ven los sujetos de estudio su futuro como docentes? En el corpus estudiado se manifiesta una visión común del futuro profesional; sólo una entrevistada ve su vida profesional en el aula hasta su retiro de las tareas docentes. Los restantes comparten la misma meta: dejar el aula después de un período que puede llegar a extenderse a una década. Lo exigente del trabajo en barrios caracterizados por la pobreza, la marginación, la exclusión, que implican padres ausentes, que representan la “dimensión subjetiva” de la pobreza, para usar la expresión de Palomar (1998⁶, en SANTOS-HERCEG, 2010, p. 156-157), niños legítimos como cualquier otro, pero sin un capital simbólico en correspondencia con la cultura escolar, hogares que no disfrutaban de bienes culturales, lo que dificulta la labor de los profesores. Todo aquello contribuye a colocar un límite temporal a la permanencia en las escuelas de alta vulnerabilidad social.

La pobreza no es sólo la falta de bienes materiales sino también de bienes culturales, y de esto los docentes entrevistados están muy conscientes. Prácticamente todos ellos coinciden en que el precio personal en cuanto a desgaste psíquico trabajando en zonas con grandes carencias sociales, económicas, culturales, es muy alto. La mayor parte sigue viendo su futuro profesional ligado a las tareas educativas, pero desde otras funciones, tales como Jefes de Unidades Técnicas Profesionales, o directores, o bien en la docencia universitaria o en el campo de la investigación. A todos ellos los une la aspiración de entregar un aporte, o bien desde otra posición en el sistema educativo o bien premunidos de más y mejores conocimientos.

La literatura especializada en profesores nóveles da cuenta de que muchos docentes que se inician, desencantados al no poder entregar el aporte que pensaban durante sus estudios, hacen abandono de la profesión; en los profesores de nuestro estudio se puede apreciar un factor de especial relevancia para su adaptación a la vida “real” de la escuela, muy lejana de la no pocas veces idealizada, escuela de la cátedra. Las pasantías realizadas durante la formación son altamente valoradas por los entrevistados, quienes coinciden en que éstas facilitaron su paso desde el ambiente protegido de la Universidad a la vida profesional; en algunos casos los docentes nóveles consiguieron trabajo en la misma escuela en la cual habían realizado su práctica, con los beneficios consiguientes para su adaptación profesional.

6

ALOMAR, Joaquín. La pobreza y el bienestar subjetivo. In: _____. *Los rostros de la pobreza*. México, DF: Universidad

Iberoamericana, 1998. p. 196.

REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

Los sujetos del estudio que han participado en esta investigación pertenecen todos/as a la misma Institución formadora de Profesores: la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción; no resulta extraño, por consiguiente, la existencia de una marcada homogeneidad en las opiniones, puesto que poseen marcos interpretativos y experiencias comunes. Podríamos decir, parafraseando a Fish (1989, p. 169) que constituyen una comunidad de interpretación. Podemos constatar que los docentes nóveles del estudio encarnan una actitud muy activa al recontextualizar los planes y programas oficiales en el aula. No se dejan dirigir acríticamente por directrices estatales que ellos juzgan poco adecuadas para la realidad de sus estudiantes, puesto que son estandarizadas y no toman en cuenta la realidad local, altamente vulnerable. Se puede apreciar una actitud selectiva consciente que lleva a realizar el currículum oficial transformándolo y, como ellos indican con una metáfora espacial, “acercándolo a la realidad de los niños”. De las respuestas más comunes a los desafíos de la profesión, los profesores del estudio se aproximan a la estrategia innovadora, intentando crear nuevas estrategias didácticas producto de su formación.

A pesar de ser partidarios decididos del diálogo y de la interacción democrática en el aula, la cruda realidad constituida por el *habitus* de sus estudiantes y la tradición transmisora de la escuela lleva a algunos a desarrollar estrategias de control tradicionales. Es posible observar un claro “credo pedagógico” que guía las acciones de los docentes nóveles de nuestra muestra; credo impregnado con una raigambre constructivista, con rasgos de diversas teorías progresistas pero, como señalábamos, los relatos sobre ese credo no están articulados con el auxilio de un aparato teórico coherente.

Podemos constatar la existencia de una identidad profesional en formación que se construye sobre el orgullo de pertenecer a una universidad interpretada como superior a otras, por ser tradicional, acreditada, y sobre el sentirse portadores/as de una vocación verdadera. ¿Qué sucede con el trabajo colectivo en aquellas escuelas en las que se trazan estos límites identitarios entre “nosotros” / “ellos”? ¿Cómo afecta el trabajo en equipo a largo plazo? No hay indicios de hostilidad en las voces que se oyen en los textos, pero las preguntas ameritan un seguimiento en nuevas investigaciones.

Hay claros indicios de un alto grado de compromiso social con estudiantes que provienen de barrios marcados por la pobreza, la marginación y la exclusión. Un aspecto especialmente llamativo de nuestro estudio consiste en el menosprecio e incompreensión ante el rol de la teoría en la formación profesional. Impregna los enunciados un pensamiento que se mueve más cerca del conocimiento ordinario que del científico (SCHUSTER, 2005, p. 11). Una idea que se repite es

que la malla curricular debería estar directamente relacionada con la práctica en el aula y todo lo demás resultaría ser teorías superfluas, sin mayor contacto con “la realidad”. Existen indicaciones de que este marcado menosprecio por la enseñanza teórica influye en la ausencia de un lenguaje profesional o de un metalenguaje para hablar de los fenómenos de la educación.

Este rechazo a la formación teórica no es, sin embargo, un problema exclusivo de estudiantes de la Octava Región en Chile, ni de estudiantes de una universidad chilena; en contextos socioeconómicos y culturales tan distantes como el escandinavo, se puede apreciar la presencia del mismo fenómeno. Diversos estudios publicados en Escandinavia durante 2003 muestran exactamente la misma incompreensión de profesores principiantes y de estudiantes de profesorado ante enseñanzas teóricas, la misma negativa a ver un provecho en enseñanzas que no estén directamente relacionadas con el aula (SELANDER; BRONÄS, 2003; p. 9; GÖHL, 2003, p. 44). Que puede desarrollarse una relación dialéctica entre teoría/práctica es algo que parece, por ahora, escapar a la comprensión de profesores principiantes; que no existen prácticas totalmente puras, desprovistas de visiones teóricas no es una concepción que sea parte del horizonte interpretativo de los/las entrevistadas.

Un desafío para la formación de profesores es profundizar y ampliar el estudio de las experiencias de los docentes nóveles y contrastar los resultados con la construcción de la malla curricular. Con riesgo de caer en lo normativo podemos aseverar que debe formarse un círculo virtuoso entre la formación inicial y las experiencias de los/as egresados/as.

REFERENCIAS

- AJAGAN LESTER, Luis. *Text and ideology*. Uppsala: Uppsala University, Department of Education, 1992.
- APPLE, Michael. *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Paidós, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. *Att tänka sociologiskt*. Göteborg: Korpen, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- _____. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris: Fayard, 2001.
- _____. *Raisons pratiques*. Sur la théorie de l'action. Paris: Seuil, 1994.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage, 1990.
- CASASSUS, Juan. Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educere et Educare*. Revista de Educação, v. 5, n. 9, p. 85-107, jan./jun. 2010.
- CHILE. Agencia de Calidad de la Educación. ¿Qué es el SIMCE? Disponible em: <<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>>. Acceso em: 07 jul. 2014.
- EIRÍN NEMIÑA, Raúl; GARCÍA RUSO, H. Ma; MONTERO MESA, Lourdes. Profesores principiantes e iniciación profesional. Estudio exploratorio. *Profesorado*. Revista de Currículum y Formación del profesorado, v. 13, n. 1, p. 101-115, 2009.

- ENEROTH, Bo. *Kvalitativ metod för samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Akademilitteratur, 2009.
- FISH, Stanley E. Interpreting the variorum. In: RYLANCE, Rick (Ed.). *Debating texts: a reader in 20th Century literary theory and method*. Oxford: Open University Press, 1989. p. 155-171.
- GIMENO SACRISTÁN, José. *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata, 2005.
- _____. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988.
- GIROUX, Henry. *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo XXI, 2008.
- GOETZ, Judith; LECOMPTE, Margaret. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata, 1988.
- GÖHL, Inger. För mig är praktiken viktig men för lärautbildarna är teorin viktig. In: BRONÅS, Agneta; SELANDER, Staffan. *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning: Ett diskussionsunderlag*. Stockholm: Didaktik och Design, 2003. p. 42-49.
- GREIMAS, Julien Algirdas. *The social sciences: a semiotic view*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.
- _____. *Semántica estructural: investigación metodológica*. Madrid: Gredos, 1976.
- KVALE, Steinar. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur, 2007.
- LARRAÍN, Jorge. *La identidad chilena*. Santiago de Chile: LOM, 2001.
- LUNDGREN, Ulf. *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid: Morata, 1997.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume. *Políticas del texto escolar*. Madrid: Morata, 2002.
- MARTÍNEZ ITURRA, Teresa; MONTERO CIFUENTES, Victoria; NAVARRETE MONSÁLVEZ, Sandra. *La racionalidad instrumental y la racionalidad comunicativa*. Un estudio cualitativo de las percepciones de los/as docentes sobre el Plan de Apoyo Compartido en las escuelas de la Octava Región. Concepción: Universidad de Concepción, Facultad de Educación, 2013.
- MONCLÚS, Antonio. *Pedagogía de la contradicción: Paulo Freire*. Nuevos planteamientos en educación de adultos. Barcelona: Anthropos, 1988.
- MUÑOZ, Carlos et al. Relaciones dialécticas antagónicas entre la cultura escolar y la cultura familiar de niños y niñas de contextos vulnerables. *Universum*, Talca, v. 28, n. 1, p. 129-148, 2013.
- ÖDMAN, Per-Johan. *Tolkning, förståelse och vetande: hermeneutik och praktik*. Stockholm: Nordstedts: Akademiska Förlag, 2007.
- SELANDER, Staffan; BRONÅS, Agneta. *Till frågan om teori och praktik i akademisk yrkesutbildning: Ett diskussionsunderlag*. Stockholm: Didaktik och Design, 2003.
- SANTOS HERCEG, José. *Conflicto de representaciones: América Latina como lugar para la filosofía*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- SCHUSTER, Félix Gustavo. *Explicación y predicción: la validez del conocimiento en ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso Libros, 2005.

LUIS AJAGAN LESTER

Professor do Departamento de Ciências da Educação da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
luiajagan@udec.cl

GONZALO SÁEZ

Professor do Departamento de Curriculum da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
gsaez@udec.cl

CARLOS MUÑOZ

Professor do Departamento de Ciencias de la Educación da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
carlosem@udec.cl

GUILLERMO RODRÍGUEZ

Professor do Departamento de Curriculum da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
guiandres.rm@gmail.com

RODRIGO CEA CÓRDOVA

Professor do Departamento de Curriculum da Facultad de Educación da Universidad de Concepción, Biobío, Chile
rcea@udec.cl

