



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

SELF-STUDY: DESARROLLO DE UNA “IDENTIDAD CRÍTICA
DOCENTE” DESDE MI QUEHACER PROFESIONAL COMO PROFESOR
DE MÚSICA Y PROFESOR JEFE EN UNA ESCUELA DE SANTIAGO
PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE MIS ESTUDIANTES CON
UNA PERSPECTIVA DE COMPROMISO SOCIAL A TRAVÉS DEL
EJERCICIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN CURRÍCULUM EDUCACIONAL

AUTOR: GONZALO BASTIÁN MARDONES FUENTES
PROFESOR PATROCINANTE: LUIS DANIEL MANCILLA VALENCIA

SANTIAGO DE CHILE, NOVIEMBRE 2021



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DIRECCIÓN DE POSTGRADO

SELF-STUDY: DESARROLLO DE UNA “IDENTIDAD CRÍTICA
DOCENTE” DESDE MI QUEHACER PROFESIONAL COMO PROFESOR
DE MÚSICA Y PROFESOR JEFE EN UNA ESCUELA DE SANTIAGO
PARA CONTRIBUIR A LA FORMACIÓN DE MIS ESTUDIANTES CON
UNA PERSPECTIVA DE COMPROMISO SOCIAL A TRAVÉS DEL
EJERCICIO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN CURRÍCULUM EDUCACIONAL

AUTOR: GONZALO BASTIÁN MARDONES FUENTES
PROFESOR PATROCINANTE: LUIS DANIEL MANCILLA VALENCIA

SANTIAGO DE CHILE, NOVIEMBRE 2021

Autorizado para

Sibumce Digital

2021, Gonzalo Bastián Mardones Fuentes

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

*Dedico estas reflexiones a todas las personas
con quienes he compartido en mi vida,
en especial a las que siguen estando presentes
y por supuesto, a mis estudiantes...*

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi gratitud en primer lugar a todos los Budas por sus bendiciones y a cada una de las personas que han aparecido en mi trayectoria de vida. Sin lugar a dudas, las condiciones, los contextos, los vínculos, los espacios de compartir y crear son los pilares de lo que soy hoy en día.

Agradezco a mi mamá, Ruth, por estar siempre presente y darme todo cuanto ha podido en estos 33 años de vida. A Camila, mi compañera, que siempre ha sido un apoyo emocional y profesional, compartiendo su infinita sabiduría, amor, calma y mesura.

Académicamente este trabajo reflexivo no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional del profesor Luis. Él se comprometió desinteresadamente en este proyecto y participó activamente. En lo personal, siento que este trabajo es tan mío como de él. También a Erwin, por guiarme siempre desde lo reflexivo/comprendivo, nunca imponiendo, siempre abriendo espacios de diálogo crítico muy valiosos.

Por último, quiero agradecer a cada uno de mis estudiantes, en especial a mi jefatura. Sé que he aprendido de ellos mucho más que lo que ellos han aprendido de mí. Sin su presencia en mi vida, no hubiera emprendido el camino crítico que pretendo y no hubiera valorado como lo hago hoy, la pedagogía.

Gonzalo Bastián Mardones Fuentes.

TABLA DE CONTENIDOS

PORTADA	iv
AUTORIZACIÓN	v
DEDICATORIA.....	vi
AGRADECIMIENTOS.....	vii
TABLA DE CONTENIDOS	viii
LISTA DE TABLAS	xi
LISTA DE FIGURAS	xi
RESUMEN	xii
ABSTRACT	xiii
INTRODUCCIÓN.....	1
I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA	3
1.1 Objetivos.....	14
II. MARCO REFERENCIAL.....	15
2.1 Identidad: Las características del sujeto social.....	15
2.2 Identidad chilena y modernismo: la orientación al mercado	19
2.2.1. La versión empresarial-postmoderna.....	23
2.2.2 Despolitización, consumismo y ostentación: elementos de la identidad chilena	27
2.3 El mercado educacional chileno	30
2.4 Identidad docente en Chile y el currículum como espacio de identidad	36
2.5 Pensamiento crítico y transformación social: la <i>identidad crítica</i>	43
2.6. La práctica reflexiva, el Self-Study y su potencial transformador	50
2.6.1. Descripción y categorización de la práctica reflexiva	54

III. MARCO METODOLÓGICO	62
3.1. Paradigma Investigativo	62
3.2. El Self-Study (SS)	66
3.2.1. Aproximación de este SS a la práctica reflexiva	67
3.2.2. Metodología de este SS	72
3.2.3. El relato autobiográfico	74
3.2.4. La indagación reflexiva	75
3.3. Validez del SS: desde la credibilidad de las Ciencias Sociales a la autoridad de la experiencia docente	77
3.4. Ética en la investigación cualitativa	84
a) <i>El consentimiento informado</i>	84
b) <i>La confidencialidad</i>	85
c) <i>Manejo de riesgos</i>	85
d) <i>Registro audiovisual</i>	86
IV. ANÁLISIS INTERPRETATIVO.....	87
4.1. Relato autobiográfico	87
a) <i>Educación básica y media</i>	87
b) <i>Educación superior: Kinesiología y Licenciatura en Ciencias Mención en Biología</i>	92
c) <i>Mi experiencia como estudiante de la Escuela Karma Kagyu de Budismo Tibetano</i>	96
d) <i>Educación superior: Pedagogía en Música en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación</i>	99
4.2. Indagatoria reflexiva a partir de <i>episodios críticos</i>	103
4.2.1. <i>Amistad Crítica</i>	103
4.2.2. Contexto general de los episodios críticos: el establecimiento educacional ...	104

4.2.3. Episodio crítico 1: sobre la participación en la clase virtual	106
4.2.4. Episodio crítico 2: sobre el objetivo de los espacios educativos	114
4.2.5. Episodio crítico 3: sobre la estandarización del proceso de aprendizaje.....	121
V. CONCLUSIONES	132
5.1. Preámbulo	132
5.2. Objetivos Específicos y sus conclusiones	133
<i>a) Generar espacios de reflexión personal y conjunta a partir del análisis de episodios críticos ocurridos en mi ejercicio profesional para enriquecer mi identidad crítica docente</i>	133
<i>b) Analizar mis decisiones/acciones pedagógicas para intencionarlas hacia el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes</i>	136
<i>c) Sistematizar estrategias de aprendizaje que fomenten el pensamiento crítico de mis estudiantes a partir de la indagatoria reflexiva de los episodios críticos</i>	138
5.3. Cierre de las conclusiones	141
VI. METACOGNICIÓN	142
6.1. La percepción inconsciente y la necesidad del proceso de reflexión	142
6.2. ¿Cómo reflexiono?: etapas de mi proceso reflexivo personal	145
6.3. La importancia de la reflexión conjunta: lo que el <i>otro significativo</i> ve.....	148
6.4. La <i>reflexión provocativa</i> y la <i>reflexión validadora</i>	151
6.5. ¿Se puede instalar la práctica reflexiva en la Formación Inicial Docente?	154
6.6. La escuela y la práctica reflexiva docente	156
6.7. Entrevista al <i>amigo crítico</i> : ¿qué tiene que decir de este SS?	161
VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA.....	169
VIII. BIBLIOGRAFÍA	185

LISTA DE TABLAS

TABLA 1 – Términos para los aspectos de credibilidad aplicables a este SS	82
TABLA 2 – Resumen de los criterios éticos de este SS.....	86

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Proceso del SS	73
---------------------------------	----

RESUMEN

La *reflexión docente* es la herramienta de comprensión y concientización sobre nuestro quehacer profesional. Este Self-Study es la *indagatoria reflexiva* realizada a partir de la identificación de *episodios críticos* en mi quehacer profesional como profesor de música y profesor jefe. El ejercicio de la reflexión se implementa de manera personal y conjunta con el *amigo crítico*. Es fundamental la existencia del *amigo crítico* para enriquecer los procesos reflexivos con nuevos puntos de vista en una relación de confianza profesional. Esto permite sentar las bases de la transformación de la identidad docente que cuando considera las consecuencias de nuestras decisiones/acciones pedagógicas con los estudiantes, se orienta hacia una *identidad crítica docente*. Además, este trabajo generó algunas ideas que trascendieron los objetivos de la investigación. Por un lado, permitió reflexionar sobre las condiciones necesarias para promover dichos cambios en la identidad de los docentes; y por otro, sistematizar y categorizar el proceso reflexivo.

PALABRAS CLAVE: *Self-Study, identidad crítica docente, pensamiento crítico, reflexión docente, amigo crítico.*

ABSTRACT

Teaching reflection is the tool for understanding and awareness of our professional work. This Self-Study is a *reflective inquiry* based on the identification of *critical episodes* in my professional work as a music teacher and head teacher. The exercise of reflection is implemented personally and together with the *critical friend*. The existence of the *critical friend* is essential to enrich the reflective processes with new points of view in a relationship of professional trust. This allows us to lay the foundations for the transformation of the teacher identity that when considering the consequences of our pedagogical decisions/actions with the students, is oriented towards a *critical teacher identity*. In addition, this work generated some ideas that went beyond the research objectives. On the one hand, it allowed us to reflect on the conditions necessary to promote such changes in teacher identity; and on the other hand, to systematize and categorize the reflective process.

KEY WORDS: *Self-Study, critical teacher identity, critical thinking, teaching reflection, critical friend.*

INTRODUCCIÓN

El modelo capitalista/neoliberal hegemónico instala dinámicas de mercado en la sociedad chilena, en sus instituciones y en múltiples aspectos de nuestra vida. Las comunidades educativas no son la excepción. La competencia, la eficiencia, la *accountability*, la auto-exigencia, entre otras cuestiones propias del sistema económico, se instalan en dichas comunidades coaccionando dinámicas, interacciones, conductas, decisiones y acciones. Estas dinámicas contribuyen a mantener el *statu quo* social y son adquiridas por los y las docentes muchas veces de forma inconsciente.

Si consideramos que el modelo capitalista/neoliberal y sus representaciones, mantiene y profundiza la desigualdad y las brechas entre clases sociales, entonces podemos concluir naturalmente que no es una sociedad justa. Cuando comprendemos esto, surge la necesidad de reflexionar personal y colectivamente respecto de si nuestras decisiones/acciones contribuyen a la transformación de esa sociedad de mercado, en una sociedad más justa. La auto-observación consciente, a partir de la voluntad personal de aportar y ser parte de dicha transformación, nos permite replantear nuestras concepciones de la realidad que nos rodea y crear nuevas, expresando otras formas de relacionarnos.

Este trabajo es un esfuerzo consciente de auto-conocimiento y auto-observación desde mi ejercicio profesional como profesor de música y profesor jefe en una escuela de Santiago. Para mí, la necesidad de conocer cuál podría ser mi aporte en la construcción de una sociedad más justa desde mi profesión, es lo que provee la energía necesaria para este proceso. Así mismo, el espacio y tiempo personal destinado al Magíster en Educación con Mención en Currículum de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, constituyen el contexto académico de mis reflexiones y mi disposición a la transformación consciente de mi identidad profesional.

A través de esta investigación descubrí la metodología del Self-Study, por medio de la *indagatoria reflexiva* personal y conjunta con un *amigo crítico*. El *amigo crítico* fue el profesor patrocinante de esta tesis. La principal condición para que un colega se constituya

en *amigo crítico* es la relación de confianza en el diálogo reflexivo que permita compartir libremente nuestras opiniones respecto de algún *episodio crítico*. Los *episodios críticos* son hechos del cotidiano profesional que gatillan la reflexión profunda permitiendo la comprensión y observación de nuestras ideas previas, que son parte de nuestra identidad.

La *indagatoria reflexiva* se realizó desde el análisis de mis decisiones/acciones pedagógicas en cada *episodio crítico* planteado. En primera instancia, identifiqué episodios de carácter crítico y sobre ellos reflexioné personalmente. Luego, describí el episodio y mi reflexión inicial al *amigo crítico* sosteniendo un espacio de *diálogo reflexivo*. Durante el diálogo fueron apareciendo las ideas previas relacionadas con elementos de nuestra identidad profesional, que orientaban nuestros discursos, tanto propio como del *amigo crítico*. La profundidad de la reflexión y su constante ejercicio, permitieron sistematizar el proceso a través de la categorización de algunos aspectos importantes de éste. Así, surgió de manera emergente una propuesta de *principios* de la reflexión de carácter crítico. En lo personal, este es uno de los dos principales corolarios de la investigación.

Otro corolario de este trabajo, fue el vislumbrar las características necesarias que debieran tener las comunidades educativas para promover la transformación consciente de la identidad de los docentes. Esto último, es una idealización o una propuesta incipiente de una nueva forma de experimentar las comunidades educativas. Sin duda, debe haber experiencias concretas que colinden con las que propongo en este trabajo.

En resumen, este proceso reflexivo representa el camino recorrido hacia la transformación/consolidación de mi identidad crítica docente, y de mis decisiones/acciones en su ejercicio. Esto, con el objeto de orientar mi labor educativa hacia la construcción de una sociedad más justa. Toda la riqueza práctica y teórica adquirida por el ejercicio reflexivo sostenido en el tiempo es un corolario valioso que permite imaginar nuevas formas de relacionarse entre los miembros de la comunidad educativa. Así, creo que lo relevante de este trabajo no es solo el trayecto reflexivo, el proceso en sí mismo, sino también las ideas, propuestas y conclusiones que surgen de él.

I. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA

Para Michael Foucault (2012) los sujetos en las sociedades, a decir de este autor disciplinarias y de control, son concebidos como un producto histórico. Así, el sujeto “*es el resultado de un conjunto de prácticas que intervienen en él, lo atraviesan y en definitiva lo constituyen*” (Muñoz, 2017, p. 1). El estudio de Foucault se centra precisamente en el análisis de este conjunto de prácticas que modelan a los sujetos¹ y en consecuencia configuran la sociedad. El conjunto de dichas prácticas es lo que Foucault denomina *tecnologías*. Son en esencia “*los procedimientos de orden práctico que conforman, normalizan y encausan los pensamientos y acciones de los sujetos*” (Muñoz, 2017, p. 2). De este modo podemos decir que las tecnologías son el ejercicio del poder en la dinámica social:

[...] cuando pienso en la mecánica del poder, pienso en su forma capilar de existir, el proceso por medio del cual el poder se mete en la misma piel de los individuos, invadiendo sus gestos, sus actitudes, sus discursos, sus experiencias, su vida cotidiana. (Foucault, 1987, p. 60)

La estructuración y organización de las *tecnologías* constituyen para el autor la *disciplina*. La *disciplina* es el resultado de un régimen tecnológico que conjuga saber-poder. De este modo podemos considerar a la disciplina como tecnología que genera individuos, “*haciendo de ellos su objeto e instrumento de ejercicio del poder*” (Muñoz, 2017, p. 2).

Considerando la perspectiva foucaultiana del sujeto en la sociedad, podemos dilucidar el rol del profesor en la ella y su papel en el ejercicio de poder en el aula que influye en los y las estudiantes. Extrapolando su influencia podríamos decir que también tiene un rol e impacto en la configuración de las dinámicas que conforman la sociedad adulta. Es decir, influyen en la comprensión de la realidad por parte de los estudiantes y, por lo tanto, en las respuestas que ellos pueden expresar dentro de la cotidianidad social presente o futura. Son

¹ En esta investigación, cuando citamos o parafraseamos a autores que hablan de *sujeto*, entendemos que se refieren a la identidad del mismo. En consecuencia, al hablar del sujeto como producto histórico, nos estaremos refiriendo indistintamente a su identidad como producto histórico.

ellos, los profesores y profesionales de la educación, los llamados a *crear o modelar* un individuo bello y perfecto (Lemus, 1969) que tienda al desarrollo de la sociedad.

Desde un punto de vista fenomenológico podemos mencionar que, tanto docentes como estudiantes, aceptan de algún modo ciertas visiones y concepciones de la realidad de manera tácita. Así, *“las prácticas docentes están a menudo enraizadas en supuestos de «sentido común» relativamente incuestionados por docentes y alumnos y que sirven para enmascarar la construcción social de diferentes formas de conocimiento”* (Giroux, 2004, p. 22). Al parecer, la práctica docente se encuentra en un punto crítico de necesario autoconocimiento y autorreflexión. Nuestro rol educador está, de manera inconsciente, contribuyendo a mantener el *statu quo* social, aportando en la reproducción y legitimación de la cultura dominante a través de nuestra *praxis* en el aula (Young, 1976).

En este punto, considerando a los sujetos (por lo tanto su identidad) como un producto histórico, y asumiendo que dicha identidad se construye a través de procesos que nacen desde la cultura dominante, se hace perentorio tensionar dicha cultura, dicha historia heredada tácita e incuestionable, esos procesos de construcción que nos determinan, para observarlos con una mirada crítica que nos permita trascender nuestra conciencia histórica para crear nuevas perspectivas y transformar nuestra identidad social hacia una nueva. Este acto de tensionar lo heredado para luego crear algo nuevo es lo que se constituye en una acción o conducta emancipatoria (Giroux, 2004).

Freire comenta que *“en el fondo, no somos sólo lo que heredamos ni únicamente lo que adquirimos, sino la relación dinámica y procesal de lo que heredamos y lo que adquirimos”* (Freire, 2003, p. 115). En el pensamiento de Freire, lo que heredamos y lo que adquirimos es lo que nos transforma en productos históricos. Dicha relación dinámica y procesal se resuelve en una conducta emancipatoria cuando existe el pensamiento crítico. El pensamiento crítico cumple un rol fundamental para que la autorreflexión haga que busquemos superar nuestra historicidad. A decir de Merleau-Ponty (1967), el pensamiento crítico nos permite concebirnos capaces, aceptarnos en la concepción de “soy capaz”, aprovechando nuestras capacidades individuales y colectivas *“para ir más allá de las*

estructuras creadas a fin de crear otras” (p. 175). Basándonos en esta perspectiva del pensamiento crítico y entendiendo que de él se constituyen los cimientos para una conducta emancipatoria, Giroux (2004) comenta que este pensamiento no debe ser asumido como un mero razonamiento progresista, sino más bien ser asumido como acto político. Como acto político, *“el desarrollo de una comprensión crítica que alcance el significado de las palabras como un entendimiento más coherente del significado del mundo se constituye un requisito previo para alcanzar una percepción más clara de la realidad”* (Chomsky, 2019, p. 19). Como acto político, el pensamiento crítico nos alienta a conquistar la posibilidad de transformar la realidad tal como la heredamos y adquirimos, generando espacios nuevos de relaciones y concepciones de ella (Freire, 2005).

Esta es una concepción del pensamiento crítico que va más allá de la simple instrumentalización del mismo. En contraparte, si observamos la visión que se pretende presentar en el aula del pensamiento crítico, podemos decir que se limita a la resolución de problemas. Diversos estudios relacionados con el pensamiento crítico y su aplicabilidad en la educación (Ding, 2014; Madariaga, P. y Schaffernicht, M. 2013; Stapleton, 2011; Olivares, Saiz y Rivas, 2013; Ku y Ho, 2010; Yang y Chung, 2009) lo presentan como una habilidad cognitiva superior capaz de evaluar y analizar datos, considerar los propios procesos cognitivos, capaz de fomentar un mayor nivel de profesionalismo, mejorar la calidad de los aprendizajes y el desempeño en cuanto a autonomía y autoeficiencia. Estos estudios también admiten que existen diversas perspectivas del pensamiento crítico. En su lectura simple podríamos decir que es una herramienta útil para el desarrollo de los y las estudiantes, sin embargo, esta instrumentalización responde a una idea superficial y no da cuenta del potencial emancipador del pensamiento crítico. Por eso Giroux (2004) comenta que el pensamiento crítico está eclipsado por esta instrumentalización en el ámbito de la educación y por tanto pierde su carácter contemplativo, de esta manera, *“quedó reducido al nivel de la inteligencia técnica, subordinada a abordar problemas operativos”* (Aronowitz, 1973, p. 278).

Esta concepción superficial del pensamiento crítico responde a una acción explícita por parte de entidades internacionales como la Organización para la Cooperación y

Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y la Unión Europea, con la cobertura de la UNESCO que le da legitimación moral a la propuesta de entender la educación como una industria que sirve a los intereses de las empresas (Fernández, García y Galindo, 2017). Estas organizaciones internacionales orientan las políticas educativas de los países a través de múltiples mecanismos de influencia hacia una *industria del conocimiento* (Fernández, García y Galindo, 2017; Villalobos y Quaresma, 2015; OCDE, 2009). Bajo el alero de esta visión, la educación debe dirigir sus esfuerzos en desarrollar la resolución de problemas, el pensamiento crítico (concepción instrumental) y creativo, ya que es “lo que valora el mercado” (Fernández, García y Galindo, 2017; Villalobos y Quaresma, 2015). No solo los discursos de estas organizaciones internacionales son evidencia de esta tendencia hacia el mercado de la educación. En las últimas décadas numerosos países han incorporado conceptos económicos a su agenda educativa “*como la competencia, la eficiencia, la eficacia, el accountability, la evaluación de desempeño y la privatización*” (Villalobos y Quaresma, 2015, p. 64). Los centros educativos “*son inducidos a ganar sus clientes a través de sus iniciativas, su trabajo en equipo, la calidad de su trabajo y de su oferta educativa*” (Maroy, 2008, p. 2). En este escenario el profesor

[...] deja de ser un *sujeto al que se supone un saber*, para convertirse en mediador, *coach*, animador sociocultural y gestor administrativo, con cada vez menor grado de autonomía, menor salario, menor prestigio social y sometido a las demandas de sus alumnos-clientes. (Fernández, García y Galindo, 2017, p. 32).

Otra evidencia clara de esta direccionalidad hacia el mercado en la educación, en este caso educación superior, es el proyecto Tuning Educational Structure in Europe (Proyecto Tuning en adelante). En la justificación del proyecto se destaca el compromiso por “*las necesidades de mayor comparación, compatibilidad, confianza y reconocimiento mutuo entre las diferentes instituciones involucradas*” (Menéndez, 2009, p. 13). Así mismo el proyecto se enmarca en el “*deseo y la voluntad políticos de fortalecer y dar realce al espacio económico europeo, trabajando en dirección a la creación de un sector europeo sólido en la educación superior*” (González y Wagenaar, 2005, p. 10). De este modo, el informe final de

la Fase 1 del proyecto menciona que la convergencia europea se fundamenta en la movilidad creciente de los estudiantes y el requerimiento de

[...] información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos. Además de esto, los (futuros) empleadores dentro (y fuera) de Europa exigirán información confiable sobre lo que significan en la práctica una capacitación o un título determinado. Un área social y económica europea tiene que ir paralela a un área de educación superior (González y Wagenaar, 2003, p. 25).

Ampliar el mercado y la oferta de la educación superior implica ampliar a su vez el número de estudiantes-clientes. El proyecto Tuning se basa en la consideración de los perfiles profesionales sustentados en el concepto de competencia. El proyecto pretende “*desarrollar perfiles profesionales, resultados de aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudio incluyendo destrezas, conocimientos y contenido*” (González y Wagenaar, 2003, p. 31). De esto surge las siguientes preguntas: ¿se pretende orientar el perfil de titulación sólo en cuanto a las determinantes de un perfil profesional? Y ¿dichas “competencias deseables” son precisamente deseables porque responden a necesidad de un puesto laboral? (Menéndez, 2009).

El concepto de competencia es muy anterior a Tuning y surge desde la utilidad que los sujetos tienen en una sociedad orientada al mercado. En 1973, David McClelland logró demostrar que no existe una relación directa entre las calificaciones obtenidas desde un test de inteligencia, a saber: pruebas estandarizadas, en los años de escolaridad y estudios universitarios respecto al éxito laboral de una persona (Escobar, 2005). En consecuencia, los informes académicos de calificaciones no son un buen predictor del desempeño y éxito laboral. Así, la problemática del mundo laboral giraba entorno a qué formación debía tener la persona que le permitiera desempeñarse exitosamente en un puesto de trabajo determinado. El concepto competencia nace, por lo tanto, desde el ámbito laboral. Miriam Escobar (2005) comenta en su artículo “*Las competencias laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones?*” que, en 1949, Parsons propone estructurar las situaciones sociales (laborales) considerando variables dicotómicas: Logros v/s Atributos. La

idea era “*valorar a una persona por la obtención de resultados concretos, en vez de hacerlo por una serie de cualidades que le son atribuidas de una forma más o menos arbitraria (Resultados v/s Buena Cuna)*” (Escobar, 2005, p. 34). Más de veinte años después el profesor en Psicología de la Universidad de Harvard David McClelland propone una nueva variable: Desempeño/Calidad. De la relación de no causalidad entre expedientes académicos y rendimiento laboral McClelland observó nuevas variables a las que llamó *competencias* (Escobar, 2005). En el año 1975 con McClelland menciona: “*las competencias son indicadores de conducta o conductas observables que se presupone necesarias para el desempeño de un puesto de trabajo*” (Fernández, García y Galindo, 2017, p. 97).

Levy Leboyer (1997) define a las competencias como un “*repertorio de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en una situación determinada*” (p. 54). Para el autor las competencias ponen en acción las aptitudes, rasgos de personalidad y los conocimientos para desempeñar misiones específicas (Levy Leboyer, 1997). Es evidente que si se requieren cierto conjunto observable de elementos (competencias) que les permiten a las personas desenvolverse en situaciones determinadas, y que además estos elementos son susceptibles a ser desarrollados a través de un proceso sistematizado y ordenado, el interés de dicho desarrollo recaiga en las instituciones de educación. Por eso el proyecto Tuning se orienta, sin tapujos, hacia ampliar el mercado educacional europeo como hemos revisado.

Nuestro país incorpora este modelo de mercantilización de la educación con la revolución tecnocrática en la dictadura, donde se “*generaron transformaciones del sistema que buscaron desarrollar un modelo donde oferentes y demandantes transaran libremente un bien que se consume (la educación), buscando así emular la lógica y funcionamiento de los mercados económicos en el espacio educativo*” (Villalobos y Quaresma, 2015, p. 68). En consecuencia, las instituciones educativas y también los docentes cambian su misión de

[...] *conservar y transmitir de modo crítico el legado de las generaciones pasadas de manera que se permita a los nuevos integrantes de la sociedad la comprensión del mundo en el que viven y las vías y orientaciones precisas*

para su gobierno y posible transformación [...]. (Fernández, García y Galindo, 2017, p. 27).

Creo que el problema central en la propuesta educativa por competencias tiene que ver con que su implementación no pretende aliviar a la vida social, en todos sus niveles, de las conductas competitivas o de competencia entre sujetos². En este punto, entendamos a estas conductas de competencia como la relación cultural que se da en el ámbito humano-social en la que lo obtenido por un sujeto y lo que no obtiene otro se hace fundamental como modo de relación (Maturana, 1990).

La victoria es un fenómeno cultural que se constituye en la derrota del otro. La competencia se gana cuando el otro fracasa frente a uno, y se constituye cuando el que eso ocurra es culturalmente deseable. En el ámbito biológico humano ese fenómeno no se da. La historia evolutiva de los seres vivos no involucra competencia. (Maturana, 1990, p. 21)

Así, podemos ver que el enfoque general educativo mundial no soluciona, ni pretende hacerlo, el problema de la competencia entre individuos, sino que la profundiza (Menéndez, 2009). Sin perjuicio de todo lo que se ha visto en cuanto al enfoque educacional por competencias, dentro de sus definiciones en el Proyecto Tuning podemos encontrar la Competencia Pensamiento Crítico que *“es el comportamiento mental que cuestiona las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, acciones y juicios, tanto propios como ajenos”* (Villa y Poblete et al., 2007, p. 80). Así mismo, se presentan los siguientes niveles de dominio:

² Debemos diferenciar en este punto que el significante “competencia” tiene dos acepciones. Acá lo utilizamos como *“oposición o rivalidad entre dos o más personas que aspiran a obtener la misma cosa”* (RAE, 2021). Sin embargo, para el Proyecto Tuning las “competencias” son la unidad elemental con la que su propuesta de educación se construye para organizar los aprendizajes.

1. Hacerse preguntas sobre la realidad que le rodea a uno y participar activamente de los debates en torno a la misma, analizando los juicios que se formulan y reflexionando sobre las consecuencias de las decisiones propias y ajenas.
2. Analizar la coherencia de los juicios propios y ajenos, y valorar las implicaciones personales y sociales de los mismos.
3. Argumentar la pertinencia de los juicios que se emiten y analizar la coherencia de la propia conducta, fundamentándolos en los principios y valores que lo sostienen. (Villa y Poblete et al., 2007, p. 80).

Este asunto es esencial: la coherencia de nuestra *praxis* educativa como docentes y nuestro discurso y rol social, sustentada en principios y valores claros. Evidente es también, que dicha coherencia se sustenta en el pensamiento crítico, que como mencionamos mas arriba, nos permite crear nuevas formas de relacionarnos. Para Byung-Chul Han (2019) en su ensayo *La sociedad del cansancio*, comenta que actualmente estamos inmersos en una sociedad de autoexplotación y de rendimiento.

El comienzo del siglo XXI, desde un punto de vista patológico, no sería ni bacterial ni viral, sino neuronal. Las enfermedades neuronales como la depresión, el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), el trastorno límite de la personalidad (TLP) o el síndrome de desgaste ocupacional (SDO) definen el panorama patológico de comienzos de este siglo. (Byung-Chul Han, 2019, p. 13)

Para este autor estas enfermedades ya no son causadas por agentes externos sino provocadas por nosotros mismos, por un exceso de *positividad*. Esta sociedad va mas allá de una sociedad disciplinaria (como la describió Foucault), sino que es una sociedad del cansancio: “*el exceso de trabajo y rendimiento se agudiza y se convierte en autoexplotación*” (Byung-Chul Han, 2019, p. 31). Esta autoexplotación va acompañada de un sentimiento falso

de libertad, y por lo tanto, es mucho mas efectiva que la explotación por otro: “*el explotador es al mismo tiempo el explotado. Víctima y verdugo ya no pueden diferenciarse*” (p. 31). En consecuencia, es esta sociedad de cansancio y competencia (Byung-Chul Han, 2019; Maturana 1990) la que como profesionales de la educación debiéramos aportar e impulsar su transformación, entregando herramientas a los futuros ciudadanos que le permitan materializarla.

Hasta acá, se ha presentado la problemática que aqueja a las sociedades modernas: dinámicas sociales que tienden a la competencia, la autoexplotación, la eficiencia y las condiciones que caracterizan a un mercado desatado en donde se deshumaniza, segrega e individualiza (Byung-Chul Han, 2019; Maturana 1990). En este escenario, los docentes están aceptando de manera tácita ciertas dinámicas, por diversas razones: por exceso de trabajo administrativo o por poca preparación en su formación, que tienden a configurar esta sociedad moderna (Giroux 2004). Esto acarrea, como se mencionó, que estemos, como profesionales de la educación, contribuyendo a mantener el *statu quo* social. Es indudable que el cuerpo docente y la institución educativa no es el único factor en cuanto a la transformación social. La preocupación de esta investigación es por un lado evidenciar la necesidad de construir una *identidad crítica* docente para entregar experiencias significativas a los estudiantes que aporten, a su vez, en la construcción de su propia *identidad crítica*. Por otro lado, es generar un espacio de autorreflexión sobre mi *praxis* docente para determinar si mi accionar en el entorno educativo es transformador. En resumen, pretendo observar si me constituyo como un *docente-activista* (Apple y Beane, 2012).

Puedo mencionar que una *identidad crítica* se constituye en base al pensamiento crítico como acto político. Esto, considerando que el fenómeno educativo “*se constituye en el proceso en el cual el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro en el espacio de convivencia*” (Maturana, 1990, p. 29-30). De este modo, la educación es un proceso constante que se da en la convivencia entre los individuos. Esta concepción del fenómeno educativo permite albergar el supuesto de que a través de un

proceso de autorreflexión y reflexión conjunta con nuestros pares podemos dar luz a la construcción de una identidad con carácter crítico.

En justa medida, pretendo visibilizar la necesidad de crear un cuerpo docente capaz de desarrollar dicho pensamiento en los estudiantes, porque dicho pensamiento ya debiera ser parte de su identidad profesional. De esta forma, se puede construir en los estudiantes un pensamiento crítico, una actitud crítica, o lo que hemos llamado una *identidad crítica*.

En la investigación realizada en pregrado para optar al título de Profesor de Educación Musical: *Construcción de la "Identidad Genuina" a través del Aprendizaje Significativo*, la preocupación principal era presentar espacios de aprendizaje en los cuales los estudiantes tuvieran experiencias de aprendizaje musical en base a la música tradicional nacional haciéndola parte de su acervo cultural promoviendo así la construcción de una *identidad genuina*. Para ello, había que describir cómo era o debía ser dicha identidad, cuáles elementos la constituían y cual era el sentido de promoverla. En el caso de esta investigación hay que describir cuáles son los elementos que constituyen una *identidad crítica* y reflexionar sobre mi *praxis* para determinar si es coherente con un mi discurso pedagógico crítico. Lo que nos permite asumir a la identidad como susceptible de descripción, es entenderla como un constructor social dinámico. Recordando las palabras de Giroux (2004) este constructo social dinámico es aquella conciencia histórica que da "*forma a nuestras biografías individuales y relaciones intersubjetivas con otros seres humanos*" (p. 58).

Como se ha revisado, las instituciones internacionales mencionan que el camino adecuado para afrontar los nuevos retos de la sociedad moderna son el desarrollo de la educación por competencias (OCDE, 2010). Sin perjuicio de la orientación que estas organizaciones pretenden instalar, si es que ya no está instalada y su camino ahora es de la consolidación hacia un mercado educacional, dentro de la misma bibliografía que sustenta el enfoque educacional por competencias, encontramos un espacio en que los docentes podemos generar cambios: Competencia Pensamiento Crítico. La problemática del mantenimiento del *statu quo* social "*es un problema que tiene que ver con una forma de dominación tecnológica que va mucho más allá de las escuelas y penetra todas las esferas*

de nuestra existencia social” (Giroux, 2004, p. 60). Los docentes podemos trabajar en la autorreflexión vinculado al desarrollo teórico y metodológico pedagógico con el compromiso de cambiar la naturaleza social dominante (Giroux, 2004). “*Al adoptar [una] postura crítica y reconstruir a la vez nuevas teorías y prácticas educativas, los docentes de las aulas pueden contribuir a elevar su propia conciencia política, la de sus colegas y la de sus alumnos”* (p. 60). Esto último, describe la búsqueda que emprendo en este trabajo para constituirme como un *docente crítico*, o como diría Apple (2012) en un *docente-activista*.

En suma, en esta investigación abordaré la siguiente pregunta: ¿Cómo desarrollar una *identidad crítica docente* que me permita contribuir a la formación de mis estudiantes con una perspectiva de compromiso y responsabilidad social?

1.1 Objetivos

Objetivo General:

Desarrollar una *identidad crítica docente* desde mi quehacer profesional para contribuir a la formación de mis estudiantes con una perspectiva de compromiso y responsabilidad social a través del ejercicio del pensamiento crítico.

Objetivos Específicos:

Generar espacios de reflexión personal y conjunta a partir del análisis de *episodios críticos* ocurridos en mi ejercicio profesional para enriquecer mi *identidad crítica docente*.

Analizar mis decisiones/acciones pedagógicas para intencionarlas hacia el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes.

Sistematizar estrategias de aprendizaje que fomenten el pensamiento crítico de mis estudiantes a partir de la *indagatoria reflexiva* de los *episodios críticos*.

II. MARCO REFERENCIAL

2.1 Identidad: Las características del sujeto social

El ser humano se hace humano en el lenguaje. Podemos entender al lenguaje como *“un operar en coordinaciones consensuales de coordinaciones de acciones consensuales”* (Maturana, 1990, p. 20). En términos sencillos, lo que el Dr. Maturana entiende por lenguaje son los consensos de las acciones en la convivencia con otros al compartir alimentos o en la crianza de los y las hijas, por ejemplo; que motivó a nuestros ancestros a desarrollar de manera espontánea el lenguaje (1990). El lenguaje, producto de la convivencia con otros, es precisamente lo que nos constituye como humanos. En consecuencia, el sujeto se construye y se hace humano en la interacción con otros y en su capacidad de entablar relaciones sociales de convivencia y configurar un sistema social a través del lenguaje (Toledo, 2012). En este contexto social de interacciones con otros, el sujeto está condicionado por los otros, pero además posee resistencia a dicho condicionamiento y también capacidad de creación. Es capaz de nivelar las tensiones de las expectativas que los otros tienen de él y de sus propias expectativas (Bajoit, 2013). Por consiguiente, podemos decir que la construcción del sujeto, de la identidad que lo constituye como único y singular, tiene lugar en lo social ya que *“nuestra autoimagen total implica nuestras relaciones con otras personas y su evaluación de nosotros”* (Gerth y Wright, 1964, p. 80).

Por lo tanto, la identidad existe en cuanto existe el grupo humano. La identidad no responde a la pregunta, ¿quién soy yo? o ¿quién quisiera ser yo?, sino más bien a la pregunta: ¿quién soy yo a los ojos de los otros? Erikson (1968) sostiene que en el proceso de identificación, o sea, de construcción de la identidad, *“el individuo se juzga a sí mismo a la luz de lo que percibe como la manera en que los otros [significativos] lo juzgan a él”* (p. 22). El medio social, que se expresa en alemán con el término *Umwelt*, no solo nos rodea, sino que también está dentro de nosotros. En este sentido, se podría decir que las identidades vienen de afuera en la medida que son la manera como los otros nos reconocen, pero vienen de adentro en la medida que nuestro autoconocimiento es una función del reconocimiento de

los otros (significativos³) que hemos internalizado (Larraín, 2001). Así, ese autoconocimiento nos hace singulares y únicos, ya que el que alguien nos reconozca y que consideremos a ese alguien un otro significativo es un proceso complejo e íntimo de cada individuo.

Además, hemos mencionado que el sujeto se constituye como producto histórico (Muñoz, 2017; Foucault, 2012). Dejando atrás la concepción cartesiana de sujeto considerado como universal, lo concebimos como producto de sus experiencias previas (Muñoz, 2017). No solo es heredero de su propia historia, sino también es heredero de la historia de sus ancestros. *“El sujeto se construye en interacción dialéctica con el entorno donde tiene lugar su existencia”* (Toledo, 2012, p. 45). Por lo tanto, su entorno social con el cual tiene una relación dialéctica es producto de las acciones y experiencias acumuladas por las generaciones anteriores. Así mismo, la dialéctica con su entorno es permanente, y por medio de su *lenguajear*, aprehende la realidad que es producto de la actividad humana histórica, reproduciéndola permanentemente (Aznar, 1992; Maturana, 1990). Como su relación con lo que lo rodea es dialéctica, el entorno (tanto vivo como material) influye en el sujeto tanto como el sujeto puede influir en el entorno.

El sujeto interpreta sus condiciones de existencia y, en ese acto, se va construyendo en interacción permanente con el mundo en que habita. El sujeto crea significados sobre su entorno y se lo apropia, lo transforma o lo hace perdurar en el tiempo. (Toledo, 2012, p. 45).

En suma, la construcción del sujeto, y por tanto de su identidad, es un proceso intersubjetivo de reconocimiento mutuo en la convivencia social con otros, con el entorno y consigo mismo de manera continua. El autoreconocimiento que es parte constitutiva de la identidad, de acuerdo a Honneth (1995) toma tres formas: autoconfianza, autorespeto, y autoestima. La autoconfianza surge en el niño en la medida que la expresión de sus necesidades encuentra una respuesta positiva de amor y cuidado de parte de los otros a cargo,

³ El calificativo de “significativos” se refiere a que la opinión de “algunos de los otros” con los que interactuamos nos importa y por ende influyen en nuestra construcción identitaria. Así, los otros significativos tienen relevancia en nuestra construcción de identidad porque consideramos sus expectativas de nosotros.

principalmente y en una primera instancia de vida. Así mismo, su autorespeto, surge del respeto que los otros le reconocen en su dignidad y singularidad. Y por último, su autoestima surge solo cuando los otros legitiman su aporte como valioso.

Por lo tanto, podemos decir que la identidad es un constructo social que está en constante cambio. En este constante devenir “*el sujeto se define a sí mismo como incompleto, por tanto, busca la finitud. Rechaza el mundo tal cual es y actúa para transformarlo, para realizarse como sujeto. Así, el sujeto construye su identidad*” (Toledo, 2012, p. 46). La identidad “*es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía [...] supone continuidad en el tiempo y el espacio*” (Giddens, 1997, p. 72). Así, la identidad es la construcción de un concepto de sujeto que varía según la cultura, pudiendo ser individual o colectiva (Toledo, 2012). En consecuencia, la identidad presenta diversos niveles. Podemos hablar de *identidades*, y decir que ese conjunto de identidades presenta elementos en común. Así, concluimos que estos niveles de identidad y su semejanza forman macro-identidad(es); a nivel nacional, continental, e incluso mundial (Toledo, 2012).

Tanto las identidades individuales como las colectivas dependen una de la otra y no pueden existir de manera aislada. Cuando hablamos de ser chileno o peruano, nos hace pertenecer a un colectivo (identidad colectiva o cultural, macro-identidad), o sea, podemos ser descritos por algunos rasgos específicos. Pero, en sí mismas, la chilenidad o peruanidad significan muy poco sin una referencia a las personas individuales concretas que continuamente las recrean por medio de sus prácticas (Larraín, 2001). Podemos decir que existen múltiples identidades chilenas y peruanas, y que éstas dependen de las personas que las construyen a partir de su identidad individual. Pragmáticamente, por ejemplo, los inmigrantes peruanos en Santiago crean una identidad peruana distinta a la de los peruanos residentes en Lima, y a su vez, distinta de los inmigrantes peruanos en Iquique, y así sucesivamente. Esas identidades se hacen visibles a los compatriotas que, en el primer ejemplo, viven en Santiago, han visitado Lima en el segundo ejemplo, y por último que viven en Iquique. De esta manera, un interlocutor válido para dar una definición con respecto a la identidad peruana, en este caso, es alguien que ha conocido, estudiado o detallado la mayor

cantidad de identidades recreadas por ese grupo social (el peruano) y se verá que su definición estará caracterizada por las cualidades en común de todas ellas (Larraín, 2001).

Al incorporar el sentido de temporalidad al concepto de identidad, siendo justos con dicho sentido, debiéramos hablar de construcción identitaria. Esta construcción identitaria responde a la interrogante de ¿quién estoy siendo en este momento en particular? (Toledo, 2012).

La identidad se refleja en lo que está siendo el sujeto, es decir, la resultante de lo que ha sido y de lo que desea ser [...] La identidad corresponde al resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias que el sujeto encuentra durante su trayectoria vital. (Toledo, 2012, p. 47).

Hay que considerar que la identidad constituye la manera de existir en un tiempo y espacio determinado, y, por ende, define la forma en que el sujeto aprehende la realidad y su interpretación, configurando su accionar a partir de dicha aprehensión (Chauchat y Durand-Delevingne, 1999). Cuando el sujeto tiene un rol activo y consciente en cuanto a la construcción de su identidad, puede asumir su historicidad, entendiendo a esta como la capacidad de poder observar conscientemente su propia historia y transformarla interviniendo en ella, pudiendo definir el curso tanto de su historia personal como de la historia del grupo social al que pertenece (Gagnon, 1980). Esta capacidad de intervenir y transformar su propia historia y la de su colectivo (historicidad) es muy importante para este trabajo de investigación, ya que planteamos, siguiendo el razonamiento de Giroux (2004), que a través del pensamiento crítico es que los sujetos hacen posible su historicidad transformando la realidad a través de acciones las cuales pueden intervenir en la naturaleza social en un tiempo y espacio determinado. A estas acciones con la capacidad de intervenir en la naturaleza social las podemos identificar como *acciones emancipatorias*.

“La identidad es producto de una historia, en tanto requiere del desarrollo de una trayectoria” (Toledo, 2012, p. 48). En este caso, la trayectoria del sujeto, o grupo de sujetos, se entiende como las disposiciones que el sujeto va adquiriendo en forma consecutiva en el

tiempo, las cuales describen una constante transformación (Bourdieu, 2011). Como he mencionado, la identidad se construye personal y colectivamente en un contexto espacio-temporal determinado. Así mismo, convenimos que la identidad denota una trayectoria. Dicha trayectoria denota un desplazamiento y en suma, la identidad es la intersección de los procesos psicológicos (propios) y sociales (relacionados con otros que decantan en procesos psicológicos íntimos) en un contexto en que se dan *coordenadas de acciones consensuales*, un imaginario colectivo compartido con los sujetos del colectivo en el que se inserta (Toledo, 2012; Maturana 1990). De esta forma, el sujeto se integra a la cultura a la que pertenece (Deschamps, Morales, Páez y Wolchel, 1999). Además, hace suya la cultura, se apropia de ella y *“muta y transmuta en la dimensión espacio-temporal de su existencia en la medida que vivencia nuevas experiencias. La resultante es un producto singular, una identidad particular”* (Toledo, 2012, p. 48).

En resumen, si observamos la identidad como una construcción histórica de cada sujeto en relación con su entorno social pasado y presente, en este punto es necesario analizar y comprender la identidad chilena y cómo se ha constituido históricamente. Esto último, es necesario ya que esta investigación reflexiona sobre mi *praxis* profesional que ineludiblemente se relaciona con la identidad chilena. Esta última, es el contexto social, cultural e histórico en donde se desarrolla este trabajo.

2.2 Identidad chilena y modernismo: la orientación al mercado

Cada país es de gran complejidad y existe en ellos una gran diversidad cultural, una enorme variedad de modos de vida, visiones de mundo y maneras de hacer las cosas. Sin embargo, lo que se estima propio de la identidad nacional siempre es más reducido de lo que podríamos observar en una nación. Los discursos de la identidad nacional siempre excluyen una gran cantidad de rasgos culturales presentes, por considerarlos secundarios o no representativos (Larraín, 2001). Por eso es posible hablar de diferentes versiones de la identidad nacional según sea la selección de rasgos culturales considerados relevantes y la exclusión de otros. Se puede afirmar sin temor a error, que en cada nación la o las versiones

de la identidad nacional aceptada(s) y difundida(s) son las versiones construidas en función de las clases o grupos dominantes (Salazar, 1991).

Cabe destacar que una de las características de las versiones de identidad chilena (y de la identidad en general) es su esencialismo. El esencialismo es la selección discriminatoria de algunos aspectos de la identidad considerados importantes en desmedro de otros considerados secundarios (Larraín, 2001).

En este punto, y considerando que la identidad es un constructo, debemos mencionar la trayectoria chilena a la modernidad. Todos los estado-nación siguen una trayectoria a la modernidad y ésta a su vez se contrapone con su identidad (Larraín, 2001). A este respecto, Chile no es la excepción. Sin embargo, estos procesos en nuestro país, modernidad e identidad, se construyen históricamente y en paralelo, habiendo tensiones entre ellos no siendo del todo excluyentes. Así, la modernidad *“no se opone a una identidad esencial e inamovible establecida en un pasado remoto, ni supone la adquisición de una identidad nueva o proveniente de afuera”* (Larraín, 2001, p. 135). Es preciso señalar que la modernidad tiene múltiples interpretaciones y su complejidad epistemológica es amplia debido a sus apreciaciones teóricas, ideológicas y políticas (Giroux, 2004).

Giroux (2004) presenta en su libro *Pedagogía y política de la esperanza*, tres tradiciones de la modernidad con las cuales pretende explicar de manera general los postulados del modernismo: la modernidad social, estética y política. La modernidad social, o para Matei Calinescu (1991) la idea burguesa de la modernidad, se caracteriza por:

La doctrina del progreso, la confianza en las posibilidades benéficas de la ciencia y la tecnología, la preocupación por el tiempo (un tiempo mensurable, un tiempo que puede comprarse y venderse y que, por lo tanto, tiene, como cualquier otra mercancía, un equivalente calculable en dinero), el culto de la razón y el ideal de libertad definida dentro del marco de un humanismo abstracto, pero también la orientación hacia el pragmatismo y el culto de la acción y el éxito. (p. 41).

Baudrillard (1987) comenta que en esta noción del modernismo se destaca un “continuo progreso de las ciencias y las técnicas, la división racional del trabajo industrial, [que] introduce en la vida social una dimensión de cambio permanente, de destrucción de las costumbres y la cultura tradicional” (p. 65). Esto último, iría en contra de la identidad de las naciones y sus características distintivas.

El modernismo estético intenta definir el arte como la representación de la crítica, la rebelión y la resistencia en contra de la burguesía. Es precisamente a través de dicha representación que alcanza notoriedad (Giroux, 2004). Sin embargo, a pesar de las tendencias opositoras su propuesta estética ha sido cada vez más reconocida como artísticamente elegante por la propia clase burguesa que pretendió poner como centro de sus críticas lo que hizo perder su fuerza en la segunda mitad del siglo XX (Barthes, 1972).

Para muchos críticos del modernismo la unión del modernismo social y estético genera “una tecnología del yo y la cultura que combina una idea de la belleza que es blanca, masculina y europea, [...] que legitima a las tecnologías industriales modernas y la explotación de bastas reservas de mano de obra” (Giroux, 2004, p. 261). Así mismo, para Robert Merrill (1988) el modernismo genera:

[...] una búsqueda desesperada de la estilización del yo como construcción modernista –blanca, masculina, cristiana, industrialista– mediante edificios de oficinas de estilo monumental, [...], comida de marca, prácticas empresariales que sólo equivalen al ejercicio del poder simbólico [...] y, en la producción, de la coordinación y la explotación industriales de la mano de obra humana, es de manera preeminente el signo de que por fin uno alcanzado la liberación y la supremacía y “llegado hasta la cima” (aún cuando sus líneas estilísticas te maticen lo que no puedes sino denominarse una estética fascista). (p. 11)

Los diversos movimientos postmodernistas y feministas hicieron fuertes críticas a estas consideraciones del modernismo social y estético. El modernismo político es un sincretismo del liberalismo político y el liberalismo económico (Giroux, 2004). De esto surge

“la noción de que los seres humanos deberían usar su razón para decidir cursos de acción, controlar su futuro, concertar acuerdos recíprocos y ser responsables de lo que hacen y lo que son” (Warren, 1988, p. 9-10). Para Habermas, uno de los principales defensores del legado modernista, el modernismo es un proyecto emancipatorio inconcluso (Giroux, 2004).

En nuestro país la trayectoria a la modernidad ha sido particular. A pesar de las diferencias entre cada una de las tradiciones de la modernidad, ésta se concibe como un fenómeno principalmente europeo. Así, se entiende que es ajena a Chile y por tanto no es representativa y es contraria a nuestra identidad.

Cuando se comenzó el proceso de modernización política y económica en Chile, surgieron dudas culturales si era pertinente hacerlo debido a que atentaba contra nuestra identidad. A decir de Larraín (2001):

De este modo podría decirse que nacimos en la época moderna sin que nos dejaran ser modernos; cuando pudimos serlo, lo fuimos sólo en el discurso programático, y cuando empezamos a hacerlo en la realidad, nos surgió la duda de si esto atentaba contra nuestra identidad. (p. 77).

Sin perjuicio de que la modernidad sea un fenómeno europeo, es preciso mencionar que *“Europa no monopoliza toda su trayectoria”* (Larraín, 2001, p. 79). En consecuencia, es justo pensar que Chile tiene una forma particular de expresar la modernidad, es una mezcla híbrida (Bunner, 1994). En conclusión, algunos rasgos de la modernidad chilena se reflejan en su identidad y no necesariamente son contrarios. El problema central que aqueja a los intelectuales chilenos respecto de esto último, tiene que ver con que no tienen una visión clara para poder identificar la trayectoria a la modernidad que han tenido los estados-nación de Latinoamérica de manera independiente a las trayectorias europeas y norteamericanas (Larraín, 2001).

[...] después de la Segunda Guerra Mundial las teorías de la modernización confirmaban una vez más el carácter externo de la modernidad al sostener que

el Chile en transición debía repetir el mismo proceso histórico recorrido por Europa y los Estados Unidos. En los años 70 y 80 nuevamente la modernidad se cuestionó, esta vez por corrientes religiosas, porque venía de afuera y se le consideraba no compatible con la identidad chilena. En los 90, [...], el neoliberalismo reimpuso un modelo de desarrollo “hacia fuera”, que mira al mundo desarrollado como modelo y fuente de progreso [...]. Esta dialéctica no resuelta entre modernidad e identidad es en último término un rasgo importante de la cultura chilena (Larraín, p. 137)

Ahora que revisamos el contexto de la modernidad en nuestro país y entendiendo que este proceso tiene un impacto en nuestra identidad (impacto que veremos orienta hacia el mercado nuestra sociedad) podemos comenzar a estudiarla.

De la identidad chilena podemos identificar cuatro versiones: la versión militar-racial, la versión psicosocial (el carácter del chileno), la versión de la cultura popular y la versión empresarial-postmoderna (Larraín, 2001). De estas cuatro versiones de la identidad chilena se analizará la versión empresarial-postmoderna para comprender cómo se constituyen las relaciones en la sociedad chilena y se revisarán algunos rasgos característicos de la identidad chilena actual como la despolitización, el consumismo y la ostentación. Esta revisión bibliográfica apoyará el supuesto de que la sociedad chilena –y las sociedades modernas en general– se viene constituyendo en base a la competencia, el exitismo material, el individualismo, la autoexplotación y la inanición cívica. Estas características de la sociedad chilena, atraviesan las instituciones educativas y se reproducen a través de nuestra *praxis* en el aula.

2.2.1. La versión empresarial-postmoderna

La versión empresarial-postmoderna surge con la vuelta a la democracia, en la década de los noventa. Las políticas económicas neoliberales fueron las que encabezaron y encabezan el desarrollo de nuestro país. El impacto de estas políticas no es solo a nivel

económico sino que también en aspectos culturales como la literatura, la música, las ciencias sociales y la filosofía. La principal línea de pensamiento de esta versión considera a Chile como un país emprendedor (Larraín, 2001).

Bernardo Subercaseaux (1996) destaca tres matrices de la identidad nacional. Chile país diferente, Chile país ganador y Chile país moderno. La idea de Chile país diferente pretende diferenciarnos de nuestros vecinos latinoamericanos, buscando parecerse a Europa (idea que adopta la trayectoria europea de la modernidad ya revisada). Esta idea considera que Chile a superado un pasado premoderno. La idea de país ganador se basa en los éxitos económicos obtenidos en la expansión de los ochentas con la implementación incipiente de las políticas neoliberales que han tenido un fuerte impacto en la identidad nacional. Por último, la idea de Chile país moderno pretende mostrar a un país eficiente y de rápido crecimiento económico. Subercaseaux (1996) comenta que estas ideas se centran únicamente en el desarrollo de la dimensión tecnocrática de la modernización, dejando de lado la dimensión cultural. En el ámbito educacional, por ejemplo, podemos observar que *“los cambios que realizan las políticas de los años 90 se desarrollan en una matriz institucional descentralizada, en la que operan mecanismos de financiamiento competitivos, instaurados a comienzos de la década de 1980”* (Cox, González, Núñez y Soto, 1997, p. 103), esto demuestra que desde los 80 existe una clara tendencia hacia la instalación de un mercado educacional. Respecto a la educación comentaré algunos puntos relevantes más adelante.

Estas ideas han sido reforzadas por los gobiernos de los noventa a través de una estratégica campaña publicitaria cuyo lema fue el Chile modelo. *“[...] las exageraciones semánticas que se han usado en esta campaña publicitaria (Chile Jaguar, Chile puma, Chile líder, Chile desarrollado) [...] forman parte de una estrategia de exaltación destinada a suscitar orgullo patriótico, la idea de que somos triunfadores”* (Moulian, 1997, p. 97-98). Tomás Moulin (1997) ha llamado “el ciudadano credit-card” al sujeto de esta nueva idea triunfadora. La base de sustentación de este nuevo modelo de ciudadano es el consumo: *“la cultura cotidiana del Chile actual está penetrada por la cultura simbólica del consumo”* (p. 106).

Un ejemplo claro de esta tendencia y del impacto del neoliberalismo, la globalización, la economía de mercado, la mediatización de la cultura, la inanición cívica o despolitización⁴ y la modernización centrada en la explotación de la mano de obra es la literatura. La cultura literaria de los noventa asume el hecho que vivimos entre malls y tarjetas de crédito, elementos considerados tan latinoamericanos como las más genuinas tradiciones indígenas y folclóricas. Los escritores desarrollan su obra en esta época en torno a la clase media alta y sus problemas, asumiendo las realidades como individuales y privadas como contraparte del “boom” de la literatura latinoamericana en los sesenta que representaba el realismo mágico, la naturaleza, la sociedad rural y/o la identidad latinoamericana (Larraín, 2001; Fuguet y Gómez, 1996). Este ejemplo sirve para ilustrar cómo una generación, en comparación con otra, demuestra un lenguaje enmarcado en valores de individualización producto de poseer una identidad que nace de una aprehensión de la realidad particular. En estricto rigor, no pretendo demostrar con este ejemplo que la generación literaria de los sesenta es “superior” a la de los noventa, sino más bien, que ambas tradiciones literarias se basan en valores diferentes por constituirse a partir de identidades sociales en contextos particulares cada una de ellas, y en consecuencia diferentes. Pues bien, el punto aquí está en que podemos generar contextos y condiciones particulares que orienten a nuestra identidad por medio de hacer posible nuestra historicidad.

Hemos visto que existe una tendencia hacia una identidad social velada por las dinámicas del libre mercado. También, se ha mencionado que la trayectoria chilena a la modernidad y sus valores (expuestos en el Capítulo II., 2.2) atenta contra nuestra identidad, o más bien, en su dialéctica la transforma incorporando en ella sus valores. Sin embargo, Carlos Pérez (1991), sostiene que Latinoamérica, y por tanto Chile, no tiene identidad. Propone que América latina no posee una identidad mestiza definida, ya que se nutre de las tradiciones provenientes de Europa y de las tradiciones precolombinas (hispanismo e indigenismo respectivamente)⁵. En suma, no somos los latinoamericanos destinatarios legítimos de las tradiciones europeas y precolombinas. Entendiendo que la trayectoria

⁴ Inanición y despolitización se refieren a la baja participación en la política de la mayor parte de la sociedad chilena desde los años noventa en adelante. No se refiere específicamente a la militancia en partidos políticos, sino a cualquier forma de participación política. Se profundizará en ello más adelante.

⁵ Para mayor profundidad de esta temática, revisar Larraín 2001.

européa de la modernidad es mirada como modelo, hemos tratado de ser herederos por antonomasia de su proceso. Por lo que, en último término, el latinoamericano es una suerte de europeo que no es propietario de su identidad. A pesar de ello, Pérez (1991) no propone urgencia por construir una identidad latinoamericana propia, sino más bien aceptar lo que nos tocó por herencia impuesta, conformarnos con que *“la idea de que el brillo de las copias puede ser más espectacular que la opacidad antigua de sus modelos”* (p. 32). A partir de esto, podríamos estar, sin ser completamente conscientes, aceptando las propuestas y orientaciones de la vida social hacia las dinámicas de mercado que individualizan.

Posiblemente [...] Pérez sigue la lógica triunfalista del “éxito” propuesto por el neoliberalismo: Chile no es todavía un país desarrollado como sus modelos europeos o norteamericanos, pero su proceso de modernización es un ejemplo para el mundo, la copia tiene más brillo que sus modelos. (Larraín, 2001, p. 171).

Esta versión de la identidad chilena: empresarial-postmoderna propone una nación competitiva y ganadora cuyo modelo a seguir es el empresario exitoso (Larraín, 2001).

El éxito sólo puede garantizarse con una economía de libre mercado en la que todos los chilenos puedan participar como consumidores, aunque sea con tarjeta de crédito. Los viejos valores de igualdad, estado de bienestar para todos, justicia y austeridad general que habían sido promovidos por las ideologías desarrollistas de los años 60, se reemplazan ahora por el éxito individual, el consumo masivo y el bienestar privatizado. (Larraín, 2001, p. 171).

2.2.2 Despolitización, consumismo y ostentación: elementos de la identidad chilena

En octubre de 1970, Jaime Guzmán, parte del Movimiento Gremial y gestor de la revolución tecnocrática que cimentó las bases del neoliberalismo en Chile, comentó:

El triunfo de la Unidad Popular no fue, como pudiera creer más de alguien, el de una combinación de partidos. Fue el de miles de Comités de Unidad Popular que tienen su fuerza en una poderosa organización gremial, poblacional y juvenil, de la cual las estructuras partidarias son meros coordinadores y representantes. El partido político ha sido desplazado en su poder de influencia cívica por la creciente organización social. (en Ortiz, Alvarez y Pinto, 2006, p. 49)

Es evidente que en los años sesenta y setenta nuestro país gozaba de gran participación en la política por parte de la sociedad a través de su organización social: *“hasta 1973 la sociedad chilena había sufrido un proceso creciente de politización y polarización”* (Larraín, 2001, p. 221). Las palabras de Guzmán en la cita referidas al triunfo de la Unidad Popular así lo confirman, y su idea de despolitización se ratifica en las transformaciones sociales impuestas posteriores. El sociólogo y académico de la Universidad Católica, Simón Ramírez, en conversación con Diario Uchile comenta que la idea de despolitización está en el centro de la sociedad neoliberal orientada hacia el mercado y con una baja valoración de la democracia (en González, 2019, junio 15). La encuesta del Centro de Estudios Públicos (CEP) del año 2019 producto del cambio de gabinete por parte del segundo periodo presidencia de Sebastián Piñera, reveló entre otras cosas, que un 55% de los chilenos no conversa de política con la familia, y un 66% de los chilenos no lo hace con amigos (González, 2019, junio 15).

Esta despolitización se basa en la idea conservadora que considera que la participación política de las masas genera inestabilidad social. Como se dijo, los procesos de creciente politización se vivieron en Chile hasta el año 1973, y por lo tanto, en pos de la “protección de la estabilidad social” se implementa el proceso de despolitización

premeditado que se consolida con la Constitución de 1980 (Corvalán, 2019, noviembre 13) durante la dictadura cívico-militar de Pinochet. Desde comienzos de la dictadura se encausa un proceso creciente de despolitización con la eliminación de las elecciones, la abolición de los partidos políticos y el cierre del Congreso Nacional. Así mismo, la dictadura nunca buscó legitimidad en algún partido político, muy al estilo de las dictaduras fascistas de Europa (Larraín, 2001). Luego, viene un periodo extenso de una *“despolitización forzada por el terror y la desarticulación, las políticas de destrucción y las sistémicas violaciones de los derechos humanos”* (Larraín, 2001, p. 222).

La problemática central de este elemento de nuestra identidad, es que la autonomización del sistema económico, en otras palabras, dejar al mercado libre a partir de la despolitización de la población, transforma al sistema político en un sistema autocentrado que no tiene poder de intervención en la economía (Causiño y Valenzuela, 1994). Respecto a esto Larraín (2001) comenta que *“la redemocratización chilena de los 90, al estar mediada por la autorregulación del mercado, ha resultado en una considerable y significativa despolitización de la sociedad”* (p. 223). Para esta investigación este fenómeno es importante porque la nueva estabilidad proporcionada por la despolitización de la sociedad chilena y la no participación ciudadana en los temas públicos y comunes a la sociedad acrecentó la autonomía y pérdida de control de la economía bien llamada “de libre mercado”, que como veremos incorpora a la identidad chilena elementos como el individualismo, el consumismo y otras dinámicas que van en contra de lo comunitario y que atraviesan a la sociedad toda.

Otro elemento importante a considerar de la identidad chilena en la actualidad es el consumismo. El capitalismo necesita instalar el consumo en el inconsciente de la sociedad para poder mantener su capacidad productiva y ampliarla. Althusser (1988) comenta que el sistema capitalista depende de la reproducción de sus componentes económicos: fuerza de trabajo, control y medios de producción, y de la diseminación en el colectivo de sus componentes ideológicos. En este sentido proporciona una cultura de goce inmediato, hedonista y del impulso, instalada por las grandes tiendas, los malls y los sistemas crediticios (Moulian, 2017). *“La propaganda repite, en otro código, el mismo discurso de la modernidad”* (p. 25). Instala una idea en el imaginario colectivo de pensar a nuestras

naciones pobladas por el estereotipo de seres apuestos, elegantes y adinerados. Ejemplo de esto no solo es la propaganda directamente relacionada con lo comercial y la economía, sino también las telenovelas de nuestra televisión abierta:

[...] las telenovelas vehiculan en el mismo mensaje a través de la sentimentalización de la vida, la estetización de la pobreza, la presentación de un mundo colmado de seres ricos y hermosos. Un mundo de mansiones, donde casi nadie vive del agobio del trabajo. Un mundo idílico y romántico donde el principal sufrimiento son las penas de amor. (Moulian, 2017).

Este fenómeno representa un aspecto de la mediatización de la cultura entregando un discurso que libera al televidente de los agobios de la vida real, a saber: de la sociedad de cansancio. Así, la cultura ahora es una industria que también se entrega al mercado y a la competencia por conquistar consumidores. La pregunta que Larraín (2001) se formula en este punto es: ¿por qué el capitalismo ha logrado instalar esta cultura de deseo hedonista en los chilenos? Para este autor la respuesta puede estar en la relación del consumo y la identidad. La identidad se construye de las expectativas de los otros significativos y de las personales. Así mismo, como se explicó en el apartado 2.1, la identidad se elabora a partir de un sentido de autoconocimiento compuesto por: la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima. Cuando esto no se concreta en la construcción de la identidad del sujeto de manera espontánea, surge en él una búsqueda de aceptación que, para Larraín, se traduce en la adquisición de elementos materiales que pretenden constituir o fortalecer la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima, no recibida por parte del grupo al cual pertenece el sujeto en cuestión. Otra alternativa a la constitución de la autoconfianza, el autorespeto y la autoestima, es la búsqueda conjunta como colectivo de sujetos de las cuestiones que carecen en conjunto. Sin embargo, la individualización de la sociedad chilena producto de las diversas dinámicas neoliberales implementadas desde los años setenta en adelante hacen que los sujetos busquen una proyección personal en los objetos materiales (Larraín, 2001).

Esta individualización se aprecia en los sectores populares de la población cuando estos se endeudan más allá de las posibilidades del individuo o del grupo familiar. Además,

el consumo basado en la cultura hedonista, individual, alcanza un carácter obsceno en los sectores ricos y en los sectores medios de la población (Moulian, 2017). *“Esos niveles de consumo agresivo, en sociedades con grandes desigualdades sociales, muestran que la ética individualista se ha impuesto y que esas formas suntuosas del consumo se ven como un derecho”* (p. 68). Más adelante veremos cómo la subvención escolar en nuestro país constituye a los estudiantes como: estudiantes-clientes, instalando en el ámbito educacional el consumo. El consumo en general, también posee la semilla de la despolitización. Sobre todo, los jóvenes en nuestro país han abandonado sus luchas y reivindicaciones políticas y entienden por libertad como libertad para comprar y adquirir bienes en cuanto estos los legitiman en sus grupos (Larraín, 2001). Es en este punto donde el consumo exacerbado se transforma en ostentación. Cuando la sociedad comienza a considerar el uso de cierta marca o el consumo de cierto arte como garante de estatus, ya no solo se consume en respuesta a la necesidad de ser aceptados por el colectivo al cual queremos pertenecer (Larraín, 2001). Ir a cierto establecimiento educacional también es sinónimo de ostentación. Algunos establecimientos son considerados “mejores” y por tanto deseados por la población para que sus descendientes obtengan más ganancias respecto de sus pares (Villalobos y Quaresma, 2015). He aquí otro rasgo de la competencia e individualización de la sociedad chilena.

2.3 El mercado educacional chileno

La mercantilización de la educación es hoy uno de los principales rasgos del ámbito escolar chileno, como se ha venido mencionando (Donoso, 2005). Conceptos que son propios del mercado permean el ámbito pedagógico y se han instalado de manera permanente y sistemática, consolidándose a partir de la dictadura militar y las ideas neoliberales implementadas por los economistas chilenos formados en la Universidad de Chicago plasmadas en la Constitución del ochenta. La competitividad, el rendimiento, la eficacia, la eficiencia y la evaluación según desempeño forman parte de los conceptos que caracterizan y se instalan en las escuelas hoy, y que nos permiten comprender la lógica bajo la cual se conforma y funciona la educación en nuestro país (Villalobos y Quaresma, 2015).

Si pensamos en la historia reciente de Chile, no resulta extraño pensar que el ámbito educativo funciona, no solo en el caso chileno, como un mecanismo de reproducción social (Bourdieu, 2011). Esto último, en cuanto las lógicas de un sistema en donde prima el consumo, el éxito y el poder adquisitivo, atravesando a la escuela y la forma en que hoy funciona y se estructura el espacio escolar, constituyéndose este último en un factor importante en consolidar el *statu quo* social.

En este punto, podemos decir que la identidad de las instituciones educativas también se construye históricamente, tal como hemos mencionado respecto de la identidad del sujeto. En este sentido, se ha evidenciado que a partir de la década de los ochenta se consolidó en nuestro país un modelo económico que priorizaba la propiedad privada por sobre la pública y en donde el rol de Estado se minimizó, caracterizándose por un rol más bien subsidiario con poca participación y poco protagonismo (Villalobos y Quaresma, 2015; Donoso, 2005). Esta característica del sistema económico y político se trasladó a todas las esferas de la vida de las personas, convirtiéndonos en una sociedad que se preocupa más por lo que tiene materialmente –a decir de Moulian (1997): consumo hedonista y ostentación– que por cultivar aspectos del desarrollo humano como el intelecto, por ejemplo.

Desde este punto de vista, la educación también es concebida como algo a lo que se puede acceder en términos de mercado. Si bien es cierto existen escuelas públicas, lo que ingresa al mercado es el contexto educativo: infraestructura, cantidad de estudiantes por curso, capital cultural de los compañeros de clase, tecnologías que disponen los establecimientos, entre otros factores que impactan en la educación de los estudiantes y que sí son condicionantes al poder adquisitivo de las familias. Así, desde la dictadura militar, se instaura un sistema educativo que abre espacio a la participación del mundo económico privado obteniendo como consecuencia de ello un gran protagonismo en contraposición a la vertiginosa pérdida de acción de las escuelas públicas (Donoso, 2005).

En este punto es indispensable mencionar que se instaló con fuerza la idea del copago y del lucro como ejes centrales en la administración y organización del sistema educativo, a través de la existencia de escuelas particulares subvencionadas y particulares pagadas, en

donde el Estado claramente dejó entrever su rol subsidiario, entregando financiamiento a las escuelas de acuerdo al nivel de asistencia de los estudiantes durante el año electivo, en el caso de las escuelas municipales y subvencionadas (Villalobos y Cuaresma, 2015). Este hecho es clave, ya que a partir de implementar la subvención económica de las instituciones educativas por medio de la asistencia del estudiante, este último se transforma en un estudiante-cliente. Esta lógica de mercantilizar la educación como un bien de consumo y no como un derecho, trastornan las relaciones al interior de las comunidades educativas impactando negativamente, por lo menos en mi consideración, en la formación de los y las estudiantes que configuran la sociedad adulta ya que experimentan un proceso de individualización social que puede terminar expresándose en conductas individualistas, consumistas o materialistas.

Teniendo en cuenta estas consideraciones podemos comprender cómo la educación se transformó en un bien de consumo y dejó de ser un derecho. Lo anterior claramente se constata en la proliferación de escuelas privadas, pero también en la idea de que una escuela que entrega educación de calidad es aquella que tiene mejores resultados en pruebas estandarizadas como el SIMCE. Estos resultados, clasifican a los colegios y los posicionan en un ranking. Mientras mejor posicionado esté, es posible que concentre mayor número de estudiantes. Esto último propicia la competencia entre instituciones. Se genera no solo la competencia entre escuelas, sino que también genera segmentación socioeconómica. Esto debido a que las escuelas públicas tienden a concentrar a los estudiantes de niveles socioeconómicos bajos y las escuelas privadas tienden a concentrar a los estudiantes de la élite económica (Hevia, 2003).

Tal como se ha señalado más arriba, la segmentación generada a partir de considerar a la educación como bien de consumo, resulta ser un ejemplo claro de que en la actualidad la educación chilena responde a intereses económicos. Esto último se contrapone a lo que realmente debiera representar la educación: un proceso por el cual se desarrollan las herramientas para la reflexión y la construcción de un mejor ser humano, y por ende, de una mejor sociedad (Maturana, 1990).

En este punto nos encontramos con que el sistema educacional chileno profundiza ampliamente las brechas económicas, genera segregación social y fomenta la competitividad. En este sentido, es claro que el modelo educativo chileno posee importantes particularidades, pues según señala la OCDE (2010) nuestro país es uno de los pocos en donde la participación de privados en el ámbito educativo tiene tanta relevancia.

La concepción de la educación como un bien común sucumbió a una que se basa en la idea de que la educación es “*una mercancía de consumo, lo cual también ha generado una transformación en [sus] fines*” (Villalobos y Quaresma, 2015, p. 74), en donde apoderados y estudiantes son considerados consumidores de un servicio, que se entiende, será de mejor calidad mientras se tengan los recursos para pagar por él. De allí que aún cuando se han realizado reformas al sistema educacional chileno, sobre todo a partir de la década del noventa, no se haya logrado generar una transformación estructural del sistema. Si bien se ha pretendido avanzar y potenciar la educación, se ha hecho bajo una lógica de productividad y, por tanto, responde a las lógicas del mercado.

Las reformas al sistema educativo entre los años 1990 y 2004 asumen

dos lineamientos político-estratégicos: primero, el mejoramiento general de los resultados educativos de la población, mediante intervenciones explícitas en el sistema educativo y, segundo, la actualización de sus competencias para su mejor incorporación al mercado de trabajo (y también para la continuación de estudios). (Donoso, 2005, p. 2).

De acuerdo con Donoso (2005), las reformas impulsadas durante el periodo comprendido entre 1990 y 2004, si bien implicaron esfuerzos por mejorar la educación en nuestro país, no logran revertir el hecho de que ésta se encuentre permeada por las lógicas de mercado. Aún considerando que el foco central, como se señaló con anterioridad, estuvo puesto en la calidad y equidad, lo cierto es que se profundizó aún más en la desigualdad con la participación e inversión que el Estado realizó en los colegios particulares subvencionados y privados. Estos establecimientos desde inicios de la década de los noventa habían

aumentado su matrícula en un 20% y en un 5% respectivamente, en contraposición a los colegios municipales, que disminuyeron su matrícula en casi un 30% (Donoso, 2005).

La manera de focalizar las reformas mencionadas hacia una mejora en la calidad y equidad centraron los cambios en el currículum, esto se llevó a cabo a través de la incorporación del enfoque por competencias. A partir de esto, podemos concluir que la educación está al servicio de un sistema político y económico que prepara a los jóvenes para que al egresar de las aulas se incorporen de lleno a una *sociedad de cansancio*, a saber, de autoexplotación y rendimiento (Byung-Chul Han, 2019). Sin embargo, como veremos en el siguiente capítulo, dentro del mismo enfoque por competencias existe el espacio de impulsar cambios sociales.

Cabe mencionar que esto se profundiza con el hecho de instaurar un sistema centrado en los resultados, no solo entre los establecimientos sino que también a un nivel micro entre los estudiantes. Desde la consolidación de este sistema, se le ha asignado un rol fundamental a la evaluación objetivada como concepto o número⁶, pero lamentablemente no porque se entienda como una herramienta que nos permite comprender el proceso de un estudiante en cuanto a su aprendizaje, sino que más bien se instaure como una instancia de competencia y medición. En mi experiencia como profesor, puedo observar que la mayoría de mis estudiantes no demuestran mucho interés por aprender, sino que los motiva más las buenas calificaciones que puedan obtener en el proceso.

Esta conducta expresada por los involucrados en los procesos de formación: estudiantes, apoderados y docentes, se constituye como la expresión del consumo y del exitismo material de la sociedad de mercado dentro de las instituciones de educación. Esta “ganancia o retribución” a través de este “premio o patrimonio” (la nota) poco tienen que ver con el desarrollo y crecimiento espiritual del ser humano. Como docente, es muy habitual escuchar a los y las colegas mencionar que si no existe una nota por el trabajo, actividad o proceso de aprendizaje que se les propone desarrollar a los estudiantes, éstos simplemente

⁶ El término correcto en este sentido es el de *calificación*. Sin embargo, los propios actores del sistema educativo: estudiantes, profesores, directivos y apoderados, utilizan el término evaluación de manera inadecuada. No profundizaré en este asunto ya que requeriría un desarrollo bibliográfico especializado en evaluación.

no realizan dicho proceso. Esto último, lo he constatado en las comunidades educativas en las que he trabajado hasta ahora.

Este sistema de evaluación no produciría una mejora sostenible en la educación y en la sociedad en general, contribuyendo, en cambio, para el refuerzo de la desigualdad, segmentación y segregación social, consecuencias que, como evidenciamos, también han acompañado la introducción de los distintos mecanismos de reforma educativa con orientación al mercado en Chile. (Villalobos y Quaresma, 2015, p. 74).

Como he mencionado, esta forma de entender la educación nos sitúa en un lugar clientelar, en donde no sólo se compite por qué colegio tiene mejor lugar en los rankings y por quién obtiene mayor número de matrículas; sino que también por quién tiene mejores resultados entre los mismos estudiantes. En este sentido, se entiende que el estudiante que obtiene mejores resultados tendrá mayor éxito sobre todo en el camino a la educación superior y, por lo tanto, prepararse para ello siempre será una “buena opción”. De ahí que los colegios también preparen, muchas veces a modo de entrenamiento, a sus estudiantes para la PSU (PTU desde 2020) y SIMCE. Y justamente, aquellos colegios en donde los estudiantes obtengan mejores resultados, son aquellos que se posicionan mejor en el “mercado educativo”. Como revisamos en el Capítulo I: *Presentación del Problema*, esto no tiene sentido porque, como demostró McClelland en la segunda mitad del siglo XX, los resultados académicos no son predicción del “éxito”⁷ en la vida adulta.

Hasta acá se ha revisado cómo la educación y las comunidades educativas son atravesadas por las lógicas de mercado en distintos niveles. Considerando este contexto podemos preguntarnos cuál es el rol de los y las profesoras. Si consideramos que el “mercado educacional” y sus dinámicas construyen relaciones que consideramos adversas para la sociedad, entonces nuestro rol sería dirigir nuestras energías hacia la transformación de las

⁷ El término *éxito* es relativo y por eso se presenta en comillas. En las sociedades modernas el éxito se describe en términos de ingresos, bienes adquiridos, y en general en el concepto de calidad basado en una concepción materialista de la vida, lo que podríamos llamar: *exitismo material* (Larraín, 2001). Una de las bases de esta investigación es tensionar la búsqueda del éxito con dichas características.

comunidades educativas y de los procesos de aprendizaje. En consecuencia, el rol de los y las docentes es protagónico en dicho proceso de transformación. Sin embargo, la participación docente no ha tenido un impacto significativo en la transformación del *statu quo* social. Esto, evidentemente, provocado por múltiples factores: Formación Inicial, condiciones laborales, entre otros. Este contexto se instaló en dictadura, y a pesar de que las reformas educativas de los noventa apuntaban a una mayor participación docente, lo cierto es que

Las dificultades profesionales y salariales de los docentes durante el período dictatorial implicaron un empobrecimiento cultural de los maestros, pasando de un rol ‘profesional’ al de técnicos aplicadores de procesos operativos. De esta manera, la reforma se enfrentaba a un escollo estratégico: cómo transformar en profesionales reflexivos, es decir, bajo un formato de prácticas profesionales muy diferente, a maestros que no habían tenido –salvo excepciones– la oportunidad de operar bajo esta nueva demanda. (Donoso, 2005, p. 8)

En este sentido, resulta evidente que el rol protagónico de los y las docentes en la transformación de la sociedad es limitado. Muchas veces en vez de construir comunidades educativas que promuevan dicha transformación, se termina manteniendo las dinámicas de una sociedad de mercado. Por lo tanto, es necesaria la concientización del rol transformador del docente, no solo para que se desempeñe acorde a las exigencias de una educación de mercado, sino que logre cuestionar las bases de ésta, permitiéndole crear nuevas formas de relacionarse en las comunidades y así, construir una sociedad más justa.

2.4 Identidad docente en Chile y el currículum como espacio de identidad

El currículum y su estudio como tal aparecen a comienzos del siglo XX con el libro de Franklin Bobbit, *The Curriculum*. En una nación altamente industrializada como la norteamericana a principios del siglo pasado, la “sociedad”, prácticamente la clase

dominante, debía elegir el rumbo a seguir de la educación. Por un lado, encargada de formar ciudadanos aptos y capaces de construir democracia o por otro lado de formar ciudadanos que promovieran y activaran la economía (da Silva, 2001). En este escenario la propuesta de Bobbit competiría con una propuesta más progresista liderada por John Dewey. Ya en 1902, Dewey publicó el texto *The Child and the Curriculum* donde claramente estaba más enfocado en la construcción de la democracia que del funcionamiento económico.

En la idea de Bobbit, el currículum se veía como un proceso de racionalización de resultados educativos. Estos resultados eran cuidadosa y rigurosamente especificados y medidos. En el modelo curricular de Bobbit, los estudiantes deben ser procesados como un producto fabril. “*En el discurso curricular de Bobbit, el currículum es la especificación de objetivos, procedimientos y métodos para la obtención de resultados que puedan ser medidos con precisión*” (da Silva, 2001, p. 13).

Para el diseño de esta propuesta curricular se respondió a las preguntas:

[...] ¿Cuáles eran los objetivos de la educación escolarizada: ¿formar un trabajador especializado o proporcionar una educación general, académica, para la población? [...] ¿Qué es lo que debe estar en el centro de la enseñanza: los saberes objetivos del conocimiento organizado o las percepciones y las experiencias subjetivas de los niños y jóvenes? En términos sociales ¿Cuáles deben ser los fines de la educación: adaptar a los niños y jóvenes a la sociedad tal como ya existe o prepararlos para transformarla; la preparación para la economía o la preparación para la democracia? (da Silva, 2001, p. 25).

La teoría de Bobbit sobre el currículum corresponde a las ideas de los sectores más conservadores de la sociedad estadounidense, que se replicaron por toda Latinoamérica en el contexto de la trayectoria a la modernidad de cada estado-nación. Éstas dominan el currículum de los establecimientos educacionales por todo el siglo XX y hasta hoy son una estructura poco cuestionada por la mayor parte de la sociedad. La palabra clave de esta propuesta educativa es la eficiencia (da Silva, 2001). En otras palabras, se busca tener una

mano de obra capacitada, pensamiento alineado con la modernidad europea que recordemos “*legítima a las tecnologías industriales modernas y la explotación de basta reservas de mano de obra*” (Giroux, 2004, p. 261).

Las diversas agitaciones culturales de la década del sesenta trajeron consigo, dentro de muchas otras cuestiones, las teorías críticas del currículum. En Estados Unidos se conocen como movimiento de reconceptualización y en Inglaterra como la “nueva sociología de la educación”. Las teorías críticas estallaron en varios lugares al mismo tiempo cuestionando la visión del modelo conservador educacional (da Silva, 2001).

Las teorías críticas del currículum fueron en contra de lo tradicional, buscando darles la vuelta a las propuestas curriculares tradicionales. Las propuestas tradicionales del currículum, como la de Bobbit, se centraban en conceptos de: enseñanza, aprendizaje, evaluación, metodología, didáctica, organización, planificación, eficiencia y objetivos. En general, la reconceptualización de las teorías críticas se enfoca en develar como las propuestas tradicionales de funcionamiento de los establecimientos educacionales implícitamente operan en términos de: adoctrinamiento cultural y social, poder, concienciación, dinámicas capitalistas, entre otros, ubicándose desde un lugar de resistencia a dichos conceptos develados (da Silva, 2001).

Al tomar el *statu quo* como una referencia deseable, las teorías tradicionales se centran en las formas de organización y elaboración del currículum. [...] Las teorías críticas desconfían del *statu quo*, responsabilizándolo de las desigualdades e injusticias sociales. [...] Para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas sobre cómo hacer el currículum, sino definir conceptos que nos permitan comprender lo que el currículum hace (da Silva, 2001, p. 34).

Podemos ver que las instituciones educativas, históricamente, han estado a favor de la construcción social bajo una mirada conservadora y fabril considerando el funcionamiento de los establecimientos hoy en día. Si tenemos en cuenta que la institución educacional forma

a los ciudadanos y estos crean-recrean la sociedad, es necesario entonces relevar su valor transformador. Esto es lo que las teorías críticas cuestionan de las instituciones educativas, de los modelos educacionales y del *statu quo* de los sistemas sociales (da Silva, 2001; Maturana, 1990).

Ahora bien, entendiendo que la escuela, como lugar de desarrollo y educación de las personas, juega un rol esencial en la formación de la identidad, en la conservación o cambio de los cánones aceptados y establecidos de nuestras sociedades, es preciso comprender cuál es el rol e impacto de los y las profesoras en los procesos de formación de los estudiantes y de la sociedad.

En nuestro país, el currículum educacional tiene mucho de conservador. En este sentido es labor de los profesores entregar conocimientos y las formas establecidas como válidas por nuestra sociedad. Qué contenidos, cómo se entregan y en qué momento son algunas de las indicaciones que encontramos en los currículos educacionales de todos los niveles en nuestro país. El lugar geográfico, el sector socio-económica, la educación de los padres, la conformación de la familia, la infraestructura de las escuelas, la alimentación, las relaciones de amistad entre los pares, entre muchos otros factores son los que hacen de cada estudiante un ser único. Así mismo se nos dice muy poco sobre nuestra relevancia como profesores y formadores en la construcción de la identidad de nuestros estudiantes. El currículum es rígido y lleno de contenidos. La vida escolar se rige por un sistema jerárquico muy establecido. Pensemos por ejemplo en el concepto de “Jefe” de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), que entre otras responsabilidades vela por la implementación curricular o en el Profesor “Jefe”. Incluso hay establecimientos en los que se planifica anualmente cada nivel de enseñanza. Esta rigidez tan propia de los sistemas de producción industrial, en busca de eficiencia, es reflejada en las relaciones internas de la comunidad educativa.

Es nuestra responsabilidad pensar en los jóvenes estudiantes como ciudadanos miembros de la sociedad chilena, y, por tanto, es de nuestra incumbencia entregarles las experiencias y saberes propios de una conciencia ciudadana con arraigo y con compromiso social, de no competencia y de sana convivencia.

En esta somera revisión de lo que es el currículum educacional, podemos decir que el currículum es un *espacio de identidad* en cuanto a través de él se concreta la instalación de ideologías, de subjetividades y perspectivas de la realidad y en consecuencia modela la aprehensión de la realidad de la ciudadanía. Es preciso señalar que la institución educativa no es la única responsable de la educación de la población ya que no monopoliza el fenómeno educativo. Sin embargo, siguiendo la trayectoria de vida de las personas y la cantidad de horas que asisten presencialmente a la escuela, es justo pensar que la institución educativa y, por tanto, quienes la hacen posible, los y las profesoras, son los que tienen un efecto importante en la transmisión de dinámicas y conductas. En consecuencia, construyen en conjunto con las familias la identidad de los estudiantes.

Respecto a esto último, sobre el rol docente y la construcción identitaria de los estudiantes, es preciso comentar algunas cuestiones respecto a la construcción de la identidad de los y las profesoras. La identidad profesional se representa por el *“mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores”* (Gysling, 1992, p. 12). Justamente, una identidad profesional se constituye por el reconocimiento del colectivo respecto de la labor que la profesión tiene en el contexto social. Así, y como cualquier identidad, ésta muta durante toda la vida laboral del sujeto profesional y se contextualiza en lo social, siendo este último un contexto altamente cambiante (Prieto, 2004). Así mismo, la identidad profesional docente es aquella que se contextualiza en contextos reales y articula dinámica y dialécticamente la teoría y la práctica (Cisternas, 2011; Hirmas, 2014).

Los profesores en formación llevan consigo una identidad, o más bien un ideario, de cuál es la identidad profesional docente. Esto, producto de sus años de escolaridad y de estar en constante contacto con los profesionales de la educación en pleno ejercicio profesional (Beauchamp y Thomas, 2006). Al inicio de las Prácticas Profesionales de los estudiantes de las carreras de pedagogía, este imaginario de la identidad profesional se tensiona, pasando de una visión desde el estudiante que observó la práctica docente en su escolaridad, a una visión protagónica desde el ejercicio docente (Vanegas y Fuentealba, 2019). Esta tensión se resuelve con el ejercicio de una práctica reflexiva profesional (Thomas y Beauchamp, 2011). Esta

reflexión sobre la práctica docente no es solo individual sino también colectiva. “[La] reflexión les permite ejercitar su autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen” (Prieto, 2004, p. 34). La reflexión es el mecanismo más importante para la construcción de la identidad docente (Sutherland, Howard y Markauskaite 2010).

También, como se ha dicho en el apartado 2.1 *Identidad: Las características del sujeto social*, la identidad se compone de las expectativas personales y las de los otros significativos. En el caso de la identidad profesional “*el entorno escolar, la naturaleza del contexto institucional o de los estudiantes, el impacto de los colegas y de los directivos escolares, influyen en la configuración de una identidad nueva*” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 122). A pesar de que la reflexión sobre las experiencias educativas de los docentes es un ejercicio necesario para la construcción de su identidad profesional, la realidad del contexto laboral nos indica que “*los profesores han tenido y tienen escasas oportunidades para compartir sus preocupaciones profesionales*” (Prieto, 2004, p. 32) debido a que en las comunidades no invierten tiempo en estas oportunidades. Esto lleva a que la identidad docente se constituya, en gran medida, en base al trabajo aislado de cada docente. Cuando los docentes utilizan los espacios de reflexión para compartir experiencias profesionales, este diálogo entre docentes permite que se reconozcan mutuamente logrando resultados educativos exitosos y significativos (Prieto, 2004).

La identidad profesional del docente también es un proceso que se da en el tiempo y que depende de los otros y de nuestra expectativa personal, en este caso, podemos decir que elegimos el tipo de profesor que queremos ser en base a nuestra aceptación y adopción de las propuestas paradigmáticas del ámbito educativo (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau y Chevrier, 2001). “*Los criterios autónomos de elección son determinados por procesos reflexivos y marcan diferencia con la identidad socialmente compartida por el grupo de personas dedicadas a la misma ocupación*” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 123). Respecto a esto podemos distinguir dos procesos: la *identificación* y la *identización*. La *identificación* corresponde a las opciones, presiones y expectativas de la sociedad, que nuestro entorno, comunidad educativa, esperan de nosotros como maestros. La *identización* es el proceso

creativo que nace de nuestras aspiraciones personales y convicciones que nos permite, si se quiere y si es el caso, resistir y/o escapar a las presiones del entorno que tiene respecto a nuestra identidad profesional como docentes (Gómez, 2012).

Para este trabajo, la idea de resistencia a través de la creación de una propuesta propia de la identidad profesional, la *identización*, con base en la reflexión sobre la *praxis*, es fundamental. Esto, debido a que permite la implementación práctica de mi perspectiva y esperanza profesional como docente que es en su meta última aportar a la construcción de una sociedad más justa. Esta reflexión se enriquece a la luz de la bibliografía educativa relacionada con la Pedagogía Crítica. La Pedagogía Crítica se basa en la reflexión y en la búsqueda de propuestas pedagógicas y de aprendizaje que permitan transformar nuestra sociedad (Giroux, 2004).

En resumen, *“la construcción y transformación de la identidad profesional docente es un proceso dinámico e interactivo que permite configurar una representación de sí mismo como profesor, movido por fases interrogativas generadas por situaciones interpelantes (internas y externas al sujeto)”* (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 124-125). Estas interrogantes constituyen la reflexión individual y colectiva (interna y externa). Además, el proceso reflexivo es:

[...] respaldado por procesos de *identización* e *identificación*. Es facilitado por lazos de contigüidad y la búsqueda de sentimientos de congruencia, [...], autoestima y autogestión. Es dependiente de la representación que el profesor tiene como persona y de la que tiene de otros profesores y de la profesión. (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 125).

En este punto es preciso recalcar que la identidad profesional docente constantemente se crea y recrea en la dialéctica entre teoría y práctica. Podemos decir, que la identidad docente esta en construcción constante bajo el prisma de los paradigmas o las teorías curriculares. Respecto a este asunto, la Formación Inicial Docente (FID) tiene mucha responsabilidad, ya que *“los programas de formación de profesores constituyen la primera*

y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión dado que configurarían un profesor con determinadas características que les conferirá un sello peculiar” (Prieto, 2004, p. 33). La “calidad⁸” en la FID no estaría respondiendo a “los requerimientos de una enseñanza activa, orientada al aprendizaje personal comprensivo por parte de los estudiantes de pedagogía, ni a la necesidad de desarrollar adecuadamente habilidades necesarias para ejercer efectivamente la docencia al egresar de sus instituciones formativas” (Ávalos, 2012, p. 45). Es precisamente por este hecho, que desde mi experiencia puedo constatar como egresado de Pedagogía en Educación Musical, que no me formé con una consciencia clara respecto de nuestra identidad profesional docente ni tampoco de la importancia de la reflexión personal y colectiva sobre el propio ejercicio profesional, ni tampoco de la necesidad de instalar espacios de reflexión personal y colectiva (con pares críticos) en las comunidades educativas para construir y transformar la identidad profesional docente.

Ahora, con todo lo revisado hasta acá, podemos comentar cuáles son las características que constituyen una *identidad crítica* docente que permita crear nuevas relaciones dentro de la institución educativa conducentes a una sociedad justa, siendo parte de un compromiso social con la transformación de las estructuras dominantes.

2.5 Pensamiento crítico y transformación social: la *identidad crítica*

[...] la espontaneidad de la esperanza, el arte de tomar una posición, la experiencia de la significación o la indiferencia y, sobretodo, la respuesta al sufrimiento y la opresión, el deseo de la autonomía adulta, la voluntad de emancipación y la felicidad de descubrir la propia identidad, quedan apartados para siempre del interés vinculante de la razón. (Habermas, 1973, p. 263).

⁸ Utilicé el término calidad entre comillas porque en estricto rigor no se condice con el paradigma de investigación desde donde se realiza este trabajo. Sin embargo, es de utilidad siguiendo la idea expuesta en la cita de Beatrice Ávalos del texto *Historias para Chile. Historia de un proyecto*, del Ministerio de Educación para mencionar que la FID ha presentado deficiencias. Así mismo, entendemos que las características a las que se refiere dicho texto son basadas en un enfoque mercantil del proceso educativo y de las instituciones educativas. Sin perjuicio de lo anterior, utilizamos la cita para evidenciar deficiencias en la FID en todo sentido.

Así se refería Habermas, en base a las ideas de Marx, respecto de la racionalidad objetivada por la ciencia al servicio de la sociedad industrializada, refiriéndose con esto último a un aspecto particular de la modernidad. Esta racionalización había impregnado todos los aspectos de la vida cotidiana, incluyendo la escuela y los puestos de trabajo (Giroux, 2004). A juicio de los teóricos de la Escuela de Francfort: Adorno, Marcuse y Horkheimer, la razón quedó despojada de su aspecto más crítico y autoreflexivo, lo que la limita en la creación y en la búsqueda de una sociedad más justa. En este sentido, la razón se transforma en un elemento instrumentalizado al servicio de las dinámicas que describen la sociedad imperante, a saber, capitalista (Giroux, 2004). Por esto Habermas menciona, dentro de otras cosas, el despojo del deseo de la autonomía adulta, la voluntad de emancipación y la felicidad de descubrir la propia identidad.

En consecuencia, para los teóricos críticos, el positivismo pretendía ser la expresión última de la Ilustración, sin embargo, se constituyó como la ideología que instrumentalizó la razón. Esto se puede constatar en el siglo XX en cuanto el positivismo se transformó en una nueva forma de administración y de dominación debido a que despoja a la razón de su componente crítico. En consecuencia, esta crisis de la razón se debiera revertir en la búsqueda de una conciencia más amplia, que la abarque con su elemento transformador de voluntad humana (Horkheimer, 1973). Esta búsqueda implica *“encomendar a la teoría la tarea de rescatar a la razón de la lógica de la racionalidad tecnocrática o el positivismo”* (Giroux, 2004, p. 67). *“Bajo el régimen del positivismo, la razón se detiene inevitablemente antes de la crítica”* (Friedman, 1981, p. 118).

El positivismo celebra al mundo tangible de los hechos. No deja espacio a la interpretación ni al compromiso ético por parte del observador en la realidad que observa. En su marco metodológico, el positivismo se relaciona únicamente *“con lo que es”* y no *“con lo que podría ser”* siendo reproductor y recurrente de lo primero (Horkheimer, 1973). *“La génesis, el desarrollo y la naturaleza normativa de los sistemas conceptuales que seleccionan, organizan y definen los hechos parecen quedar al margen del interés de la racionalidad positivista”* (Giroux, 2004, p. 70). Así, la racionalidad positivista, se aleja de la

subjetividad que podrían tener los sujetos y, por tanto, atenta contra el pensamiento crítico (Giroux, 2004). El que el positivismo atente contra el pensamiento crítico es debido a que despoja a los sujetos de su historia tanto personal como colectiva. La historia queda de lado porque no se puede objetivar en las premisas del positivismo ya que pertenece a verdades relativas no demostrables con la “veracidad necesaria”. Sin embargo, el positivismo no es independiente de la historia.

Al contrario, sus nociones clave en lo tocante a la objetividad, la teoría y los valores, al igual que sus modos de indagación, son tanto una consecuencia de la historia como una fuerza que la configura. En otras palabras, el positivismo puede ignorar la historia pero no escapar de ella. (Giroux, 2004, p. 70).

En efecto, *“la realidad natural y las ciencias naturales no conocen las categorías históricas fundamentales: la conciencia y la autoconciencia, la subjetividad y la objetividad, la apariencia y la esencia”* (Jacoby, 1978, p. 30). Intrínsecamente el positivismo carece de las herramientas necesarias para analizar las relaciones de poder, valores, dominación y control, y reflexionar de manera crítica respecto a su origen (Giroux, 2004). Esto, la enajenación de la historia como elemento válido que lo constituye, hace que el pensamiento positivista ponga en peligro la naturaleza del pensamiento crítico *“al ignorar el valor de la conciencia histórica”* (Giroux, 2004, p. 71).

Toda teoría busca el desarrollo de una sociedad justa. En consecuencia, la teoría debiera constituirse como una actividad o propuesta transformadora del contexto social, comprometida con un ideario de mundo aún no tangible. Por tanto, cualquier teoría se debiera basar fundamentalmente en el pensamiento crítico, ya que es este el que permite la real libertad y emancipación humanas por sus elementos reflexivos, contextuales y propositivos. *“En vez de proclamar una noción positivista de neutralidad, la teoría crítica se alinea abiertamente en favor de la lucha por un mundo mejor”* (Giroux, 2004, p. 75). De este modo, la teoría se constituye esencialmente como acto político:

[...] es un elemento esencial en el esfuerzo histórico por crear un mundo que satisfaga las necesidades y facultades [de la humanidad]. Por amplia que sea la interacción de la teoría crítica y las ciencias especiales, [...], la teoría nunca aspira simplemente a un aumento del conocimiento como tal. Su meta es la emancipación [de la humanidad] de la esclavitud. (Horkheimer, 1973, p. 245).

De este modo, en suma, podemos decir que estamos en presencia de una crisis de la conciencia histórica orquestada por la cultura del positivismo y el desarrollo de la ciencia y la tecnología (en post del modernismo revisado en el apartado 2.2) que extienden y consolidan el control de las élites hegemónicas de la sociedad (Giroux, 2004).

Para retomar ideas que ya he mencionado, los medios de comunicación masiva y publicidad, la industria cultural en conjunto, instalan, sin mucha resistencia por parte de la sociedad, el consumismo sin fin, o en palabras de Moulian (2017), el consumo hedonista, medular en las economías capitalistas. Paralelamente, “*mientras la cultura industrializada transformaba la vida cotidiana de manera radical, la administración científica modificaba los patrones laborales tradicionales*” (Giroux, 2004, p. 29). Por ejemplo, la masificación de la producción artesanal, que primordialmente involucraba la destreza, arte e imaginación del artesano, ahora se limitaba a la operación fragmentada de procesos que no son vinculantes a un artesano en particular, sino como parte de una serie de procesos vehiculados por máquinas. “*Lo que antes se consideraba humanamente posible, una cuestión que implicaba valores y fines humanos, quedaba ahora reducido al problema de lo técnicamente posible*” (Giroux, 2004, p. 29). Esta noción de “progreso”, subyacente a la racionalidad positivista y tecnocrática, es la fuente de la enajenación de la conciencia histórica y central en la reproducción de la sociedad de consumo capitalista (Moulian, 2017; Giroux, 2004).

Este análisis es profundamente esencial y necesario al momento de pretender constituir e identificar los elementos que componen una *identidad crítica*. Esta identidad, como se describió en el capítulo de *Presentación del Problema*, se relaciona de manera directa con la conciencia histórica que necesitamos “rescatar”, o mejor dicho, recuperar para poder constituir dicha identidad. Esto último, entendiendo que la racionalidad positivista y

tecnocrática apuntala el *statu quo* social a través del exilio de la conciencia histórica. Sin embargo, lo que mantiene viva la inquietud y el cuestionamiento sobre la hegemonía de esta racionalidad es la dicotomía entre las condiciones sociales del *statu quo* y la promesa de un mundo mejor que no se ha materializado (Giroux, 2004). Así, “*en la medida en que [los docentes] sean conscientes de los supuestos ocultos que subyacen a la naturaleza del conocimiento que utilizan y las prácticas pedagógicas que implementan, podrán minimizar en las aulas las peores dimensiones de la cultura del positivismo*” (Giroux, 2004, p. 54). Esta conciencia profesional docente se basa en la reflexión atenta de y sobre la *praxis*.

Ahora bien, como se he venido describiendo,

[...] el pensamiento crítico representa la aptitud de trascender los supuestos de sentido común y evaluarlos en términos de su génesis, desarrollo y finalidad. En síntesis, no podemos ver el pensamiento crítico como una mera forma de razonamiento progresista; debemos juzgarlo como un acto político fundamental. (Giroux, 2004, p. 57).

El pensamiento crítico invita a intervenir en la realidad. Esto implica la participación en la construcción de la historia y a la vez nos invita a tener la necesidad de escapar de la propia conciencia histórica objetivada por la reflexión crítica. De este modo, el sujeto crítico no solo recrea, sino que crea las condiciones de su historia. Respecto a esto, podemos mencionar que el pensamiento crítico no solo es crucial en la construcción de un mundo sin injusticias, nuevo (mal llamado utópico), sino también en la construcción de la identidad docente como se revisó en el apartado 2.4: *Identidad docente en Chile y el currículum como espacio de identidad*. En consecuencia, lo que podríamos denominar el *proceso crítico* se experimenta tanto en la convivencia y en lo personal, en cuanto lo primero implica el involucrarse en la construcción de las condiciones históricas comunes y lo segundo en la revisión de su propia historia conquistando su historicidad⁹. Esto es fundamental para

⁹ Recordemos que la historicidad es la capacidad de poder observar conscientemente su propia historia de vida y transformarla interviniendo en ella.

entender la dialéctica entre la *praxis* y la historia, ya que la historia devela las condiciones que experimentamos en nuestro contexto espacio-tiempo actual.

En consecuencia, el pensamiento crítico exige una forma de comprensión hermenéutica que tenga fundamentos históricos. De manera similar, se debe subrayar que la capacidad de hacer una crítica histórica fundada es inseparable de las condiciones que fomentan la comunicación colectiva y el diálogo crítico. En este caso, esas condiciones toman como punto de partida la necesidad de deslegitimar la cultura del positivismo y la estructura socioeconómica que respalda. (Giroux, 2004, p. 58).

Ahora que revisamos la importancia del pensamiento crítico y su relación con la transformación social desde el enfoque de las teorías críticas, pasaré a describir las características y elementos que lo constituyen.

Es común que el concepto de pensamiento crítico tenga múltiples interpretaciones. Esto, debido a que el concepto mismo tiene una larga tradición bibliográfica que lo sustenta, como se ha revisado más arriba. Se observa que en el ámbito educativo tanto profesores como estudiantes tienen nociones vagas de lo que significa: recibe connotaciones negativas de hostilidad, se piensa que implica demostrar una actitud contestataria de protesta o se concibe como la capacidad de opinar y expresar una idea, sea fundamentada o no dicha opinión (Paul, Binker, Martin, Vetrano y Kreklau, 1995). Otros educadores piensan que el pensamiento crítico es la formación de estudiantes que tomen conciencia de su entorno y que participen de él, que cuestionen la realidad que los rodea, que en estricto rigor está muy bien, sin embargo, estos educadores tienen poco claro qué es pensar de manera crítica y como pueden intervenir en los procesos de aprendizaje dando experiencias a los estudiantes para desarrollar este pensamiento (Díaz Barriga, 2001). En este sentido, es muy importante comprender plenamente el concepto de pensamiento crítico porque corremos el riesgo de implementar prácticas docentes superficiales respecto de la finalidad última del mismo, que es promover la transformación social a partir de la formación de ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos socialmente.

El pensamiento crítico, como herramienta de reflexión, interpretación y creación desarrolla ciertas destrezas: análisis, inferencia, interpretación, explicación, autorregulación y evaluación (Facione, 2007), dando especial énfasis a la autorregulación que eleva el pensamiento a otro nivel en donde *“lo que hace la autorregulación es mirar hacia atrás todas las dimensiones del pensamiento crítico y volver a revisarlas”* (p. 7). Sin embargo, el pensamiento crítico no es la simple sumatoria de destrezas adquiridas y conexas, la consecución de acciones emancipatoria serias, contextualizadas y conscientes es la finalidad última de este pensamiento (López, 2012).

En consecuencia, la complejidad misma del pensamiento crítico puede hacer que cualquier intento de definición o descripción de sus componentes parezca vano. Furedy y Furedy (1985) describieron que la habilidad de pensar de forma crítica tiene relación con la identificación de argumentos y supuestos, el reconocimiento de relaciones importantes, inferir correctamente, indagar la evidencia y realizar conclusiones. Para Ennis (1985) el pensamiento crítico es aquel que permite la reflexión que deduce qué hacer y qué creer. *“El pensamiento crítico es una actividad reflexiva; porque analiza lo bien fundado de los resultados de su propia reflexión como los de la reflexión ajena. [...] se trata de un pensamiento totalmente orientado hacia la acción”* (López, 2012, p. 43).

En la publicación *Aprendizaje Basado en Competencias* de la Universidad de Deusto, podemos encontrar una descripción completa respecto de las competencias en el entorno educacional. Como hemos mencionado, esta propuesta nace por el anuncio futuro de un espacio de educación europea común divulgado en la Declaración de Bolonia en el año 1999 (Villa y Poblete et al., 2007). En el texto, podemos encontrar la Competencia Pensamiento Crítico, y se menciona que

[...] una persona ha desarrollado la competencia de pensamiento crítico en la medida en que se interroga sobre las cosas y se interesa por los fundamentos en los que se asientan las ideas, las acciones, las valoraciones y juicios tanto propios como ajenos. (Villa y Poblete et al., 2007, p. 76).

Así mismo, dentro del texto se vincula la Competencia Pensamiento Crítico con otras competencias. Independiente que identifiquemos el origen de las competencias en el ámbito laboral, podemos ver que en la aplicación de las mismas al ámbito educacional encontramos la descripción clara de la importancia del desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes y profesores.

2.6. La práctica reflexiva¹⁰, el Self-Study y su potencial transformador

Pues bien, en este punto surge la pregunta: ¿qué es reflexionar sobre la propia práctica? La reflexión docente se constituye como un proceso de *enmarcamiento* y *reenmarcamiento*, a decir de Schön (1998), de las dinámicas acontecidas en la práctica profesional a partir de los conocimientos previos que se disponen.

La reflexión o *práctica reflexiva* debiese ser un ejercicio sostenido en la práctica docente que debe estar incorporada a lo que Perrenoud (2010) denomina el *habitus* del docente.

Bourdieu (1991) define al concepto de *habitus* como:

Los acondicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia [...], sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente “reguladas” y “regulares” sin ser el producto de la obediencia a reglas, y, a la vez que todo

¹⁰ En la revisión bibliográfica de esta investigación pude encontrar diversas referencias a la práctica reflexiva: práctica reflexivo docente, reflexión docente, reflexión crítica, reflexión sobre la *praxis*, autorreflexión, entre otros. Utilizaré estos conceptos indistintamente.

esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta (p. 92).

Es preciso señalar que la re-conceptualización del concepto de *habitus* propuesta por Bourdieu ha evolucionado en el transcurso de su obra. Es una re-conceptualización debido a que el concepto aparece ya en la filosofía Aristotélica y en la escolástica (Martínez, 2017). De esta manera, y a partir de las palabras de Bourdieu, el *habitus* constituye el sistema de estructuras de pensamiento y de comprensión que condicionan o dictan las acciones de un sujeto en particular. “*Nuestras acciones tienen «memoria», que no existen en forma de representaciones o de saberes, sino de estructuras relativamente estables que nos permiten tratar un conjunto de objetos, de situaciones o de problemas*” (Perrenoud, 2011, p. 79).

Por medio de la metodología del Self-Study (SS) la reflexión deja de ser un evento esporádico en la vida profesional de los y las profesoras, sino que se constituye en una actividad constante y sostenida en el tiempo. El SS promueve una “*reflexión sobre la acción [que] es una actividad mental que toma la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para valorarla o someterla a crítica en términos técnicos, prácticos o emancipatorios*” (Nocetti de la Barra, Orrego, et al, 2020, p. 102).

Es inevitable para mí comparar lo expuesto por Bourdieu (1991) y Perrenoud (2011) sobre la relación directa del *habitus* y las acciones, respecto de lo que indica Maturana (1990) sobre la relación de las emociones y las acciones. En su libro *Emociones y lenguaje en educación y política*, Maturana explica esta relación con un ejemplo: un compañero de trabajo se acerca al secretario de la jefatura. El compañero le comenta que quiere pedirle un aumento a la jefa. El secretario le dice: “no te recomiendo que lo hagas ahora, la jefa ha tenido un mal día y puede que no te vaya bien”. Lo que el secretario está reconociendo es la emocionalidad de la jefa y advierte, claramente, que sus decisiones/acciones están veladas por dicha emocionalidad. De alguna u otra manera las emociones condicionan las acciones. Maturana concluye que las emociones constituyen *dominios de acción diferentes*:

[...] en la medida en que distintas emociones constituyen dominios de acciones diferentes, habrá distintas clases de relaciones humanas según la

emoción que las sustente, y habrá que mirar a las emociones para distinguir los distintos tipos de relaciones humanas, ya que éstas las definen. (Maturana, 1990, p. 75)

Respecto al *habitus* y las acciones, podemos decir que ocurre un fenómeno similar. Es el *habitus*, este conjunto de disposiciones duraderas y transferibles, lo que determina las decisiones y acciones que un docente ejerce en un escenario determinado. El *habitus* se transforma en ese *dominio de acción* que menciona Maturana. Pondré un ejemplo claro. Citaré el texto de Miguel Ángel Santos Guerra: *Dime cómo evalúas y te diré que tipo de profesional y de persona eres* (2003). El fenómeno evaluativo implica acciones concretas por parte del docente. Santos Guerra comenta, y es claro desde el título de su ensayo, que es a partir de dichas acciones que podemos describir desde “donde” nacen, desde qué visión paradigmática se dictan. Esto último, en términos de Bourdieu, sería pensar desde qué *habitus* o mejor dicho cómo es el *habitus* que determina las decisiones pedagógicas particulares de cada docente en cada situación particular.

Santos Guerra (2003) comenta que:

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre en el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica, sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal. (p. 69)

Perrenoud (2011) reflexiona sobre el *habitus* docente y comenta que una parte de las decisiones y acciones pedagógicas adoptadas por el maestro se implementan de forma intuitiva. Esto último, por urgencia, premura, improvisación, falta de tiempo o pertinencia. En aquellos momentos las decisiones y acciones se dictan por el *habitus*, sin una reflexión previa y sin consultar a los saberes más técnicos y/o teóricos de su formación dejando de lado

la reflexión y el cuestionamiento, dando paso a una acción inmediata y determinada por las características de su *habitus*.

Frente a un alumno que charla constantemente, el maestro no puede dudar demasiado en decidir si va a llamarle al orden o si fingirá que no ha notado nada. Con objeto de tomar una decisión en plena acción, el practicante experimentado no puede movilizar los saberes y llegar a una decisión documentada y razonada mediante una larga digresión reflexiva. En cambio, pondrá en marcha un esquema de acción [alojado en su *habitus*] creado en función de la experiencia, que se ajusta de *forma marginal* a la situación. (Perrenoud, 2011, p. 79).

Ahora bien, la incorporación de la práctica reflexiva al *habitus* docente es esencial para transformar nuestro quehacer profesional como docentes. Respecto a esto, se puede observar que entre la formación del *habitus* y la práctica reflexiva, existe una conjunción interesante. Por un lado, en la revisión bibliográfica que he recorrido se menciona la importancia de la reflexión en el quehacer docente y también se menciona que el SS es una herramienta potente para promover dicha reflexión. En términos de Perrenoud (2011), es necesario “*fomentar la instauración de esquemas reflexivos*” en el *habitus* del docente (p. 79). A su vez, estos esquemas reflexivos instalados en el *habitus* del docente, permitirían la transformación del propio *habitus* a partir del ejercicio reflexivo consciente y sostenido en el ejercicio profesional.

En esta investigación se considera que el *habitus* es parte de la identidad profesional del o la docente. En el capítulo anterior, se ha definido la identidad como la construcción de un concepto de sujeto que varía según la cultura, pudiendo ser individual o colectiva (Toledo, 2012). “*El sujeto se construye en interacción dialéctica con el entorno donde tiene lugar su existencia*” (p. 45). Se mencionó que como su relación con lo que lo rodea es dialéctica, el entorno (tanto vivo como material) influye en el sujeto tanto como el sujeto puede influir en el entorno. Además, se ha mencionado que la identidad es un conjunto de rasgos que definen al sujeto y que dichos rasgos son susceptibles de describir. Es ese imaginario el que determina

las acciones del sujeto. Así, podemos ubicar al concepto de *habitus* contenido en la identidad de los sujetos. Esto último, porque la identidad no solo denota principios organizadores de prácticas (definición de *habitus* de Bourdieu), sino que también rasgos de personalidad, psicológicos, culturales de toda índole, conductuales, entre otros.

El incorporar la práctica reflexiva a la identidad docente le permite al profesional transformar su quehacer, observar conscientemente el contexto político y social de su lugar de ocupación evidenciando el rol social del educador, incorporar la valoración ética y moral presente en sus prácticas de aula, la examinación crítica de sus decisiones/acciones pedagógicas y de sus concepciones sobre la enseñanza, tomar la responsabilidad de su propio crecimiento profesional, crear un referente para construir, reafirmar y desarrollar su identidad profesional, entre otras potencialidades (Vanegas, 2016).

2.6.1. Descripción y categorización de la práctica reflexiva

El proceso reflexivo se puede sistematizar. A decir de Dewey (1989), existen dos momentos de la reflexión sistemática, o como él señala: del *pensamiento reflexivo*. Existe en primera instancia “*un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, [para luego dar paso a] un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad*” (p. 12).

Además, este autor menciona que la práctica reflexiva es una concatenación de pensamientos. Estos pensamientos no son aislados sino que se complementan y apoyan entre sí. La reflexión es en este sentido una sucesión sistemática de ideas y pensamientos aparentemente fragmentados en el proceso mental del sujeto que los experimenta. De este modo,

La reflexión no implica tan solo una secuencia de ideas, sino una *con*-secuencia, esto es, una ordenación consecencial en la que cada una de ellas

determina la siguiente como su resultado, mientras que cada resultado, a su vez, apunta y remite a las que le precedieron. Los fragmentos sucesivos de un pensamiento reflexivo surgen unos de otros y se apoyan mutuamente; no aparecen y desaparecen súbitamente en una masa confusa y alborotada. (Dewey, 1969, p. 8)

Es importante destacar que el concepto de reflexión, pensamiento reflexivo o práctica reflexiva, tiene una significación compleja ya que nace de un proceso íntimo de cada sujeto y por tanto expresa características particulares. En el contexto educativo, este proceso evoluciona durante la trayectoria profesional del o la docente (Calderhead y Gates, 1993). Sin embargo, la sistematización del proceso permite tomar consciencia de él abriendo la posibilidad de estudiarlo de manera concreta. Sin ir más lejos, las investigaciones en torno a la reflexión y su aplicabilidad en el ejercicio docente así lo demuestran (Vanegas, 2016; Beauchamp, 2015; Correa, Chaubet, Collin y Gervais, 2014; Perrenoud, 2011; Schön, 1998; Dewey, 1969).

Chaubet (2010) trata de articular la idea de Dewey (1969) del proceso reflexivo con las ideas actuales sobre la práctica reflexiva. Así, concibe el proceso reflexivo como la objetivación de un estímulo por el sujeto que reflexiona. Dicho estímulo cuestiona la coherencia entre una idea preestablecida y una acción dentro de un contexto determinado, en este caso en el ejercicio docente. La idea preestablecida es lo que podemos identificar como los rasgos de la identidad o el *habitus* que cité más arriba. El estímulo conduce a una observación consciente y detenida, luego a un análisis, y posteriormente a una reconceptualización, generando una nueva comprensión que será sometida a prueba gatillando un nuevo proceso reflexivo. Además, este ciclo puede concluir con una nueva idea preestablecida, reconstruida o resignificada, que genere nuevas acciones, consecuentemente reconstruidas o resignificadas. Ambos elementos nuevos (idea y acción) son susceptibles de evaluación en cuanto a su coherencia. Todo este proceso puede generar efectos psicológicos y pragmáticos en quién los lleve a cabo (Vanegas, 2016). El efecto psicológico se entiende a nivel de la idea preestablecida, y el pragmático en cuanto a las acciones.

El estímulo que gatilla el proceso de reflexión puede ser interno o externo. Los de carácter interno son la actitud de apertura, de indagatoria, la empatía, la capacidad de admitir las perspectivas ajenas, la re-significación de lo real, la búsqueda de la verdad, entre otros. Los estímulos externos pueden ser los eventos críticos en el ejercicio profesional ocurridos o futuros, la convergencia o divergencia entre colegas, la interacción con algún grupo de interés, entre otros (Vanegas, 2016).

Ahora bien, debemos categorizar el proceso reflexivo. La categorización es necesaria y responde a cómo podemos valorar la práctica reflexiva. Hasta ahora se ha mencionado que lo central en la metodología del SS es la reflexión sobre la propia práctica docente y también, se ha descrito el proceso reflexivo. Se mencionarán de manera sucinta las categorizaciones propuestas por Van Manen (1977), Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko (1990), Hatton y Smith (1995), Valli (1997), Korthagen et al. (2001), Larrivee (2008), Nelson y Sadler (2013), para luego evidenciar ciertas tendencias en ellas que nos permitan levantar una categorización propia para este estudio.

Van Manen (1977) propone tres niveles jerárquicos para categorizar la reflexión de la práctica docente: la reflexión de carácter *técnica*, *práctica* y *crítica*. Estos niveles están relacionados con las racionalidades pedagógicas homónimas descritas por Grundy (1991).

En el nivel de la *reflexión técnica* podemos decir que el o la docente se centra en la aplicación fiel de los conocimientos, las teorías y las técnicas educativas establecidas. “*Utiliza la investigación empírica para producir las teorías, principios y recomendaciones que se configuran en los modelos de ‘mejores prácticas’ con el fin de garantizar la economía, la eficiencia y la eficacia*” (Vanegas, 2016, p. 44). No se preocupa de los contextos del aula ni de los estudiantes, ni de la comunidad o de la sociedad para tomar decisiones pedagógicas (Rodrigues, 2013).

En el nivel de la *reflexión práctica* el o la docente considera su perspectiva personal de la realidad pero no vislumbra las consecuencias de sus decisiones pedagógicas ni prácticas, “*está preocupado por analizar y clarificar las experiencias individuales y*

culturales, las creencias, los juicios, los significados, con el propósito de orientar la práctica. Se enfoca en el análisis de los comportamientos y en el cumplimiento de los objetivos” (Rodrigues, 2013, p. 73).

En el nivel mayor de jerarquización según Van Manen (1977), la *reflexión crítica*, el o la docente “*busca el valor ético, moral y político de las experiencias y su coherencia con lo que socialmente es digno de valorar*” (Vanegas, 2016, p. 44). El o la profesional realizan “*un análisis crítico de las instituciones y de la autoridad*” (Rodrigues, 2013, p. 73).

Las categorías propuestas por Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko (1990) se basan en las prácticas reflexivas descritas por Van Manen (1977), pero su aproximación a ellas es a través del análisis del lenguaje ya que, según estos investigadores, es a través del lenguaje que se “*puede arrojar luz sobre [la] capacidad para utilizar los conceptos y principios para explicar los acontecimientos del aula*” (Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko, 1990, p. 27). La propuesta contempla 7 categorías: las 4 primeras se relacionan con el nivel de la *reflexión técnica*, la 5ta y 6ta categoría con la *reflexión práctica*, y la categoría 7 con la *reflexión crítica* ya descrita (Vanegas, 2016, p. 45).

La investigación de Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko (1990) fue realizada con estudiantes de un programa de formación docente por medio del análisis de entrevistas. Apoyados en un estudio posterior (Sparks-Langer y Colton, 1991) lograron concluir que no es posible categorizar la reflexión de los docentes en formación de manera pura o absoluta. Esto quiere decir, en otras palabras, que existe una mixtura en las características de la reflexión de los futuros docentes. Esto es: a mayor preocupación de la ética y la moral en el ejercicio docente (*reflexión crítica*), presentaban mayores deficiencias en los aspectos técnicos de la profesión (*reflexión técnica*), y viceversa (Rodrigues, 2013).

Esta última conclusión es muy interesante porque deja entre ver cómo se va constituyendo y expresando la identidad docente. Muy importante es considerar que son profesionales inexpertos los que participan del estudio y que aún están en Formación Inicial Docente.

Hatton y Smith (1995) distinguen cuatro niveles de prácticas reflexivas a partir de un estudio realizado con estudiantes de último año de pedagogía en base a su escritura. El primer nivel no es considerado una reflexión sino más bien una simple *escritura descriptiva* centrada, como se puede intuir, en la descripción de hechos concretos y en la repetición de conceptos de la literatura especializada sin una contextualización clara o evidente de ellos. El segundo nivel es el de la *reflexión descriptiva* en donde los profesionales en formación intentan entregar razones y argumentos de los eventos que describen complementando su análisis con bibliografía referente. El nivel 3 implica la observación propia de las bases de las decisiones pedagógicas tomadas en determinadas situaciones, este nivel se denomina de *reflexión dialógica*. Por último, se describe la *reflexión crítica* en la que no solo se buscan las causas de las decisiones tomadas sino también se considera el contexto histórico, social y moral que las envuelven (Jarpa, Haas y Collao, 2017).

El estudio de Hatton y Smith (1995) evidencia la importancia del *amigo crítico* para gatillar la reflexión y movilizarla de unos niveles a otros. “*Es una técnica que puede ser usada para proporcionar un ambiente seguro dentro del cual la auto-reflexión, el compartir las acciones, las ideas y las creencias puede tener lugar*” (Rodrigues, 2013, p. 76).

Hasta ahora, podemos observar que todas las categorizaciones propuestas consideran sus fundamentos en base a la jerarquización de los niveles de reflexión. Valli (1997) deja de lado la disposición jerárquica, incorporando una visión más contextual comentando que los diferentes tipos de reflexión tienen diferente aplicabilidad y eficacia dependiendo de la situación y contexto en el cual nos desenvolvemos.

Vanegas (2016), a partir de lo propuesto por Valli (1997) comenta que:

Pensar en los niveles de complejidad de la reflexión puede convertirse en una trampa o un obstáculo para seguir avanzando en la construcción teórica del campo; por el contrario, se podría pensar en niveles epistemológicos de peso

e igual importancia asociados a los valores y juicios de verdad de los sujetos y los contextos. (p. 47).¹¹

De esta manera, Valli (1997) propone 5 tipologías de reflexión. El tipo de reflexión *técnica* y de reflexión *en y sobre la acción* se centran en la instrucción y la gestión del aprendizaje. El primer tipo, *reflexión técnica*, gira en torno al desarrollo de las técnicas de enseñanza circunscribiéndose en los fundamentos del conductismo. El segundo tipo, *reflexión en y sobre la acción*, implica dos componentes. Por un lado, *en la acción*, en el cual se logra reconocer el saber tácito en el acto de enseñar. Por otro lado, *sobre la acción*, que pretende anticipar lo que ocurrirá en las situaciones de aprendizaje-enseñanza.

El tipo de *reflexión práctica* se centra en la consideración de las decisiones pedagógicas desde un juicio personal: “*Considera múltiples perspectivas y fuentes de conocimiento en la toma de decisiones: conocimiento específico, profesores, estudiantes y contexto*” (Vanegas, 2016, p. 46).

El tipo de reflexión *personalista* y de reflexión *crítica* se centran en aspectos políticos y relacionales. En la *reflexión personalista* el docente vincula los aspectos biográficos y profesionales, se examinan emociones, deseos, imaginarios y esperanzas. En la *reflexión crítica* el profesional busca una justicia social por medio de la educación, construyendo su quehacer con consideraciones morales y éticas proyectándose en el ámbito social.

En el modelo de Valli (1997) los tipos de reflexión, desde la *reflexión técnica* a la *reflexión crítica*, se relacionan conteniendo cada nivel “superior” a los anteriores. En este sentido el nivel de *reflexión crítica* es el más inclusivo por contener a todos los anteriores.

Korthagen et al. (2001) propone un modelo que se constituye en reflexiones referentes a elementos más superficiales y a elementos más profundos. En este sentido, es similar al modelo descrito por Valli (1997), pero con una dialéctica entre las reflexiones o niveles

¹¹ En lo personal, no estoy plenamente de acuerdo con lo antes mencionado. Luego de describir la propuesta de Valli (1997) y Korthagen et al. (2001), reflexionaré respecto de lo dicho por Vanegas (2016).

reflexivos diferente. El nivel más amplio de reflexión responde a las preguntas ¿en dónde estoy?/¿a qué me enfrento?, haciendo referencia al *entorno*. El siguiente nivel de reflexión, más profundo, responde a las preguntas ¿cuál es mi función?/¿qué hago?, refiriéndose al *comportamiento*. Luego encontramos la reflexión que responde a la pregunta ¿en qué soy competente?, aludiendo claramente a las *competencias*. Profundizando aún más la reflexión, según Korthagen et al. (2001), respondemos a la pregunta ¿cuáles son mis *creencias*?, evidenciándolas. En el corazón de la reflexión según este autor, encontramos dos niveles profundos. El primero es la reflexión referida a la *identidad* que responde a ¿quién soy? El último nivel de reflexión profunda es la *misión*, que responde a la pregunta ¿qué me inspira?/¿con qué entidad macro tengo conexión?

Estos modelos, el de Valli (1997) y el de Korthagen et al. (2001), si bien no pretenden jerarquizar la descripción de los procesos reflexivos, en lo personal creo que es inevitable observarlos como una progresión en complejidad de las funcionalidad en cada tipo/nivel de reflexión. Aunque Valli (1997) menciona que cada reflexión funciona adecuadamente dependiendo del contexto, existe una reflexión que incluye a todas las anteriores. Existe en esencia una jerarquía. Si bien dicha jerarquía no responde a grados de complejidad como las revisadas más arriba, sí responde a amplitud e inclusión, por contener a las anteriores. En el modelo de Korthagen et al. (2001) ocurre algo similar. Existe una relación de profundidad que podemos caracterizar como capas de cebolla (Vanegas, 2016). En este caso, las capas reflexivas superficiales no necesariamente son imprescindibles para activar las más profundas. Pero si podemos reconocer que las capas de reflexión más profundas requieren mayor nivel de detalle, tiempo, espacio, consideraciones personales, entre otros factores, durante el ejercicio reflexivo para que se desarrollen.

Es preciso mencionar que las capas de reflexión profundas, *identidad* y *misión*, descritas en el modelo de Korthagen et al. (2001), pueden ser descritas, a su vez, por las definiciones de las categorías/tipos de *reflexión crítica* de los otros modelos expuestos más arriba. Este paralelismo es evidente por las preguntas que guían la reflexión de las capas profundas. Por un lado: ¿quién soy?, y por otro: ¿qué me inspira?/¿con qué entidad macro

tengo conexión?, lo que orientaría al que reflexiona a contextualizar y decretar su ética, moral, sus esperanzas y aspiraciones sociales.

El modelo de Barbara Larrivee (2008) consta de 3 niveles de reflexión, incorporando un nivel *pre-reflexivo*. El nivel pre-reflexivo “*se caracteriza por la reacción automática de los profesores a las situaciones en la sala de clases sin considerar otras alternativas de respuesta. En este nivel, las cosas se dan por sentadas sin cuestionamiento*” (Salinas, Rozas, Cisternas y González, 2016, p. 97). Podemos hacer el símil de este nivel pre-reflexivo con las actitudes dictadas por el *habitus* docente que describimos más arriba desde las reflexiones de Bourdieu (1991) y Perrenoud (2011). Los 3 niveles descritos por esta investigadora son: *reflexión superficial*, *reflexión pedagógica* y *reflexión crítica*. El ejercicio reflexivo *superficial* se propone definir los métodos y estrategias para alcanzar ciertos fines, sin cuestionarlos. La *reflexión pedagógica*, implica que los profesionales incorporan sus conocimientos técnicos y sus creencias de qué es la práctica de calidad. Y por último, la *reflexión crítica*, hace que los y las docentes aborden implicancias éticas y morales, considerando las consecuencias de sus decisiones pedagógicas (Rodrigues, 2013; Salinas, Rozas, Cisternas y González, 2016).

Por último, mencionaré el modelo de Nelson y Sadler (2013) que toma como referencia las propuestas de Grimmett et al. (1990) y Jay y Johnson (2002) para acercarse a los procesos reflexivos a partir de las preguntas ¿qué causa la reflexión?, ¿sobre qué se está reflexionando?, ¿cómo está reflexionando? y ¿para qué se reflexiona?, constituyendo cuatro aspectos de la reflexión: *estímulo*, *contenido*, *proceso* y *resultado*.

Este modelo no describe procesos reflexivos diferentes, sino “él” proceso reflexivo. Esto, debido a que los aspectos descritos en el párrafo anterior: *estímulo*, *contenido*, *proceso* y *resultado*, son transversales a cualquier proceso de reflexión. Es por esto, que dentro de cada aspecto, Nelson y Sadler (2013) describen categorías internas que dan luz de las características de cada reflexión. Lo central es saber que cada una de estas categorías engloba las ideas descritas por Schön (1998) y los investigadores posteriores, mostrando las 3 categorías que hemos podido advertir hasta ahora: *técnica*, *reflexiva* y *crítica*.

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma Investigativo

El paradigma socio-crítico, también denominado crítico, racional emancipador o de tradición reconstructiva, *“engloba dentro de sí aquellos enfoques de la investigación que surgen como respuesta a las corrientes positivista e interpretativa, tratando de superar tanto el reduccionismo de la primera como el conservadurismo de la segunda”* (Pérez Serrano, 2003, p. 200). Admitiendo la posibilidad de una ciencia social que no sea ni puramente empírica ni sólo interpretativa, y sobre todo que ofrezca aportes para el cambio social desde el interior de las propias comunidades (García y Lusmidia, 2008).

Boladeras (1996) comenta que fue la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse) la que desarrolló un concepto de teoría que tenía como objetivo fundamental la emancipación del ser humano. Esta concepción teórica es la que se conoce como Teoría Crítica. En el área educativa esta perspectiva pone de manifiesto que la educación no es neutral y en ella hay una clara influencia de la ideología (Rodríguez, 2007).

El objetivo de este paradigma lo señala con claridad Pérez Serrano (2003) cuando afirma que éste:

[...] pretende lograr una serie de transformaciones sociales, además de ofrecer una respuesta adecuada a determinados problemas derivados de éstas. Intenta promover movimientos de tipo político en la educación que sean capaces de analizar y transformar las realidades prácticas de escuelas y clases concretas: la realidad se construye a partir de la interacción en un proceso dinámico, donde confluyen factores políticos, sociales, económicos, culturales y personales (p. 201).

El filósofo alemán Jürgen Habermas ha identificado a la emancipación como interés fundamental del ser humano (Grundy, 1991). Esto es uno de sus aportes más originales a la filosofía moderna.

Sus investigaciones teóricas sobre la naturaleza del conocimiento humano y sobre las relaciones entre teoría y práctica no fueron escritas en el contexto de la teoría educativa, ni han surgido directamente a partir de consideraciones pedagógicas. No obstante tienen importantes derivaciones hacia la teoría de la educación y para la comprensión de las prácticas educativas. (Grundy, 1991, p. 23).

Habermas (1972) comenta que existen tres intereses cognitivos básicos. Estos intereses indican la organización del conocimiento en nuestra sociedad: *“el quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador”* (p. 308). El interés por la emancipación es un interés fundado en la razón, y en consecuencia (siguiendo el pensamiento de Habermas), es “puro”. La emancipación es un estado que implica autonomía y responsabilidad, realizándose solo por medio de la autorreflexión (Grundy, 1991).

Esto último es fundamental para este trabajo de investigación ya que se pretende construir una identidad crítica. Esta identidad se sustenta en la emancipación del ser humano: autonomía y responsabilidad. La autorreflexión permite desarrollar la autonomía y la responsabilidad en los sujetos. A decir de Habermas (1972) *“la autorreflexión es a la vez intuición y emancipación, comprensión y liberación de dependencias dogmáticas [...] Sólo el yo que se aprende a sí mismo [...] logra la autonomía”* (p. 208). El paradigma socio-crítico pretende precisamente emancipar al ser humano construyendo así una sociedad más justa, en consecuencia transformándola.

Los aspectos más relevantes del paradigma investigativo socio-crítico según Pérez Serrano (2003) son:

a) La defensa de una postura dialéctica en lo referente a la naturaleza del conocimiento (importancia de la ideología).

b) El conocimiento está orientado al desarrollo y crecimiento del ser humano en su contexto social (visión democrática del conocimiento).

c) El protagonismo principal es para el sujeto investigado como copartícipe de la propia investigación.

d) La orientación hacia la *praxis* corresponde a la comprensión de la realidad para mejorarla y cambiarla.

e) El interés de este paradigma respecto a lo educativo son los problemas próximos al sujeto, por lo tanto, la investigación es contextualizada.

f) El plan de acción es abierto y flexible en su desarrollo.

Enfatizando lo que se ha señalado, Goyette y Lessard-Hérbert (1988) resaltan la flexibilidad metodológica de este paradigma. Una flexibilidad que se muestra y se manifiesta, entre otras cosas, en que permite adoptar diferentes niveles de rigor y control. La elección del procedimiento debe partir del proceso negociador y la calidad de la investigación dependerá de la propia contextualización histórica (social, política, cultural, étnica) (Goyette y Lessard-Hérbert, 1988).

De acuerdo con Pérez Serrano (2003):

Se constata una gran similitud con el paradigma naturalista. De hecho, la diferencia sustancial debe buscarse en el componente de tipo ideológico,

encaminado a transformar la realidad, además de describirla y comprenderla, unido a la implicación directa de los profesionales en la práctica (p. 202).

Como se mencionó en capítulos anteriores, la consideración y reflexión del profesor sobre su propio quehacer profesional respecto del rol social que tiene en la transformación de la sociedad, es, sin lugar a dudas, poseer una mirada crítica sobre el *statu quo* y que exprese historicidad desde una *identidad crítica* profesional. Así, es imprescindible una actitud abierta del *profesor investigador* a las consideraciones de los estudiantes y otros colegas sobre su ejercicio profesional, siempre en pos de su desarrollo.

En este punto, es el profesor quién conscientemente entiende su relevancia en la configuración y construcción de la sociedad, y es desde este entendimiento que determina su postura política con respecto al proceso de aprendizaje-enseñanza reflexionando sobre la pregunta: ¿qué perspectiva/orientación de ser humano estoy contribuyendo a formar?

Quiero puntualizar que, en mi parecer y como nos indica la revisión bibliográfica del capítulo anterior, que *ser críticos de su entorno* no tiene nada que ver con una actitud de protesta o descontento. Tiene que ver con entender el funcionamiento social y cuáles son las consecuencias sociales de nuestros actos que, indefectiblemente, impactan en la sociedad en el corto y largo plazo. Si ese entendimiento se traduce en la protesta, el descontento o agitación con respecto a alguna problemática, es simplemente un efecto sistémico de buscar una solución a dicha problemática. En estricto rigor *ser crítico*, más allá de criticar discursivamente siendo inconsecuentes en nuestro actuar, tiene que ver con el estar consciente en la sociedad de manera histórica, permitiéndonos proponer nuevas dinámicas. Aclaro esto porque en mi experiencia profesional he observado que muchas veces el discurso crítico tiene protagonismo desde las opiniones de colegas, sin embargo, estos mismos colegas en sus decisiones/acciones pedagógicas diarias, dentro y fuera del aula, tienden a una racionalidad más técnica que crítica. Esto último se observa en decisiones/acciones inconsistentes respecto de su discurso profesional.

Como el objetivo de esta investigación es desde el ejercicio de mi *identidad crítica* desarrollar el pensamiento crítico en los y las estudiantes, generando espacios de reflexión personal y conjunta con el *amigo crítico*, se hace necesaria una metodología que oriente la reflexión sobre mí mismo. En este sentido, observando mi práctica profesional pretendo tomar decisiones/acciones pedagógicas que entreguen experiencias de aprendizaje que tiendan a desarrollar el pensamiento crítico de los y las estudiantes. La metodología más adecuada para reflexionar sobre mi propia práctica docente es el *Self-Study*: el estudio de sí mismo.

3.2. El Self-Study (SS)

El *Self-Study*, (SS en plural o singular), se puede traducir como “*estudio de sí mismo*” (Cornejo, 2016). En esencia, esta metodología pretende generar conocimientos a partir de la reflexión sobre la propia práctica observando el trabajo de los propios formadores (Silva Peña, Moreno, et al, 2017). Su uso más profuso ha sido en el ámbito educacional especialmente en la *formación de formadores*: los maestros que forman a futuros profesores. Sin embargo, el SS provee de posibilidades teóricas incluso para otras áreas de formación como para los docentes de escuela (Cornejo, 2016). En palabras de Berry (2016), “*la investigación personal de la propia práctica como formador [...] es un medio importante para una mejor comprensión y mejora de la relación entre la enseñanza y el aprendizaje*” (p. 93).

El SS tiene las siguientes características según LaBoskey (2004): pretende optimizar el ejercicio docente por medio de la interactividad, es autogestionado y orientado por quién lo realiza y utiliza diversos métodos indagatorios principalmente cualitativos. Así mismo, el SS es un ejercicio metódico reflexivo sobre el quehacer educador, podemos decir que “*la práctica reflexiva, cuenta con variadas ventajas, entre estas: subraya el carácter deliberativo de la enseñanza, estimula la construcción de saberes pedagógicos, articula la teoría aprendida en la universidad y lo vivido en la experiencia*” (Nocetti de la Barra, Orrego, et al, 2020, p. 101). En otras palabras, al reflexionar sobre la *praxis* en el quehacer

educativo se moviliza la construcción de saberes desde la actividad personal del que reflexiona, articulando la identidad del sujeto –su historia de vida–, su aporte en dicho quehacer, y lo que le sucede a él mismo profesionalmente en el contexto de su institución educativa (Contreras, 2011).

Esto último es muy importante ya que bajo la perspectiva del SS se considera que *“el saber docente va más allá de un conocimiento sólo técnico y disciplinar, es un saber ligado a la vida y a la propia experiencia, una experiencia reconocida y re-elaborada”* (Contreras, 2011, p. 60). Es en este punto donde la propia voz docente toma significación a partir de la experiencia práctica del quehacer educativo y viene a reafirmar y/o cuestionar nuestras apreciaciones y comprensiones de la realidad.

Podríamos mencionar entonces que el SS *“apunta efectivamente a unir la investigación y la enseñanza, pero no desde un afuera, sino que desde la propia comprensión de nuestro self (sí mismo), en torno a las situaciones de enseñanza-aprendizaje al interior del aula y en colaboración con otros”* (Silva Peña, Moreno, et al, 2017, p. 119). Por tanto, el o la docente dejan de ser consumidores de conocimiento, sino que se conciben como generadores de su propio saber validado desde su experiencia. El SS *“es una posibilidad real de construir conocimiento a partir de nuestro propio quehacer pedagógico. Una metodología que es familiar, puesto que observamos desde nuestro rol formador, siendo capaces de investigar el accionar docente desde la cotidianeidad de enseñar”* (p. 119-120).

3.2.1. Aproximación de este SS a la práctica reflexiva

En el apartado 2.6. *La práctica reflexiva y su potencial transformador*, se mencionaron diversas categorizaciones del proceso reflexivo. Podemos observar que existe una similitud en los modelos descritos que es central para este SS: todos coinciden en la existencia de una reflexión que contemple las consecuencias de las decisiones y acciones propias como profesional en los estudiantes, considerando las valoraciones éticas y morales personales y sociales.

Van Manen (1977), Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko (1990), Hatton y Smith (1995), Valli (1997), Korthagen et al. (2001), Larrivee (2008) y Nelson y Sadler (2013) comentan este nivel de reflexión, *crítica*, (o al menos la describen variando el significado) donde el docente considera:

a) el valor ético, moral y político de las experiencias, se preocupa de la coherencia con lo que es socialmente valorable,

b) la consideración del contexto de la escuela y también de las necesidades de la sociedad para diseñar y plantear su quehacer,

c) el origen de las decisiones pedagógicas adoptadas en cada situación y el impacto tienen en los y las estudiantes,

d) la justicia social por medio de la educación,

e) responder a las preguntas ¿quién soy?, explicitando, reafirmando o re-construyendo su identidad, y a ¿qué me inspira? posicionándose dentro del entramado social.

Como se explicó en el Capítulo II, lo central de este trabajo de investigación es evidenciar las características de una identidad profesional de orientación crítica para, a través de mi *praxis* docente, contribuir a la construcción de una sociedad más justa por medio de la formación de un ciudadano consciente de su entorno y capaz de contribuir a la construcción de dicha sociedad. Es por esto, que en ese Capítulo se profundizó de manera amplia en la contextualización del escenario educativo para evidenciar la necesidad de cambio, por un lado, y constituir las bases de un pensamiento/reflexión crítica que se establezca en mi *habitus* o en la identidad docente, por otro.

Retomando las palabras de Giroux (2004)

[...] en la medida en que [los docentes] sean conscientes de los supuestos ocultos que subyacen a la naturaleza del conocimiento que utilizan y las prácticas pedagógicas que implementan, podrán minimizar en las aulas las peores dimensiones de la cultura del positivismo [...] (p. 54)

Se puede ver claramente que es la *cultura del positivismo*, aquella cultura hegemónica de corte capitalista/neoliberal, la que atraviesa las diferentes dimensiones de la sociedad. La consciencia de los docentes respecto de los *supuestos ocultos* se adquiere ineludiblemente a partir del pensamiento/reflexión crítica sobre la práctica.

En lo personal, creo que es medular en el ejercicio profesional docente la búsqueda de una sociedad justa. Inexorablemente es medular también la consideración de las consecuencias de nuestras decisiones pedagógicas para los y las estudiantes: ¿construyo una sociedad más justa implementando esta decisión/acción pedagógica?, ¿aportan mis decisiones/acciones a la construcción de la identidad de mis estudiantes que tienda a dicha construcción social en el corto, mediano y largo plazo? A partir de esto, estoy convencido de que la única reflexión primordial dentro del quehacer docente es la *reflexión crítica*. Si bien es cierto, existen otros tipos de reflexión que no contemplan la ética y moral ni las consecuencias de nuestras decisiones, dichas reflexiones solo se centran en objetivos de carácter administrativo (entrega de contenidos y obtención de buenas calificaciones) y no buscan necesariamente la justicia social. Estas reflexiones son más bien accesorias y complementarias a la *reflexión crítica*, siendo esta última más profunda y compleja por sus consideraciones amplias de la realidad.

Esto último es muy importante porque desde cualquier SS la enseñanza es considerada una tarea social-pedagógica, no solo pedagógica (Korthagen y Verkuyl, 2002).

Como señala Cornejo (2016):

[...] una de las finalidades centrales de la educación es asegurar que los estudiantes de cada raza, clase social, sexo y edad tienen conciencia y están en condiciones de dar forma a su potencial profundo, a sus fortalezas, talentos, valores y dignidad; según lo cual, otros –incluidos los profesores– les deben brindar apoyo y guía. (p. 38-39).

Así, el proceso educativo de formación es considerado en los SS desde una “ética del cuidado” o “hacerse cargo del otro”, admitiendo que la educación debe contemplar la construcción de un ideal ético (Noddings, 1984). Además, “*en la esencia del SS subyace un enfoque humanista respecto a la educación*” (Cornejo, 2016, p. 39). Dicho enfoque identifica un “programa de equidad” o una “orientación a la justicia social” (Cornejo, 2016).

Cuando las decisiones/acciones pedagógicas se basan en reflexiones no críticas (técnica, práctica u otra), dejan de ser primordiales en cuanto ellas solo complementan y/o podrían fortalecer el rol social del docente y de la educación desde la perspectiva descrita. Existe, en consecuencia, una epistemología que delimita esta primordial actividad del profesor y de la profesora, y también existen otras epistemologías que delimitan actividades docentes accesorias al rol central docente.

Esta idea, es una idea que surgió de manera personal nacida del reconocimiento del rol docente como acto político (Freire, 2004). Podemos decir que existen diversos procesos reflexivos, pero contextualizando la función social del profesor me pregunto ¿responden estos procesos reflexivos a la necesidad de construir una sociedad más justa? Podríamos pensar que la sociedad ya es justa considerando que la justicia es un constructo socio-cultural (Foucault, 2012), pero es evidente la existencia de la desigualdad económica, de clase, de bienes y servicios, intelectual, de género, de oportunidades de movilidad, entre otras, que se palpan en las sociedades modernas (Krichesky et al, 2011). En este sentido, creo que no es solo responsabilidad de los y las docentes trabajar por contribuir a la construcción de la

justicia social a través de su ejercicio profesional, sino que esta tarea es de todas las personas integrantes de cualquier sociedad desde nuestras distintas áreas de desarrollo.

Considero que son importantes las otras formas de reflexión ya que contribuyen al desarrollo de un pensamiento/reflexión crítica complejo, amplio y profundo. Sin embargo, no son la meta en sí mismas, sino más bien el medio para constituir dicho pensamiento/reflexión crítica. Este pensamiento/reflexión crítica permite instalar las bases de lo que llamamos *identidad crítica* docente que oriente las decisiones/acciones dentro de las comunidades educativas hacia la construcción de una sociedad justa. Cuando toda injusticia social sea derogada, la *identidad crítica* (en toda área del desarrollo humano) será la que mantendrá las condiciones internas de dicha sociedad justa. Quizás es algo utópico, sin embargo, es el camino hacia donde debemos orientar nuestros esfuerzos.

En suma, la definición de reflexión que nos aporta Vanegas (2016) se ajusta a mis aspiraciones personales y refleja lo que pretendo investigar a través en este SS. La reflexión docente es un:

Conjunto interrelacional de procesos cognitivos y afectivos que promueven el cambio en sus actores y contextos, son situados y activados desde problemáticas vivenciadas, posibilitan el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas, a través de la atención consciente de los pensamientos y los actos, la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas. (p. 58).

Esta definición considera la transformación del docente y del contexto en el cual se desempeña; que los estímulos de la reflexión son a partir de la experiencia; la existencia de una relación dialéctica entre el que reflexiona y algún *amigo crítico* que apoye su proceso; la atención consciente de los pensamientos y los actos; además de considerar el cuestionamiento y objetivación de toda creencia, supuesto o práctica adquirida. Así, el proceso reflexivo se enmarca, ineludiblemente, con un carácter *crítico*.

En consecuencia, para este SS no es necesaria una categorización de las posibles formas de reflexión profesional docente, sino más bien la constatación de un camino hacia el desarrollo de un pensamiento/reflexión crítica que modele las decisiones/acciones en la dialéctica del proceso de aprendizaje-enseñanza en el que participo junto a mis estudiantes y mis colegas, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa.

3.2.2. Metodología de este SS

Como se ha mencionado los SS se centran en la propia voz de los docentes en ejercicio propiciando la *reflexión crítica*. En consecuencia, los SS se centran en la experiencia de campo más que en las conclusiones de eruditos circunspectos al ejercicio de la profesión. Por lo tanto, podemos decir que la investigación SS es auto-iniciada y focalizada (Cornejo, 2016).

Un elemento crítico y esencial que identifica a la metodología de SS se refiere a la interrogante sobre el “¿quién?”, que implica, a la vez, a “quien realiza” la investigación y a “quien está siendo estudiado”. En el SS, el “sí mismo” está necesariamente en la respuesta a ambas cuestiones; por tanto, los dispositivos de práctica profesional que se estudian en este enfoque son los correspondientes al mismo investigador. (p. 51).

Entendiendo lo anterior, podemos decir que cada SS recoge insumos metodológicos de investigaciones realizadas con anterioridad, pudiendo variar los métodos internos asumiendo la identidad particular de cada investigador, tendiendo siempre a la mejora de su práctica. Las metodologías son variadas dentro de los SS y se ajustarán a las necesidades de quién las lleve a cabo. Algunos de los métodos implementados con frecuencia en los SS son las comunidades de diálogo, la narrativa, la autobiografía, el arte visual y dramático, el aprendizaje activo, la indagación reflexiva, la investigación-acción, los portafolios, el modelaje, entre otros (Cornejo, 2016).

Así, este SS se desarrolló en primer lugar, a partir de la descripción detallada del contexto educativo general y particular (en donde ejerzo la docencia), a fin de evidenciar la necesidad de reflexión sobre mi *praxis* (Capítulo II). Luego, desde el *relato autobiográfico* observé conscientemente las experiencias que me constituyen como persona y profesor, para así evidenciar cuales son los anhelos que inspiran mi práctica profesional y el porqué de este SS. Por último, a partir de una *indagación reflexiva* en conjunto con mi *amigo crítico* (profesor guía) reflexioné sobre mi *praxis* a partir de la objetivación de *episodios críticos* extraídos desde mi ejercicio docente a partir de la grabación de conversaciones con colegas, correos electrónicos y de mi diario de campo. La meta última es mejorar y potenciar mi *praxis* respecto a la coherencia de mis decisiones/acciones pedagógicas y mis anhelos profesionales.



Figura 1. Proceso del SS. Las flechas bidireccionales indican una relación dialéctica entre los elementos.

Durante el trabajo junto al *amigo crítico* logré tomar consciencia de la forma en que reflexiono sobre mi práctica profesional. Esto último es muy valioso a la luz de incorporar y sistematizar la reflexión a mi identidad profesional, además de analizar y definir los estadios cognitivos del proceso de manera particular.

3.2.3. El relato autobiográfico

El relato autobiográfico, o también conocido como historia personal o indagación narrativa, es una metodología de investigación que valida la experiencia personal para producir conocimiento. Esto se sustenta desde una perspectiva epistemológica y ontológicamente diferente a los métodos tradicionales (Silva Peña y Maldonado, 2019).

Esta metodología nos permite “*revisar nuestra biografía en torno a las injusticias sociales y desde ahí proyectarlas para los procesos de formación [...] en pro de la justicia social*” (Silva Peña y Maldonado, 2019, p. 170). Dentro de los aspectos importantes del relato autobiográfico está la consideración central de la experiencia individual. Esto permite comprender la experiencia de las personas involucradas en la investigación, analizando las relaciones entre seres humanos develando la identidad más profunda de nuestro ser (Clandinin y Connelly, 2000).

Nuestras experiencias previas evidentemente no se pueden cambiar, sin embargo, pueden ser resignificadas. En palabras de Silva Peña (2018) “*no podemos cambiar nuestro pasado, pero es posible mirarlo desde una nueva perspectiva para vivir de mejor forma el presente y proyectarlo hacia el futuro*” (p. 46). Nuestro pasado docente se experimenta en nuestra vida como estudiantes dentro del sistema escolar, en donde vivimos las dinámicas que nuestros y nuestras profesoras de escuela implementaban en el desarrollo del proceso de aprendizaje-enseñanza. Luego, experimentamos la docencia desde nuestra incorporación a la Facultad de Educación como docentes en formación. Y por último, nos hacemos parte de la fuerza de trabajo y la sociedad a través de la experiencia de nuestra propia guía de los procesos de aprendizaje de nuestros y nuestras estudiantes. Estas “*historias personales no*

pueden ser simplemente elicitadas: ellas requieren también ser analizadas; las creencias predilectas necesitan ser reconocidas y, entonces, desafiadas” (Cornejo, 2016, p. 44).

En este SS utilicé el relato autobiográfico para contextualizar tanto la investigación, por un lado, y por otro mi ejercicio profesional. Esto me permitió reconocer los velos que cubren y enmarcan mis decisiones/acciones pedagógicas. Comentaré de manera sucinta mi experiencia en la educación escolar como estudiante, para luego comentar mi camino hacia mi formación docente mencionando algunas de mis experiencias anteriores en las carreras de Kinesiología y Licenciatura en Biología. En este punto, es relevante para mí comentar mi experiencia como estudiante budista de la Escuela Karma Kagyu de budismo tibetano. Esta experiencia ha transformado profundamente mi identidad y relación con el mundo en todas las áreas de mi trayectoria vital.

3.2.4. La indagación reflexiva

La indagación reflexiva es el proceso de reflexión sobre la práctica que se ha descrito más arriba. Epistemológicamente nace y se valida desde la concepción de que el conocimiento es construido por el o la docente *“y progresa mediante reflexión crítica sobre la experiencia personal”* (Cornejo, 2016, p. 46). Lo central en este proceso es encontrar el medio por el cual el que investiga logre plantearse sus propios cuestionamientos.

Dewey (1989) comenta que para que el proceso reflexivo sea significativo es necesaria una apertura intelectual y emocional. Para esto, es fundamental la existencia de un *par o amigo crítico* que funcione como *“caja de resonancia a través de preguntas desafiantes, provocativas o interpeladoras que, [apoyen] la reconstrucción de la experiencia y el aprendizaje profesional”* (Nocetti de la Barra, Orrego, et al, 2020, p. 114).

En el desarrollo del proceso de indagación reflexiva de este SS se presenta, en primer lugar, la relación que tengo con el profesor patrocinante de esta tesis, Luis Mancilla, que se

configuró como mi *amigo crítico*. Luego, se establece cuál es mi rol en la comunidad educativa en donde desarrollo mi ejercicio docente, caracterizándola.

La indagatoria reflexiva la abordamos a partir de la identificación de *episodios críticos*. Los *episodios críticos* son aquellos que abren espacios de reflexión y pensamiento sistemático sobre mi práctica profesional. En consecuencia, son calificados como críticos en base a mi criterio y mis aspiraciones personales. Mis *episodios críticos* pueden ser inocuos a ojos de otro profesional, porque en justa medida responden a mi identidad docente. Además, estos hechos responden a las preguntas: ¿qué habría hecho yo en esta situación?, ¿desde donde hablo o cual es mi perspectiva de lo ocurrido?, ¿cuál es el impacto en los estudiantes a partir de esta o aquella dinámica?, ¿incorporaría esta dinámica en mi ejercicio profesional y por qué?

Los *episodios críticos* de este SS fueron identificados en la comunidad educativa a partir del registro de un diario de campo personal, y de las conversaciones profesionales en medios de comunicación digital entre docentes y directivos como WhatsApp y correo electrónico institucional. Estos, constituyeron el estímulo que gatilló la reflexión crítica sobre mi práctica y pueden ser con colegas (profesoras y profesores, administrativos y directivos), madres, padres, apoderados y/o estudiantes. Junto con el *amigo crítico* nos reunimos semanalmente a realizar una reflexión conjunta sobre estos episodios por la plataforma Zoom, en reuniones de dos horas o más.

Otro espacio que se generó para identificar *episodios críticos*, fue el diálogo con colegas cercanos dentro y fuera de la comunidad educativa (relacionados con educación) en reuniones de una hora aproximadamente por la plataforma Zoom. Estos diálogos no se constituyeron en entrevistas estructuradas, sino más bien, en una conversación cercana en donde escuché la trayectoria profesional y las visiones e inquietudes educacionales de el o la interlocutora. Este diálogo permitió reflejarme, o más bien, cuestionar mi práctica docente a partir del relato personal de el o la colega. Estos *episodios críticos* también los reflexionamos en conjunto con el *amigo crítico*.

Tanto las conversaciones con colegas y las reflexiones conjuntas con el *amigo crítico* fueron grabadas y revisadas antes de escribir el Capítulo IV. Consideré nueve episodios críticos, de los cuales seleccioné tres para presentar en este informe. El criterio de selección de estos tres episodios críticos descritos tiene relación con la riqueza reflexiva. Dicha riqueza tiene que ver con la cantidad de procesos reflexivos concatenados que proveyó cada episodio crítico abordado de forma personal y conjunta con el *amigo crítico*.

A partir de las reflexiones conjuntas con el *amigo crítico*, pude dar cuenta de la “forma” en la que reflexiono y enfrento los procesos de aprendizaje que guío como profesor. Esta “forma” no debiera ser considerada absoluta y única, sino más bien personal.

3.3. Validez del SS: desde la credibilidad de las Ciencias Sociales a la autoridad de la experiencia docente

Las ciencias naturales producen un conocimiento que es eficaz para conocer el mundo físico. Las ciencias sociales críticas (y la investigación cualitativa como herramienta generadora de saberes) producen el conocimiento reflexivo y crítico que el ser humano necesita para su desarrollo, emancipación y autorrealización (Martínez, 2000).

En las últimas dos décadas los investigadores cualitativos se han visto en la necesidad de luchar por el reconocimiento de su legitimidad (Sandín, 2000). “*La cuestión aún no resuelta de cómo valorar la credibilidad de los estudios desarrollados en un marco interpretativo oscurece sus aportaciones*” (p. 224).

Mientras, el desarrollo de la investigación cualitativa ha ido generando diversas propuestas sobre los criterios de validez más adecuados para confiar en sus aportaciones. Estos criterios están en constante revisión (Sandín, 2000).

[...] al intentar reconstruir una realidad, desentrañar sus redes de significado y, en definitiva, comprenderla en toda su profundidad, nos hacen falta

indicadores de credibilidad: ¿Es esa la realidad? ¿Está quizás deformada por los instrumentos que se han empleado, por la prisa con que se ha trabajado, por la subjetividad de los informantes, por la arbitrariedad de la información [...]? (Santos Guerra, 1990, p. 162).

Actualmente, la investigación cualitativa enfrenta una doble crisis de representación y de legitimación (Denzin, 1994). Con respecto a la representación podemos decir que se cuestiona la capacidad de aprehender directamente la realidad. La realidad en sí es observada y descrita a través de nuestros propios esquemas sobre ella y luego se reconstruye en los textos producidos. La legitimación supone una mirada crítica hacia la utilidad y aplicabilidad de los criterios de rigor (o de validez) tradicionales de las ciencias exactas a la investigación cualitativa (Sandín, 2000).

Existen cuatro posiciones sobre la aplicabilidad de los criterios de validez a la investigación cualitativa. Estos, según María Paz Sandín (2000) son: a) aplicación de criterios convencionales, b) aplicación de criterios paralelos o cuasi-fundacionales, c) aplicación de criterios propios, y d) aplicación de nuevos criterios para un mundo post-moderno.

Uno de los primeros esfuerzos por aplicar los criterios convencionales de validez interna, validez externa, fiabilidad y objetividad de las ciencias naturalistas (positivistas, tradicionales o exactas) lo encontramos en Kirk y Miller en 1986 (Sandín, 2000). Como ya se mencionó, la aplicación de estos criterios está en crisis y se hace necesaria una propuesta coherente al tipo de investigación. En este sentido los trabajos de Guba y Lincoln (1990) sostienen concepciones alternativas sobre lo que es la realidad, cómo se puede conocer, cuál es el objetivo de la investigación social, por qué y para qué investigar y por tanto generan estándares de calidad propios. Estos autores proponen cuatro términos alternativos. *“Durante mucho tiempo el trabajo de Guba y Lincoln ha constituido el referente esencial para valorar los estudios interpretativos”* (Sandín, 2000, p. 229). Sin embargo, independientemente del esfuerzo por generar criterios propios de validez investigativa, la propuesta de Guba y Lincoln es considerada paralela o cuasi-fundacional a los criterios tradicionales (Sandín, 2000).

La búsqueda de criterios de validez propios a la investigación cualitativa se concreta con las propuestas sintetizadas en el trabajo de Hammersley (1992) como sigue:

- a) El grado en el que se produce una teoría formal/genérica
- b) El grado de desarrollo de la teoría
- c) La novedad de las afirmaciones
- d) La consistencia entre afirmaciones y observaciones empíricas [...]
- e) La credibilidad del informe para los lectores [...]
- f) El grado en que los resultados son transferibles a otros contextos
- g) La reflexividad del informe: el grado en el que se valoran los efectos del investigador y de las estrategias de recogida de información sobre los resultados y/o la cantidad de información sobre el proceso de investigación que se proporciona a los lectores. (p. 64).

Según Hammersley (1992) los criterios que debieran primar en las ciencias sociales son la *validez* o *verdad* y la *relevancia*. Así mismo, este autor asume que no es posible conocer con certeza el grado en que un relato es verdadero, por ende, se debe juzgar su *validez* a partir de la *evidencia* presentada para apoyarlo. Por otro lado la *relevancia* de la investigación tiene que ver con la utilidad de la misma en algún tópico de interés, considerando sus audiencias. En palabras de Hammersley (1992): “*cualquier criterio deber ser heurístico, su aplicación debe basarse en asunciones tácitas y siempre cuestionables y dicha aplicación por consiguiente debe estar sujeta a una posible discusión*” (p. 60).

“*Desde el pensamiento pos-estructuralista se defiende que deben elaborarse un nuevo grupo de criterios divorciados de las tradiciones positivistas y pos-positivistas*”

(Sandín, 2000, p. 232). En este marco, la investigación se enfrenta a nuevos compromisos: nuevas relaciones con los participantes, el uso de la investigación y su potencial para promover acción, y por último, una perspectiva de la investigación que promueva la justicia social, la diversidad y el discurso crítico (Lincoln, 1995). Para Lincoln un meta-análisis de los criterios actuales indicaría que estos validan la relación del investigador y las personas que participan de ella, o sea son relacionales (Sandín, 2000). Esta autora nos presenta lo que ella denomina *criterios emergentes* de calidad y nos comenta: a) algunos criterios son aplicables a ciertos estudios y en otros tienen una utilidad limitada, b) así mismo, algunos criterios son apropiados a ciertas etapas de la investigación e inapropiados a otras, c) los criterios dependen de la relación entre el investigador y aquello que se desea conocer y d) no existe claridad entre las cuestiones de rigor y éticas.

En suma, la diversidad y complejidad de los criterios de validez ha aumentado a lo largo del desarrollo de las ciencias sociales. En este sentido, la aplicabilidad de los criterios, su selección y ajuste es completa responsabilidad de los involucrados en la investigación.

Mencionaré los criterios de Guba y Lincoln para comprender la aplicabilidad de sus criterios a la investigación cualitativa. Al tratarse de criterios paralelos a las ciencias tradicionales, estos toman de base las cuestiones de credibilidad de dichas ciencias. Las preocupaciones que Guba y Lincoln mencionan y consideran necesarias para las investigaciones son el *valor de verdad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad* (Guba, 1981). Cada una de estas preocupaciones tienen un término y definición dentro del paradigma racionalista, y por tanto, el esfuerzo de estos autores se centra en implementarlos y darles coherencia dentro de las ciencias sociales (naturista).

El *valor de verdad* bajo una mirada racionalista es la *validez interna* y se determina a través del isomorfismo entre los datos de una investigación y los fenómenos que representan esos datos (Guba, 1981). En este sentido dicha representación tiene relación con la forma en que los datos reflejan fielmente la realidad estudiada. Trasladando esta idea bajo una mirada naturalista de la investigación el isomorfismo está expresado en la concordancia de las percepciones de la realidad del investigador y de las personas participantes del estudio. De

esta manera el investigador establece el *valor de verdad* al “*contrastar la credibilidad de sus creencias [...] con las diferentes fuentes de las que se han obtenido los datos*” (Guba, 1981, p. 80). El elemento clave acá es la *credibilidad* que se logra a través de comparar las diversas visiones de la realidad de los participantes en la investigación.

La *aplicabilidad* dentro del racionalismo es la *validez externa* y busca que los conocimientos generados por medio del estudio sean aplicables a cualquier contexto (Guba, 1981). Es decir, los descubrimientos o generalizaciones de cumplir con la aplicabilidad se considerarían invariables en el tiempo. Las generalizaciones en ciencias sociales tienden a “decaer” con el paso del tiempo y por lo tanto tienen “vida útil” o “tiempo de validez”. Con el tiempo las generalizaciones pasan a ser más historia que ciencia (Cronbach, 1975). “*Sin embargo, estos hechos no eliminan la posibilidad de que se pueda realizar alguna transferencia entre dos contextos*” (Guba, 1981, 80). Acá, lo esencial es la *transferibilidad* y para que se cumpla se debe conocer de manera certera y clara el contexto de origen del conocimiento y en donde se desea aplicar a través de lo que Geertz (1973) ha denominado “*descripción copiosa*”. “*Si las descripciones copiosas demuestran una similitud esencial entre dos contextos es razonable suponer que los descubrimientos provisionales sobre el contexto A también se pueden sostener, probablemente, en el contexto B*” (Guba, 1981, p. 81). Por lo tanto, la *validez externa* para el investigador en las ciencias sociales corresponde a la *transferibilidad*.

La *Consistencia*, según el racionalismo, quiere decir que los instrumentos de la investigación producen resultados estables, y por tanto significativos. En otro sentido quiere decir que los resultados sean *fiabiles*, que es una precondition que le otorga validez a la investigación (Guba, 1981). El investigador racionalista interpreta cualquier variación de sus resultados como errores instrumentales, lo que perjudicaría la *consistencia* del estudio y su capacidad de aprehender la realidad observada. En cambio, el investigador social percibe la *consistencia* teniendo en cuenta que la realidad se aprecia de manera pluralista y usando como instrumentos de estudio los seres humanos –“*instrumentos que cambian, no solo a causa del error [...], sino también como consecuencia del desarrollo del conocimiento y la sensibilidad*” (p. 81)– y por tanto las variaciones de sus resultados *dependen* no solo del

error instrumental, sino también de “*cambios en la realidad, incremento en la pericia instrumental (mejor conocimiento), etc.*” (p. 81). Por lo tanto, la *consistencia* en la investigación social se interpreta como *dependencia* que comprende la *fiabilidad* racionalista y la rastreabilidad que se requiere para explicar los cambios en la instrumentalización.

La *neutralidad* en las ciencias tradicionales se denomina comúnmente *objetividad*. La *objetividad* busca la anulación de los prejuicios del investigador y aparentemente esta anulación está sostenida por la metodología de la investigación: métodos explícitos, abiertos al escrutinio público, replicables, etc. (Guba, 1981). En las ciencias sociales son conocidos los prejuicios naturales y étnicos que guían las investigaciones. Para los investigadores sociales estos prejuicios “*comprenden las múltiples realidades que uno encuentra (incluyendo los múltiples sistemas de valor), y el papel que pueden jugar sus propias predisposiciones*” (p. 82) cuando entran de lleno en la investigación y son instrumentos de ella. Para Scriven (en Guba, 1981) la ciencia social no requiere evidencia de la *neutralidad* de los investigadores, sino de la *confirmabilidad* de los datos producidos.

Tabla 1
Términos para los aspectos de credibilidad aplicables a este SS

Aspecto de credibilidad	Término Tradicional	Término en la Ciencia Social
Valor de verdad	Validez interna	Credibilidad
Aplicabilidad	Validez externa	Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Nota. Esta tabla, de elaboración propia, se base a las proposiciones de Guba y Lincoln sobre los aspectos de la credibilidad en las ciencias sociales, considerados criterios paralelos o cuasi-fundacionales.

En resumen, podemos concluir que el modo de recoger datos, de comprender la realidad de manera pluralista, de vivirla, analizarla e interpretarla inmersos en su dinámica, hacen que las investigaciones cualitativas logren un rigor y una seguridad en sus conclusiones

que pocos métodos pueden ofrecer (Martínez, 2000). Por lo tanto, “*la validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas*” (p. 37).

Además, podemos ver que desde los criterios de Guba y Lincoln antes mencionados, se admite la subjetividad y mirada personal del o los investigadores involucrados en el proceso de investigación. En los SS esto último es fundamental porque se enfatiza la autoridad y validez de la experiencia personal en las dinámicas de aula como base del conocimiento generado y contextualizado dentro de la investigación (Pinnager, 1998). En último término, es *el lector* quién admite y aprueba que la investigación es confiable, válida y consistente (Loughran y Northfield, 1998). En consecuencia el informe redactado a partir de la investigación debe incluir

[...] suficiente detalle de la complejidad y contexto de la situación, como para que al lector “le suene verdadera”, le provea y le demuestre alguna triangulación de los datos y una gama de perspectivas diferentes sobre cierta cuestión y haga explícitos sus nexos con la literatura educacional relevante y con otros informes y literatura de SS. (Cornejo, 2016, p. 60).

Así, la validez de este SS radica en la percepción de la realidad personal y en el detalle de los datos proporcionados al lector. Además, se admite mi subjetividad contextualizada desde mi historia de vida y mi “calidad” reflexiva, personal y conjunta. Esto último, a partir de los *episodios críticos* que identifico como tales por dicha percepción de la realidad personal, permitiendo transformar mi identidad profesional dialécticamente. En este sentido, este SS, busca una “merecida confianza en la verdad” más que la “verdad última”, entendiendo que la realidad se construye mediante nuestros discursos y acciones (Cornejo, 2016).

3.4. Ética en la investigación cualitativa

Las cuestiones de ética en la investigación cualitativa surgen del grado de interacción y diálogo entre las personas participantes, y por lo tanto son visibles y más sutiles que en otras metodologías (Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D., 2012). Estas cuestiones éticas son reflejadas en la intención de los investigadores, los fines que persiguen, los resultados que se logran, el tratamiento de los informantes y de los datos recabados, etc. (Sandín, 2003).

Uno de los puntos críticos de la ética en investigación cualitativa es lograr que los discursos de los participantes transmitan nítidamente sus experiencias. En el análisis, se corre el riesgo de perder su voz por el tratamiento que se les da a estos, al ser recortados, descritos e interpretados. (Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D., 2012, p. 269).

Los principales criterios éticos aplicados a la investigación cualitativa están relacionados “*con la aplicación del consentimiento informado y el manejo de la confidencialidad y de los posibles riesgos a los que se enfrentan los participantes del estudio*” (Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D., 2012, p. 270).

a) El consentimiento informado

La base del consentimiento informado contempla que los informantes deben conocer los objetivos de la investigación, sus derechos y responsabilidades y estar de acuerdo en participar en ella. Dependerá de la ética del investigador la cantidad de información entregada a los participantes, dado que el grado de conocimiento del estudio puede condicionar sus conductas de manera positiva o negativa, lo que perjudicaría la validez de éste.

Es importante reconocer que la información suministrada se convierte en un elemento que influye en la autenticidad del estudio debido a que, al tener el

informante conocimiento de la intencionalidad de la recolección de los datos, puede dar respuestas socialmente aceptables. (Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D., 2012, p. 270).

b) La confidencialidad

Este aspecto se refiere a mantener la identidad de los informantes en el anonimato para su protección. Durante el estudio los informantes pueden ser mencionados por un número o un pseudónimo. Así mismo, es responsabilidad del investigador considerar mencionar o no los centros en los cuales se llevó a cabo la investigación cuando esta información sea relevante en el estudio (Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D., 2012). Siempre debe prevalecer “*el bienestar de las personas sobre los fines académicos y científicos*” (p. 270).

c) Manejo de riesgos

La investigación cualitativa se justifica cuando se cumple que los riesgos para las personas involucradas se minimizan y los beneficios para la comunidad se maximizan. En este sentido los beneficios potenciales son proporcionales o exceden los riesgos (Galeano, 2009). Durante la investigación se aplican en la recolección de datos y en su manejo posterior.

Se deberá explicar a los informantes que los resultados de estudio no generarán ningún perjuicio o daño institucional, profesional o personal a efectos de la información recabada; en este sentido, debe quedar claro para el investigador que los hallazgos del estudio no deberán ser utilizados con fines distintos a los que inicialmente se han proyectado (Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D., 2012, p. 270).

d) Registro audiovisual

El investigador debe apelar en todo momento a mantener en el anonimato a los involucrados con el fin de evitarles perjuicio. Por lo tanto, *“el investigador puede considerar inicialmente que estos datos aportan algún tipo de información al estudio y lo enriquecen, pero siempre debe anteponer la confidencialidad, el respeto y el anonimato de los participantes”* (Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D., 2012, p. 271).

Tabla 2
Resumen de los criterios éticos de este SS

Criterio	Características
Consentimiento informado	Los involucrados deben estar de acuerdo con su participación en la investigación.
Confidencialidad	Se debe asegurar el anonimato de las personas participantes.
Manejo de riesgos	Tiene relación con minimizar los riesgos y potenciar los beneficios y que estos sean mayores que los riesgos.
Registro audiovisual	Se debe mantener el anonimato de los informantes en un archivo de datos confidencial.

Nota. Esta tabla resumen considera los criterios éticos considerados en este SS. Elaboración propia.

IV. ANÁLISIS INTERPRETATIVO

4.1. Relato autobiográfico

Para este relato, y en concordancia con el SS, me permitiré comentar libremente mis experiencias y apreciaciones en las etapas de mi formación: escolar básica, enseñanza media técnico profesional, universitaria en las carreras de Kinesiología y Lic. en Biología, como estudiante de la escuela Karma Kagyu de budismo tibetano, y por último en el Depto. de Música de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Además, desarrollaré algunas reflexiones sobre algunas cuestiones que me parecen relevantes en el transcurso de mi educación. Esto, aprovechando la continuidad del relato.

a) Educación básica y media

Mi educación escolar básica y media la recibí de dos colegios de la Sociedad de Instrucción Primaria (SIP). De Kínder a 8vo básico en la escuela mixta John F. Kennedy, actual Elvira Matte, ubicada en la comuna de Lo Espejo. De I a IV medio estudié en el Liceo Industrial Italia ubicado en el Barrio Franklin de la comuna de Santiago. Este establecimiento era solo de varones y actualmente se llama Polivalente Italia.

Ambos establecimientos se caracterizaron por ser muy ordenados y estrictos. Estrictos en el sentido del trato en la convivencia entre todos los miembros de la comunidad. Había una especial verticalidad de los profesores hacia los estudiantes. Recuerdo que en la enseñanza básica solo tuve profesoras. Sentía cierto temor hacia algunas de ellas por su carácter autoritario y su relación vertical con el estudiantado. Nunca tuve problemas con mis profesoras y académicamente tenía excelentes resultados, tanto, que gané dos veces el reconocimiento por lograr el primer lugar en rendimiento (calificaciones) con unas medallas que aún guardo. Un reconocimiento en enseñanza básica y otro en enseñanza media.

Este reconocimiento académico se daba en toda la SIP. En cada establecimiento a fin de año se difundían y publicaban los primeros lugares académicos (los tres primeros) y se hacía una ceremonia con todos los estudiantes del establecimiento. Reflexionando ahora sobre esta práctica, es evidente la tendencia a fomentar la competición y meritocracia tan propias del sistema económico capitalista-neoliberal chileno. Cuando consigues este reconocimiento, como niño te sientes excelente. Uno logra percibir la aceptación de parte de las profesoras, directivos y la familia. Eso está bien, pero ¿qué le ocurre a quién no consiguió nunca este premio?

Al año siguiente de conseguir este reconocimiento, en 5to o 6to básico, naturalmente busqué estar siempre entre los primeros lugares, “los mejores”. Esto me llevo a esforzarme para lograr estar ahí. El rendimiento académico, constatado a través de las calificaciones, se volvió central en mi educación. Siempre buscaba lograr las mejores calificaciones y éramos varios compañeros y amigos en ese empeño. Dentro del curso se notaba que esta disposición generaba grupos. Estos grupos no necesariamente eran excluyentes de los demás miembros del curso, pero si se constituían y observaban en algunas dinámicas dentro del aula que transversalmente todas las profesoras implementaban.

Una de las dinámicas que tendían a la formación de grupos en el curso era ordenar de manera decreciente las calificaciones al momento de socializarlas con el curso. Si pienso en los instrumentos de evaluación, en general eran pruebas escritas. Luego de realizar las pruebas, se esperaba escuchar tu nombre entre los primeros al recibir la calificación frente de todo el curso. Esto tenía un doble impacto, por un lado fomentar la competencia entre estudiantes, y por otro lado, menospreciar públicamente a los estudiantes que no obtuvieran las calificaciones “ideales”. ¿Se pretendía incentivar alguna especie de sentido de superación en los estudiantes por medio de hacerlos sentir mal? La verdad, es que tradicionalmente puede ser una de las herramientas de control en el aula, que le otorgan poder al profesor para incentivar, de la peor forma posible, la participación de los y las estudiantes. Como consecuencia, creo que en esas situaciones el aprendizaje pasaba a segundo plano, privilegiando la satisfacción por obtener buenos resultados.

Otra consecuencia palpable desde mi experiencia, a partir de la dinámica expuesta más arriba, es la poca colaboración entre los y las estudiantes. Algunas veces se podía ver en actividades grupales la desazón al compartir grupo con estudiantes que no tenían buen rendimiento académico. En lo personal, no tuve esos sentimientos porque mantuve siempre buenas relaciones con todo el grupo curso. Compartía con todos y era un poco “peluzón”. Así que mis relaciones con los compañeros no se basaban en la obtención de resultados ni en lo académico, sino en pasar momentos de risa y juego. Esto último, independiente de mi búsqueda personal por obtener calificaciones ideales.

Sumado a la dinámica de aula que acabo de describir, debo mencionar que mi madre era muy estricta. No contando con el apoyo de mi padre, solo puedo agradecerle su entrega y constante guía. Me revisaba los cuadernos cada día y sagradamente firmaba hoja por hoja. Además, ella tenía especial preocupación por las buenas calificaciones. Hoy en día, con un criterio personal y profesional en constante formación, quizás esa disposición de mi madre tiene que ver no solo con una visión personal de la vida, sino también con una visión cultural referida a lo que uno puede conseguir con “buenas calificaciones” dentro de un sistema que tiende a homogenizar a todos y todas. Actualmente, puedo comprender de mejor manera esta exigencia por la obtención de buenos resultados académicos porque la observo desde una perspectiva más global, atendiendo a la complejidad del asunto, incorporando no solo el contexto particular de mi trayectoria de vida familiar y personal, sino también el impacto que tiene la *sociedad del cansancio* (descrita en el Capítulo II) en dicha trayectoria.

En resumen, la idea de obtener buenos resultados académico se extendió en toda mi educación básica. Sin embargo, tengo que mencionar que por tener buenas calificaciones y una apoderada-madre muy comprometida –aunque fuera su centro la calificación–, tuve excelentes relaciones con las profesoras que guiaron mi formación. Se buscaba excelencia y varios compañeros y compañeras representábamos ese ideal.

La escuela John F. Kennedy tenía solo hasta el nivel de 8vo básico. Luego de eso había que buscar un establecimiento educacional de I a IV Medio. Una primera alternativa era ingresar al Liceo de Aplicación. Fui aceptado, pero al momento de la matrícula, mi madre

olvidó algunos documentos indispensables para el proceso. Obviamente se perdió la oportunidad, y en conversación conmigo y por recomendación del colegio, estuve de acuerdo con ingresar al Liceo Industrial Italia (Técnico Profesional) y estudiar Dibujo Técnico o Electricidad Industrial.

Uno de los argumentos entregados por mi escuela básica para matricularme en el Liceo Industrial Italia era: *–así podrás tener un título técnico y podrás trabajar cuando salgas de IV Medio–*. Era una época en que la educación técnica de nivel medio era bien recibida por la actividad económica en el país en la primera década de este siglo¹².

Este establecimiento era solo de varones y había equitativamente profesoras y profesores. En I y II Medio la educación era general con talleres vocacionales desde primer año para conocer las labores propias de cada especialidad. Luego en III medio uno escogía la carrera que quería cursar. Las opciones eran Dibujo Técnico, Electricidad Industrial y Construcciones Metálicas. En específico no recuerdo bien el método de postulación, pero sí recuerdo que los estudiantes con mejores calificaciones terminaban prefiriendo Dibujo Técnico por sobre las otras dos carreras. Esta tendencia no sé si era espontánea o había alguna articulación directa del equipo de profesores.

En III Medio ingresé a Electricidad Industrial. Durante la jornada de la mañana cursábamos las asignaturas generales: lenguaje, matemáticas, ciencias, etc. Y en la jornada de la tarde cursábamos los talleres propios de cada especialidad. El trato era muy estricto. Era casi como estar trabajando. Teníamos diversos módulos de electrónica, alta tensión, entre otros, y mucho trabajo práctico. De III a IV Medio habían más profesores que profesoras. Estos dos años tuve profesora jefe. La relación con los profesores era muy horizontal pero dentro de una disposición estricta. El trato con la mayoría era de tú a tú, pero con el respeto que uno tiene por un jefe dentro de un trabajo.

¹² Se podría profundizar con más detalles la visión económica relacionada con los establecimientos técnicos profesionales. Sin embargo, esta tarea necesitaría una discusión bibliográfica que se escaparía de lo central de este SS.

Recuerdo que el discurso de la profesora jefe con nosotros como estudiantes y con nuestras familias era: “para qué se preocupan por la PSU, acá se están educando para trabajar, los muchachos deben sacar su carrera y cuando salgan de IV Medio, entrar al mundo del trabajo, no les va a dar para rendir una buena prueba y menos para sacar una carrera universitaria”. Evidentemente, este discurso no soporta mucho análisis. Sin embargo, existen dos cuestiones que son necesarias mencionar. Creo, por un lado, que la búsqueda de una carrera superior no es sinónimo de felicidad o un buen vivir. Más bien, *no debiera* ser sinónimo de felicidad o buen vivir. Acá quiero evidenciar que muchos de nosotros y nuestras familias, estudiantes de III y IV Medio, veíamos la esperanza de ingresar a la educación superior como acceso a una “vida mejor”, como una forma de superación, en otras palabras como una posibilidad de movilidad social. Tomando en cuenta esta esperanza, podemos entender el empeño de “los mejores” del curso por ingresar a la educación superior.

Ahora bien, luego de transitar por mi historia de vida, esta idea de la educación superior tiene argumentos y solidez gracias a la propia estructura del sistema social en el que vivimos. Actualmente reflexiono y digo: *–me hubiera gustado ser jardinero, plantar, cosechar, vender y compartir plantas y semillas, arreglar jardines, podar, etc., pero, ¿podría con esa labor en la sociedad tener las “garantías” que tengo ahora?–*. Entiéndase las *garantías que tengo* como el título de educación superior y el grado académico, una remuneración estable (no alta, pero estable), un cierto reconocimiento y gratificación social por haber logrado concretar con éxito un proceso formal de estudios superiores, entre otras. Prosiguiendo con el argumento, claramente la obtención y la *no*-obtención de dichas garantías se concreta a partir de la estructura social y la cultural hegemónica. En este sentido, existe una idea preconcebida establecida en la cultura de lo que es valorado socialmente, siendo esta, una idea instalada que no necesariamente permite el desarrollo de ciertas aspiraciones personales. Así, existen espacios de desarrollo humano que tienen pocas oportunidades de materializarse porque no otorgan al que las ejerce las garantías de un vivir sin problemas de carácter económico o social. De esto último, nace la necesidad de evidenciar estas injusticias, para luego construir una *sociedad justa* que elimine las clases sociales y la valoración exagerada de ciertas áreas de desarrollo humano.

Lo segundo que quería mencionar era el discurso de la profesora jefe hacia la educación de sus estudiantes. Evidentemente, existió en ella un sesgo social de clase. Los estudiantes que asistíamos a este colegio éramos de escasos recursos y de comunas del sector poniente-sur de Santiago: Los Espejo, Pedro Aguirre Cerda, Cerrillos, La Pintana, San Miguel, por ejemplo. La profesora al mencionar que: “no les va a dar para rendir una buena prueba y menos para sacar una carrera universitaria”, devela un prejuicio sustentado en el conocimiento de nuestra realidad social como estudiantes: comunas de procedencia, nivel de educación de nuestras familias, historia escolar, ingreso económico, etc. En palabras de Bourdieu (2017), con un pobre capital cultural a nuestra disposición. Desde dicho prejuicio nos aconsejaba a conformarnos con lo que el establecimiento nos podía entregar, nos negaba la posibilidad de seguir desarrollándonos, porque no teníamos, a su parecer, ni la capacidad, ni las condiciones. Era un prejuicio que negaba nuestra propia humanidad, en el sentido que nos impedía ser protagonistas y constructores de nuestras propias vidas. Así, esta idea que la profesora deja entre ver en su discurso se sustenta también por considerarnos un actor pasivo en nuestra formación.

Desde mi perspectiva actual como profesor, puedo decir que evidentemente esta visión no contribuye a transformar el *statu quo* de la sociedad, sino que lo conserva. Además, mis objetivos profesionales buscan el desarrollo pleno de los estudiantes considerando su singularidad. En otras palabras, que consigan felicidad a partir del desarrollo propio y particular de su identidad con un carácter crítico contribuyendo a que sean conscientes, comprometidos y responsables socialmente.

b) Educación superior: Kinesiología y Licenciatura en Ciencias Mención en Biología

Lo primero que realicé al egresar de la enseñanza media fue la práctica profesional durante el año 2007, para optar al título de Técnico de Nivel Medio en Electricidad. Luego, en el año 2008 ingresé a la carrera de Kinesiología en la Universidad Andrés Bello. Sólo estudié un año en esta carrera.

En ese momento, tanto yo como mi familia no entendíamos lo que era una universidad estatal o una privada. Esto último, por ser el primer miembro de la familia en optar por una carrera superior y por ende existía ignorancia respecto a los procesos, estructura y carácter de las instituciones, entre otros factores importantes de la educación superior. También por la poca, más bien nula, orientación de parte del liceo industrial en el que estudié.

Este proceso de estudio fue muy duro y complejo. Me enfrenté con dos realidades que no conocía: ser un estudiante/cliente moroso para la institución educativa y el agobio económico de mi madre para que pudiera seguir cursando la carrera. Más que no conocer estas realidades, no tenía conciencia de ellas.

Con respecto a la primera realidad, ser un estudiante/cliente moroso, en el año que estudié fui varias veces marginado de las clases y de las evaluaciones por mantener deuda con la universidad. No pude rendir algunas evaluaciones para poder cerrar algunos ramos, lo que provocó un retraso administrativo. Nunca recibí apoyo de parte de la universidad. Esta situación fue muy estresante y tensionante porque no podía centrarme al cien por cien en mis estudios académicos. Me sentí avergonzado por mi realidad social que se veía expuesta no solo al cuerpo docente sino también a mis compañeros. Sin perjuicio de lo anterior, mi rendimiento era bueno y sobresaliente en algunas asignaturas.

Evidentemente, la realidad socioeconómica de mi madre no era compatible con la universidad. El alto arancel, más todos los costos asociados al transporte, fotocopiado, alimentación, entre otros, hicieron que finalmente dejara la carrera por sanidad mental personal y de mi madre. Agradezco su compromiso con mi educación superior en aquel momento. Se endeudo con créditos de consumo para poder solventar mi permanencia en la universidad. Esto último, ver el esfuerzo, sacrificio y compromiso de mi madre, me hicieron decidir que no participara más en la mantención de mis estudios superiores desde esa experiencia.

En lo personal, sentía que podía concretar una carrera universitaria. Mi salida de Kinesiología no fue por capacidad, sino por economía. Por lo mismo, decidí que para el año

2009 prepararía nuevamente la PSU en un preuniversitario y trabajaría todo ese año como electricista. Obteniendo un buen resultado en la prueba, decidí ingresar a la Facultad de Ciencias de la Universidad de Chile. Para este nuevo proceso fue beneficiario con la Beca Bicentenario y el Crédito Fondo Solidario. En consecuencia, mi arancel era cero peso en este proceso.

Esta segunda experiencia universitaria fue magnífica. Dentro de la Universidad de Chile, me sentía dignificado. Pude sentir el pluralismo de la universidad en todo sentido: entre pares, con docentes y administrativos. La relación con mis compañeros y compañeras fue muy cercana. Aquí encontré a mi mejor amiga que hasta la fecha nos visitamos y compartimos con nuestras familias. Si bien es cierto, la relación con mis pares en la carrera de Kinesiología era cercana, no puedo dejar de sentir esa etapa como ajena a mi realidad. Esto último, porque la brecha en el nivel socioeconómico y de acervo cultural era enorme. Sin duda, esto impactó en el desarrollo natural y fluido de mis procesos de aprendizaje.

Ingresé a la carrera de Licenciatura en Ciencias con Mención en Biología. Acá mis resultados académicos decrecieron. Me costó mucho adaptarme a esta nueva exigencia. Habían excelentes profesores reconocidos en diversas áreas: zoología, biología celular, bioquímica, etc. La vida académica era muy activa. No solo la vida académica, sino también la vida política y social se disfrutaba durante todo el año de estudio. Durante el año 2011 participé de las movilizaciones estudiantiles siendo parte de la toma de la Casa Central en la Alameda. Esta actividad política apareció en mi vida por el solo hecho de estudiar en una universidad estatal con una amplia tradición republicana y desarrollo del pensamiento crítico dentro de las aulas.

En la toma de la Casa Central se realizaron diversas actividades: conversatorios, ollas comunes, plenarias, manifestaciones artísticas y deportivas, entre otras. Una de las actividades que más me marcó fue presenciar en el Salón Central, donde dormíamos, un concierto de guitarra de un estudiante de interpretación de la universidad. Este estudiante estaba terminando su ciclo de estudios y comenzando su carrera artística, era el guitarrista chileno Alexis Vallejos. Recuerdo especialmente su interpretación de la obra Asturias, del

compositor español Isaac Albeniz. Esta obra es original para piano, pero ampliamente reconocida por su adaptación para guitarra. En esta época yo ya tocaba diversos instrumentos de cuerda: charango, tres cubano, cuatro venezolano, guitarra clásica y eléctrica y bajo. Mi formación interpretativa fue siempre autodidáctica. Además, participaba del Coro de la Facultad de Ciencias como tenor. En resumen, tenía un acercamiento al mundo artístico-musical. Cuando presencié la interpretación de Asturias de Alexis, estaba tan cerca por ser un concierto de carácter íntimo de un estudiante para los estudiantes de la universidad, sentí que podía hacer lo que él estaba haciendo con el instrumento. Desde ese momento comencé a investigar y estudiar la interpretación de la guitarra con mucho más ahínco. Posteriormente, como comentaré más adelante, se hizo ineludible la necesidad de dejar la carrera y dedicarme a la música.

Otro hecho relevante que impactó en mi proyecto de vida, fue conocer la obra del profesor Humberto Maturana. Opté a algunos seminarios que dictó en aquel tiempo, principalmente en la Facultad de Humanidades. Leí los textos *De Máquinas y Seres Vivos* y *El Árbol del Conocimiento*. Luego, conocí el libro *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Este libro es de carácter sociológico y se distanciaba de los dos anteriores que son de carácter más científico en el área de la biología. Con estas puertas que abrieron a mi conocimiento a otros caminos, investigué un poco más al profesor Maturana. Conocí la obra de su colega y amigo Francisco Varela y comencé a interesarme por sus trabajos en neurociencia y percepción de la realidad. Además, en este periodo de búsqueda, me enteré de que ambos científicos eran cercanos al budismo: por un lado Maturana era cercano al Dalai Lama, y Varela era practicante del Budismo Zen.

Estos dos hechos, que inauguraron en mí nuevas inquietudes académicas, hicieron que mis objetivos cambiaran. En el año 2013 dejé la carrera de Licenciatura en Biología, rendí nuevamente la PSU, e ingresé a estudiar la carrera de Pedagogía en Música en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Antes de comentar mi experiencia universitaria en la UMCE en la carrera de Pedagogía en Música, creo que es necesario darle espacio a otra experiencia de aprendizaje

que continúa hasta el día de hoy en la Escuela de Budismo Tibetano del Linaje Karma Kagyu. Es fundamental para mí porque este aprendizaje ha atravesado toda mi trayectoria de vida y ha transformado, y sigue transformando, mi forma de percibir la realidad que me rodea permitiéndome observar, analizar y comprender mis experiencias desde una cosmovisión más amplia, amorosa y social.

c) Mi experiencia como estudiante de la Escuela Karma Kagyu de Budismo Tibetano

Cuando me acerqué a la obra de Maturana y Varela, como ya mencioné, descubrí que ambos tenían relación con el budismo. Mientras indagaba bibliográficamente en sus textos, paralelamente comencé a informarme sobre el budismo buscando aleatoriamente en internet diversos escritos traducidos, leyendo algunos foros y viendo videos. Había en ese tiempo, y más ahora, mucha información referente. Me di cuenta que había una información transversal en todo lo que encontré: la meditación como medio para lograr ciertos objetivos. Por lo tanto, comencé a buscar métodos de meditación para auto-iniciarme en ella.

Los objetivos de la meditación que encontré apuntaban hacia una misma dirección que, en general, es auto-conocerse y comprende nuestro ser interior. Sin embargo, hay matices dependiendo de donde encontraba la información. Como había demasiadas fuentes y datos, estaba un poco confundido. No conocía ningún amigo o amiga que fuera practicante. Tampoco conocía algún centro de meditación. Aún así me interesaba, descargaba algunos manuales de meditación y con ellos comencé a experimentar con mi mente. Lo que estoy relatando ocurrió al finalizar el primer año de la carrera de Licenciatura, 2010.

Mi vida académica seguía de manera normal, viviendo la agitación política de la época. En paralelo trataba de meditar en solitario, hasta que en el año 2011 decidí buscar un centro en donde pudiera buscar compañía en la práctica. Esta práctica obviamente muy principiante, con altos y bajos, con confusión bibliográfica, pero con muchas ganas. Recuerdo perfectamente cuando bajé del metro, en las vitrinas con anuncios, vi que se realizaría una Charla de Meditación Budista en la Sala Master de la Radio Universidad de

Chile. Era precisamente lo que estaba buscando. El expositor era una persona común y corriente: Tomek Lehnert. Comentó que era “una persona común y corriente” porque entendía, o mejor dicho me imaginaba, que un practicante budista tenía que ser calvo, vestir un hábito y andar con sandalias. Claramente un estereotipo. En este caso, Tomek era un practicante laico de origen Polaco, estudiante del Lama Ole Nydahl (danés) perteneciente al Linaje Karma Kagyu de Budismo Tibetano.

Compré el ticket de entrada a la charla en un departamento cerca del metro Francisco Bilbao. La persona que me recibió me invitó a pasar, pero preferí esperar y evaluar la charla. Asistí solo a la conferencia y confieso que no tuve ninguna conexión o empatía con el expositor, sin embargo, lo que comentó me hizo mucho sentido. Luego de la charla asistí a una convivencia al departamento donde compré el ticket. Era realmente un centro budista con el espacio necesario para meditar y bibliografía del Linaje. Luego de esta charla comencé a asistir todas las semanas constantemente a las sesiones de meditación y a presenciar pequeñas charlas que se compartían entre los practicantes y las personas nuevas que llegaban al centro. Los amigos y amigas en el camino se les conoce como *sangha*.

Al cabo de un mes y medio de asistir al centro budista, meditar y compartir con la *sangha*, entendía y tenía mucha claridad de todo lo que había leído. Decidí conscientemente hacerme parte del Linaje Karma Kagyu y comencé a realizar mis prácticas personales de meditación, una experiencia que pone a prueba la convicción personal en donde debí completar 1000 repeticiones de un mantra en una meditación que se conoce como Refugio Corto. Realicé esta meditación constantemente por cuatro meses (obviamente descansando y haciendo mi vida normal) terminando mi Refugio Corto, lo que me permitió participar de una ceremonia llamada Toma de Refugio con el maestro de mi escuela Lama Ole Nydahl que visitó Chile a fines del año 2012. En la ceremonia recibí mi nombre dhármico: Karma Segwan Senye, o León de la Vida Poderosa.

Luego de la ceremonia, participé activamente en la organización del centro budista por seis años, realizando pequeñas introducciones a personas nuevas, guiando meditación, participando de las deliberaciones del centro, preparando charlas públicas y realizando dos

cursos internacionales de la meditación *Powha*, o de Muerte Consciente, y un curso de Mahamudra (Gran Sello), en Chile. Actualmente, mi actividad directa dentro del centro budista ha disminuido. Esto último, por incorporarme al mundo laboral en el sistema educativo y por centrarme en mis estudios de especialización luego de egresar del pregrado, estudiando composición en guitarra a través del financiamiento de una Beca Fondo de la Música y luego este Magíster.

Una de las habilidades que logré desarrollar a partir de mi experiencia como estudiante budista fue tomar conciencia de lo que ocurre en mi mundo interior y su relación con el exterior. Esto, a partir del reconocimiento de mis pensamientos/emociones en diversas situaciones, constatando lo que Maturana conceptualiza como *dominios de acción*¹³. Este reconocimiento se basa en la observación y atención consciente de mi mundo interior, permitiendo “guiar/orientar” mis acciones siendo consciente de sus consecuencias, construyendo una relación con la realidad *más* adecuada dependiendo del contexto. Con el tiempo en la práctica meditativa, esta habilidad de observación consciente se hace, hasta hoy, cada vez más espontánea. Esto no significa que no cometa errores o que mis acciones sean siempre las más adecuadas. Significa que logro generar espacios entre los pensamientos/emociones y las decisiones/acciones que instalo en el cotidiano. Este espacio permite la reflexión antes de la acción.

Quiero aclarar a qué me refiero con “una relación con la realidad *más* adecuada dependiendo del contexto”. Con adecuada me refiero a cuan consecuente son mis decisiones/acciones respecto de mis ideales, esperanzas y percepción de la realidad. En consecuencia, lo adecuado está velado por mi subjetividad interpretativa de los aconteceres en mi trayectoria de vida. Así, pienso que esta subjetividad debe ser expresada en un “lo que creo más adecuado” en tal o cual situación.

El espacio que se genera entre pensamientos/emociones y decisiones/acciones¹⁴ es muy importante para esta investigación, porque es una forma de generar un espacio de

¹³ En el Capítulo III se explica este concepto.

¹⁴ Los conceptos de pensamientos/emociones y decisiones/acciones son emergentes de este trabajo de investigación. Tienen su raíz en la bibliografía de la Escuela Budista del Linaje Karma Kagyu en donde podemos encontrar que se menciona el

reflexión, en este caso, pedagógica. Esto posibilita la toma de decisiones/acciones profesionales de manera más consciente, instalando un ejercicio reflexivo en mi *habitus* profesional. Es justo mencionar que esta habilidad de generar un espacio reflexivo consciente sobre la práctica se potencia en la realización de mi tesis de pregrado y logro advertir a partir de este SS.

d) Educación superior: Pedagogía en Música en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Durante el tercer año en la carrera de Licenciatura en Ciencias con Mención en Biología, producto de mi acercamiento a la obra de carácter más sociológico de Maturana y también al budismo, pasé por un periodo de duda, crisis vocacional y reflexión personal respecto de mi futuro profesional.

No lo mencioné antes, pero desde enseñanza media mi aspiración personal era estudiar guitarra. Evidentemente, como expliqué más arriba, existía una ignorancia respecto de los procesos universitarios. No conocía las posibilidades de estudiar música: Licenciatura en Interpretación, en Composición, en Musicología, en Artes, para ser docente de la especialidad, entre otras opciones. Además, mi madre tenía el siguiente pensamiento: “te va bien, tienes buenas calificaciones, no te desperdicies estudiando música, ¿de qué vas a vivir?, ¿cómo solventarás tus gastos?”. Es evidente el prejuicio que hay detrás de esta idea. También, es preciso señalar que este prejuicio se sustenta en la competitividad de la sociedad neoliberal en la vivimos. Algunas carreras, debido a su *no* esencialidad productiva, quedan desplazadas y marginadas de las condiciones mínimas de seguridad y protección social para su libre ejercicio. Dicha productividad, se valida por una sociedad con objetivos económicos de corte capitalista-neoliberal. Lo mismo ocurre con ciertos oficios. Quedan desplazados por la poca prosperidad que ofrecen, dentro de una sociedad que les niega dicha prosperidad. Esta idea,

espacio entre las *emociones perturbadoras* y las acciones. Con el deseo de considerar además de las emociones los procesos propios del pensamiento, utilicé pensamientos/emociones. La palabra acciones la acompañé de *decisiones* que denotan la disposición consciente que nace de la reflexión.

si bien es interesante de reflexionar y pulir, se aleja un poco de los objetivos de esta investigación. Por esto, solo la mencioné de manera sucinta.

A pesar de mi ignorancia sobre el funcionamiento del sistema de educación superior en mis primeras incursiones en él, dentro de la Universidad de Chile comencé a conocer mis posibilidades en el sistema educacional y a pensar seriamente en no terminar la carrera de Licenciatura en Biología e ingresar a Pedagogía en Música en la UMCE. Este proceso de reflexión lo viví en el segundo semestre del año 2012. La idea de cambiarme de carrera comenzó a tomar más fuerza debido a la creación de la Beca Vocación de Profesor en el año 2011. Esta beca me permitiría estudiar Pedagogía en Música de manera gratuita y solucionarían cualquier problema de financiamiento posterior. En suma, a fines del 2012, congelé la carrera, rendí la PSU e ingresé a la carrera de Pedagogía en Música de la UMCE.

Creo que hay muchos hechos y circunstancias que marcaron mi trayectoria universitaria en la UMCE. Uno de ellos es que ingresé a la carrera teniendo experiencia universitaria previa. Conocía la exigencia y el rigor del estudio universitario. Esto, sin duda, contribuyó a que mi proceso de estudio fuera más estable, constante y profundo. Mi disposición en las diversas asignaturas era más consciente y madura.

Otra circunstancia que apoyó y le dio fluidez a mi proceso de estudio fue que en la carrera de Pedagogía en Música de la UMCE, se reconociera y admitiera ampliamente la música de raíz folclórica y popular, nacional y latinoamericana, dentro de sus aulas, con la cual más me identificaba. Evidentemente, existían también espacios de estudio de las músicas de los grandes compositores de origen europeo. Creo que había un equilibrio entre estas dos tradiciones musicales. Esto permitía que cada estudiante se desarrollara de manera plena según sus intereses musicales y académicos.

Por otro lado, la estrecha relación que cada estudiante lograba tener con sus profesores y profesoras, favoreció el proceso de estudios. Ellos eran músicos de trayectoria, y nosotros músicos en formación. Vivíamos en conjunto experiencias de interpretación, conversación, apreciación musical, compartir nuevos repertorios, etc. Creo que solo un músico que logra

conectarse con otro por medio del arte musical podría lograr entender la dimensión y cualidad de la conexión que estoy describiendo.

El desarrollo de mi identidad profesional como docente de aula durante el programa de estudios no considero que haya sido de manera consciente. No podría advertir una sistematicidad respecto a la construcción de mi identidad docente. Esto, no necesariamente por las decisiones de la propia universidad, sino que posiblemente también por mi poca conciencia respecto de dicha construcción. De lo que sí estoy seguro, es que no tuve claramente un espacio reflexivo sobre la propia práctica docente durante gran parte de la carrera. Solo al final, en mi Práctica Profesional Final (PPF) y en el desarrollo de mi memoria de pregrado, logré conscientemente instalar una reflexión profesional sobre mi práctica docente.

Respecto al desarrollo de la reflexión sobre mi práctica, hay dos profesores que fueron fundamentales, Jorge Matamala y Luis Mancilla. Del profesor Jorge Matamala recibí clases de Historia de la Música I: medioevo y canto gregoriano en general, en el primer año. Fue muy interesante compartir ese espacio académico con él ya que además es miembro fundador del grupo Calenda Maia, dedicado precisamente a interpretar músicas de este periodo. Además guio alguna de mis primeras prácticas de observación. Siempre estuvo disponible para conversar y compartir música, conocimientos, consejo y bibliografía. Estas primeras prácticas fueron un espacio experimental en donde se instalaba la reflexión respecto de las dinámicas de aula y de la escuela. Sin embargo, la reflexión era superficial sin llegar a dar cuenta del porqué las dinámicas estudiadas eran de ese modo, de donde venían o hacia donde estaban orientadas.

Del profesor Luis Mancilla recibí amplios conocimientos sobre la interpretación de la guitarra desde el segundo semestre de la carrera. Él también estuvo siempre muy abierto al diálogo y al compartir experiencias musicales y conocimientos. Me permitió desarrollar un repertorio que era afín a mis gustos personales y también permitió dentro de su cátedra espacios para la creación musical original. Esto último, fue sin duda un gran incentivo para mi desarrollo en la composición.

El profesor Luis Mancilla, casi al terminar mi carrera en el año 2016, estaba finalizando un Magíster en Educación en la UMCE. Este hecho, fue clave porque su tesis consistió en una Investigación-Acción (IA) guiada por el profesor Erwin Frei. Del profesor Erwin también recibí clases de Formación Pedagógica en mi pregrado. Por lo tanto, teniendo una relación cercana con el profesor Luis Mancilla, era natural que quisiera realizar el proceso de tesis final con él, más aún, me propuse realizar una IA sobre la construcción de la *identidad genuina* con los estudiantes del Liceo Experimental Artístico (LEA) durante mi PPF.

De esta manera, me parece que el proceso de aprendizaje más significativo de toda la carrera de Pedagogía en Música en la UMCE, fue el proceso final de memoria de título. El realizar una IA me permitió realmente tomar conciencia de mis decisiones/acciones pedagógicas en el aula. El rol del profesor Luis Mancilla no fue solo de guía del proceso final de tesis, sino también de *amigo crítico* que acompañaba las experiencias que fueron revisadas en el proceso. Esta misma función también la tuvo el profesor Jorge Matamala, ya que él fue quién guio mi PPF. Acá hay un hecho importante. Del profesor Jorge recibí el texto *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study*. Tom Russell, uno de los impulsores del SS, realizó una charla en la UMCE el 22 de marzo del año 2017. En esa oportunidad, Russell le entregó el texto a Jorge, y para el proceso de tesis de pregrado, el profesor lo compartió conmigo para utilizarlo como apoyo en la bibliografía.

La IA que ejecuté en pregrado impactó en mis proyecciones futuras y fomentó el deseo de continuar desarrollándome como profesional de la educación. Es en gran medida por ese proceso de investigación que actualmente estoy cursando el Magister en Educación con Mención en Currículum, y es por el texto citado arriba –dentro de otras cuestiones– que conocí y decidí realizar el SS actual.

No puedo dejar de mencionar en este punto el apoyo del profesor Erwin Frei. De manera indirecta, Erwin también hizo posible mi primera IA de pregrado. Además, participó en la revisión del trabajo terminado y compartió sus conocimientos de manera comprometida

y desinteresada, abriendo espacios de diálogo y reflexión horizontal. Sin duda, también se constituyó como *amigo crítico* en ese proceso.

4.2. Indagatoria reflexiva a partir de *episodios críticos*

4.2.1. Amistad Crítica

He mencionado en el Capítulo III la importancia de la amistad crítica para el desarrollo de un Self-Study. En consecuencia, me parece relevante comentar brevemente la relación de amistad que tengo con el profesor Luis Mancilla antes de entrar de lleno en los episodios críticos. Esto último, es fundamental ya que el escrito dará cuenta de la confianza y la apertura con la que enfrentamos la reflexión profesional, confianza muy necesaria para cuestionar o validar cualquier pensamiento, conclusión, decisión, acción o discurso.

Como mencioné más arriba, Luis Mancilla fue mi profesor de guitarra desde el segundo año de carrera hasta el último año. Además, fue mi guía en el trabajo de memoria de título para optar al título de Profesor de Música. Ese trabajo consistió en una Investigación Acción en donde mantuvimos espacios de reflexión en torno a la construcción de la *identidad genuina* de los estudiantes.

Evidentemente, esta amistad crítica nace de la relación estudiante-profesor. Con el tiempo de ser estudiante de Luis, he podido confiar plenamente en su juicio, tanto musical como pedagógico. Podríamos pensar que esta confianza debiera ser tácita a la dialéctica entre estudiante y profesor. Sin embargo, creo que la confianza no es implícita. Así, creo que la confianza del estudiante en el juicio del profesor se construye a partir de la observación y validación de sus decisiones/acciones y discurso pedagógico. Bajo mi perspectiva, cuando surge dicha confianza, el profesor se constituye como maestro para el estudiante. En consecuencia, creo que esta confianza es construida o adquirida, no es tácita. Además, dicha confianza no es ciega. Esto quiere decir que confío en la guía de Luis permitiéndome reflexionar y concluir por mi mismo cualquier tema tratado. Así, el profesor que es maestro

orienta y no dicta las decisiones/acciones de sus estudiantes permitiéndoles descubrir y recrear el mundo que lo rodea desde su propia singularidad. Esto último, refleja mi sentir dentro de la relación profesional que caracteriza la amistad crítica que tengo con Luis y contextualiza este Self-Study.

4.2.2. Contexto general de los episodios críticos: el establecimiento educacional

Para proteger la identidad de los involucrados en los Episodios Críticos que se comentaran más adelante, solo mencionaré las características generales necesarias para contextualizar al lector, sin mencionar directamente a qué comunidad educativa me refiero.

La comunidad educativa está ubicada en la Región Metropolitana. Es un establecimiento particular pagado, humanista-científico y mixto. Su matrícula fue de 250 estudiantes durante el periodo lectivo del año 2021. Tiene cursos desde Pre-Kínder hasta IV medio. Los grupos cursos son pequeños, ningún curso alcanza a los 40 estudiantes.

Evidentemente, como otros establecimientos educacionales, ha implementado clases virtuales desde el año 2020 hasta junio del 2021. En junio del 2021 comenzaron las clases en modalidad mixta. Las clases virtuales consistieron en sesiones online por el programa Zoom para generar espacios que permitieran guiar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. Esto se dio en todos los niveles. Las clases en modalidad mixta se dieron cuando se reabre el colegio a la comunidad de estudiantes y docentes, con la presencialidad de la mitad de los estudiantes de cada curso y la asistencia virtual de la otra mitad por Zoom.

Sostener el trabajo pedagógico ha sido complejo por múltiples factores: fluidez de la información, rediseño de las actividades para el formato virtual, poca socialización entre los miembros de la comunidad, exceso de horas en pantalla, pérdida del contacto visual por cámaras apagadas, entre otros. Sin embargo, ninguno de estos factores alude al acceso a las tecnologías que permitieran la conectividad, a saber, dispositivos como computadores, Tablet

o celulares, y acceso a internet. Las familias de la comunidad tienen los recursos para sostener las conexiones virtuales.

Como establecimiento educacional se decidió acortar la jornada de clases en este periodo de clases virtuales y mixtas. La decisión fue conversada entre los y las docentes y el equipo directivo del establecimiento. La jornada de clases mantiene la distribución de las asignaturas, pero cada bloque de clases de 45 minutos se acortó a 30 minutos. En consecuencia, una clase que tradicionalmente duraba 1:30 horas, ahora duraba 1 hora. Además, los recreos de 15 minutos se extendieron a 20 minutos. Así, la jornada escolar comenzaba a las 9 am y terminaba a las 14 pm.

Los argumentos de estas decisiones fueron velar por no exceder el tiempo en pantalla e inactividad física de los estudiantes al estar sentados en la mayoría de las clases en modalidad virtual. En modalidad mixta, que salieran temprano para que pudieran almorzar en sus hogares porque no se puede abrir el casino/comedor del colegio por protocolos sanitarias.

Mi rol dentro de esta comunidad escolar es desempeñarme como Profesor de Música en los niveles Pre-Kínder a 3ro básico, 7mo básico, y a cargo del Electivo de Interpretación Musical en III-IV medio. Además de ser Profesor Jefe de 7mo básico con 19 estudiantes y encargado del Centro de Estudiantes del colegio. Al tener a cargo la jefatura del 7mo básico hace que mis relaciones profesionales se amplíen. En cambio si solo fuera Profesor de Música o de Electivo de Interpretación Musical, mis relaciones profesionales con los demás colegas serían más acotadas. Con la jefatura de curso las interacciones se extienden a los apoderados, profesoras y profesores de las diversas asignaturas del 7mo, Psicóloga y Educadora Diferencial referente del grupo, además de la Coordinación Académica del ciclo.

Para poder articular el trabajo de la jefatura existen reuniones semanales con la Psicóloga y la Educadora Diferencial referente del curso. En estas reuniones abordamos contextos complejos de carácter emocional y académico de los y las estudiantes. Además, la Coordinación Académica –que en otros establecimientos es la figura del Jefe de la Unidad

Técnico-Pedagógica– tiene relación directa y fluida con el trabajo de los y las profesoras y es de fácil acceso.

Por último, los episodios críticos que fueron seleccionados para este informe ocurrieron durante el primer semestre de clases del año 2021. Todos ellos en modalidad de clases virtuales e involucran a diversos actores de la comunidad como estudiantes, docentes, psicóloga, educadora diferencial, entre otros. En la *descripción* de cada episodio menciono quiénes participan y la problemática que será abordada. Utilizaré nombre ficticios para facilitar la lectura y comprensión de cada episodio. Es importante hacer hincapié en que los episodios críticos se centran en mis discursos, decisiones y acciones pedagógicas en la problemática. Lo que pensé en primera instancia, lo que valido como propuesta de solución a la problemática, la perspectiva y enfoque que le doy, etc. Esto gatilla una *reflexión personal inicial* y una *reflexión con el amigo crítico* que serán presentadas en el informe.

4.2.3. Episodio crítico 1: sobre la participación en la clase virtual

a) Descripción

El episodio crítico que relataré a continuación se produjo en el 7mo año básico en el contexto de la jefatura de curso. En una de las reuniones que tuve con la Educadora Diferencial (Laura), comenta que la profesora de Matemáticas (Carmen) está avanzando muy rápido en los contenidos del curso. Carmen es nueva haciendo clases para el curso. La profesora anterior solo hace clases hasta 6to básico. Además, los estudiantes vienen con ciertos “vacíos” respecto de los años anteriores que la profesora de 6to abordó, sin embargo, debido a la modalidad virtual, aún queda por trabajar. Carmen está en conocimiento de lo anterior.

Laura piensa en algunos motivos por el cual Carmen avanza rápido y comenta que podría ser que no se esté considerando la Priorización Curricular¹⁵ de los Objetivos de Aprendizaje, que se de por asumido el conocimiento y desarrollo de habilidades previas en los estudiantes, y como última tesis, que Carmen esté considerando el nivel de participación y desarrollo de conocimiento y habilidades de dos estudiantes que son hermanos mellizos: Rubén y Verónica. Laura considera que esto último es la razón de que Carmen avance muy rápido.

Rubén y Verónica son estudiantes muy ordenados y aplicados. Tienen un excelente desempeño académico y participan activamente de todas las asignaturas. Se adaptaron muy bien a las clases virtuales y han mantenido sus responsabilidades. De hecho, son de los pocos estudiantes que mantienen su cámara prendida durante las sesiones, lo que facilita la comunicación. Aprenden rápido y son capaces de resolver diversas problemáticas. En general, su desarrollo es sobresaliente respecto a los demás compañeros y compañeras del curso. Así, dentro de la clase de Carmen, Rubén y Verónica son protagonistas respondiendo de manera acertada y rápida las preguntas que puedan hacerse en la clase.

En conversación con Laura le pregunté si esta situación ocurre en las demás asignaturas que ella acompaña. Me comenta que no y da el ejemplo de Lenguaje. Comenta que en Lenguaje la profesora guía y orienta más al grupo curso. En este sentido, realiza preguntas dirigidas a los estudiantes, controla los tiempos de respuesta, entre otras acciones que implementa en la clase.

Esta situación también la comenté con la psicóloga referente del curso, Antonia. Las Coordinadoras Académicas de ambos ciclos me comentaron cuando asumí la jefatura del curso que este tipo de situaciones, relacionadas en su mayoría a Rubén y Verónica, son frecuentes en el curso. En este sentido, creo que esta situación pasa a ser una característica del grupo curso.

¹⁵ Para enfrentar la contingencia sanitaria el Ministerio de Educación propuso una Priorización Curricular de los Objetivos de Aprendizaje de todas las asignaturas considerando que se implementaran sólo los objetivos esenciales. Esto, disminuyó la cantidad de contenidos, habilidades y actitudes que debieran desarrollar los estudiantes.

b) Reflexión personal inicial

Cuando Laura me comenta la situación en nuestra reunión, lo primero que recordé fue la información entregada por las Coordinadoras Académicas. Lo segundo que apareció en mi mente fue pensar inmediatamente en alguna solución. Evidentemente, hay una respuesta dentro del mismo comentario de Laura cuando pone de ejemplo a la profesora de Lenguaje: realiza preguntas dirigidas a los estudiantes, controla los tiempos de respuesta, etc. En otras palabras, la colega guía y orienta los tiempos de la clase procurando la participación de la mayoría de los y las compañeras.

Quiero mencionar las primeras reflexiones que tuve en base a esta problemática. Reflexioné sobre las posibles consecuencias de no guiar y orientar los tiempos de clase. En este caso específico, al omitir la labor docente de promover la participación de idealmente todos los estudiantes durante la clase, se corre un doble riesgo. Por un lado, el que Rubén y Verónica sean objeto de envidias académicas de parte de los demás estudiantes por su proactividad durante las clases, lo que podría generar a la larga una fragmentación en la comunidad curso. Y por otro, que su proactividad y participación merme la de sus compañeros. Esto último, interpretando que los demás compañeros podrían concluir lo siguiente: *—para que voy a participar si están Rubén y Verónica—*. Evidentemente, esta especie de “descanso” de los demás es inconsciente y se traduce en una actitud de espera, de sosiego frente al proceso de aprendizaje personal, en una actitud pasiva durante las clases.

En este punto hay algo interesante. Mis conclusiones anteriores se sustentan en el entendimiento de que los estudiantes se construyen históricamente. Esto tiene que ver con la aparición en la comunidad curso de la actitud pasiva hacia el aprendizaje producto de la omisión del docente en la guía y orientación de los tiempos de clase. Al mantener un grupo curso con cierta dinámica de aula, basada en decisiones/acciones pedagógicas sostenidas en el tiempo, se abre la posibilidad de que aparezcan actitudes que responden directamente a dichas decisiones/acciones pedagógicas. En este caso, existe omisión de una acción pedagógica concreta que es la guía de los tiempos de clase. Lo que creo, es que esta omisión puede generar un “relajo” en algunos miembros de la comunidad curso respecto de su

aprendizaje. Esto último, sumado no solo a lo observado en las clases de Carmen, sino también por la información entregada por la Coordinación Académica al momento de tomar la jefatura del curso que es algo que ha sido sostenido en el tiempo y en diferentes asignaturas. A su vez, este relajó puede generar, a la larga, un rechazo de los demás compañeros hacia la actitud protagónica de Rubén y Verónica en las clases. En este punto, es importante mencionar que esta situación es generada por la omisión profesional del adulto, y que los estudiantes en cuestión no tienen ninguna responsabilidad del fenómeno que se produce en el aula.

Una de las soluciones que propuso Laura fue que Rubén y Verónica fueran más protagonistas. Por ejemplo, que ellos explicaran los contenidos y que luego se hicieran preguntas a los demás compañeros. Sin embargo, lo que creo que puede provocar con esta posible solución es que puede instalar o ahondar este sentimiento de rechazo hacia los estudiantes en cuestión. En ese momento se lo comenté a Laura y estuvo de acuerdo. Concordamos que aprovechando que ella asiste a las clases, conversaría con Carmen y los demás profesores para que consideraran e intencionaran más la participación de todos y todas las estudiantes.

Al conversar con Antonia (psicóloga referente del curso) estuvo plenamente de acuerdo con que se conversara con las y los profesores para intencionar más aún la participación de todos los estudiantes en las clases virtuales. En esta reunión también le propuse tratar la problemática directamente con los estudiantes. Antonia me comenta que no está de acuerdo en involucrar en el problema a los estudiantes. Evidentemente, los estudiantes transitan por la problemática y no son ellos los responsables de la misma. Sin embargo, lo que pensé fue lo siguiente: por un lado, existe una baja participación en las clases de la mayor parte del curso, por otro, existe una participación muy activa de parte de dos estudiantes. En ese contexto consideré que sería bueno concientizar al grupo curso sobre la importancia del acto comunicativo y del diálogo como herramienta de socialización y desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, haciendo hincapié en el valor del aprender por aprender y no por resultados académicos.

Con estas ideas, estructuré una actividad que fuera implementada en la asignatura de Orientación, que buscara advertir la necesidad y la importancia del diálogo y la participación de todos los miembros de la comunidad curso centrándose en el desarrollo y crecimiento personal. Con la toma de conciencia de parte de los y las estudiantes, podrían generarse desde ellos las condiciones necesarias para potenciar la participación. Estas condiciones son personales y colectivas. Personales en el sentido de la disposición, concentración, escucha activa, etc. Y colectivas respecto a los espacios (turnos) e incentivos (apoyos de los compañeros) necesarios para cada uno de los miembros de la comunidad curso.

Si observamos la problemática, podríamos pensar que es innecesario el diseño e implementación de una actividad que busque la toma de conciencia de los y las estudiantes. Esto, a la luz de entender que los docentes somos los responsables de incentivar y guiar la participación de los miembros de las comunidades curso. En consecuencia, podríamos pensar que lo único que necesitamos hacer es que los profesores intencionen más conscientemente la participación en sus clases. Sin embargo, mi búsqueda personal es poder entregar espacios pedagógicos en donde el estudiante desarrolle el pensamiento crítico. Como se ha mencionado en los capítulos anteriores, el pensamiento crítico es la conciencia del entorno y el comprender el resultado de nuestras acciones. Así, tratando de transitar por una racionalidad crítica como docente, observo esta instancia como una oportunidad de aprendizaje crítico en la que los estudiantes tomen conciencia y transformen. A mi parecer, visibilizar esta situación como un espacio de reflexión conjunta con los estudiantes es propia de una identidad crítica docente. Esta actitud, se basa en la consideración de que los estudiantes serán ciudadanos que construyan la sociedad futura, y también en el reconocimiento de que es necesaria una construcción de una sociedad más justa.

Acá retomaré algo que mencioné antes: *al mantener un grupo curso con cierta dinámica de aula, basada en decisiones/acciones pedagógicas sostenidas en el tiempo, se abre la posibilidad de que aparezcan actitudes que responden directamente a dichas decisiones/acciones pedagógicas.* Esto es fundamental para lograr comprender porque creo que es importante promover en un grupo curso experiencias que desarrollen el pensamiento crítico. Esta estrategia de aprendizaje no sería sustantiva en el tiempo por sí sola. En otras

palabras, necesita de la existencia de otras experiencias que refuercen el desarrollo del pensamiento crítico. En este sentido, es fundamental que un grupo curso transite por experiencias de aprendizaje que constantemente incorporen herramientas reflexivas que observen sus actos, su entorno y las consecuencias de sus acciones. Estas experiencias, nacidas de las más diversas temáticas, son las que se constituirían en las decisiones/acciones pedagógicas que generarán una actitud y pensamiento críticos en los estudiantes.

c) Reflexión con el amigo crítico

Cuando le presenté el episodio crítico a Luis, lo primero que le llamó la atención fue que desde mi propuesta se podía dar a entender que los estudiantes son parte de la problemática. Al revisar el registro de la reflexión conjunta puedo decir que mi exposición del *episodio crítico* no fue del todo clara. De hecho, una de las recomendaciones de Luis fue que en este informe tuviera especial cuidado con lo que quería expresar.

Al explicarle la actividad que implementé con el curso, las dudas se fueron disipando. Explicaré los pasos de la actividad para contextualizar aún más el espacio de reflexión crítica que generamos con los estudiantes. Toda la actividad fue acompañada de imágenes preparadas previamente. Primero partimos observando nuestra sala de clases desde el cielo. Describimos el inmueble con los estantes, las sillas, las mesas, ubicamos las ventanas y la puerta. Este inicio pretendía además movilizar la emocionalidad de los estudiantes al recordar nuestro espacio de estudio después de tanto tiempo sin asistir presencialmente. Los estudiantes hicieron comentarios como: “profe, ¿recuerda donde estaba el horario de clases de Pacman?”, o: “¡le faltó el dólar que estaba en la sala!”.

Luego, comenzamos a sacar los elementos del inmueble uno por uno. Primero las ventanas, luego el escritorio del profesor, luego las mesas de los estudiantes, hasta quedar solo con las sillas. Transformamos las sillas en círculos. Les pedí que imaginaran a cada círculo como un compañero y que se identificaran con alguno en la sala, y que del círculo que nació de la silla del profesor, pensarán en el docente de su asignatura preferida. Después

de este ejercicio les hice la siguiente pregunta: *–¿qué ocurre cuando nosotros estamos en clases?–*. La respuesta espontánea y lógica fue: aprender. Luego les pregunté: *–¿y que hacemos para aprender?–*. La siguiente respuesta fue: escuchar. Cuando los estudiantes respondieron escuchar, dibujé una línea desde el círculo del profesor hacia solo un estudiante. Espontáneamente algunos estudiantes dijeron: *–profe, faltan más flechas porque todos estamos escuchando en clase–*. Evidentemente, dibujé cada una de las 19 flechas desde el círculo del profesor a cada uno de los estudiantes. Luego pregunté: *–¿qué creen que falta en la imagen del proceso que hemos diseñado?–*. Después de discutir un momento, los estudiantes concluyen que las preguntas. Entonces, dibujé una línea de otro color desde cada círculo de estudiante hasta el círculo del profesor. Espontáneamente, algunos estudiantes comentaron: *–profe, ¿y los trabajos en grupo?–*. Les comenté a los estudiantes que fue precisamente lo que esperaba escuchar. Por lo tanto, dibujé una línea entre cada estudiante. Como el dibujo de la sala con los 19 estudiantes iba a quedar muy enredado, simplifiqué el dibujo a solo tres círculos: dos estudiantes y el profesor con las flechas correspondientes a todas las interacciones. La conclusión final de esta actividad fue que el diálogo, o la acción comunicativa, era la que permitía el aprendizaje.

Esta actividad se inspira en una que comenta Santos Guerra (2014) en su libro *La Evaluación como Aprendizaje*. En el prólogo del libro describe una actividad en que los estudiantes junto a él actúan una situación de evaluación, para luego hacer preguntas a los estudiantes que generen reflexiones en torno al proceso.

Al explicar la actividad a Luis, él comenta que en esta propuesta de acción se agrega un elemento reflexivo nuevo a los estudiantes. Además, a partir de su implementación, los estudiantes no tienen porque concluir que no deben participar activamente de las clases. Esto es importante porque mantiene el entusiasmo de los estudiantes considerando que ellos transitan por la problemática y no son parte de ella. Ahora bien, a Luis aún no le quedaba claro porqué esta propuesta es diferente a la de Laura. Recordemos que con Laura habíamos acordado en pedirle a los y las profesoras que intencionaran más la participación de los y las estudiantes en clase. El elemento diferenciador de estas dos propuestas tiene que ver con que en la primera propuesta los estudiantes son agentes pasivos en la dinámica de aula, ya que es

el profesor quién motiva, regula, direcciona los tiempos de participación en su clase, sin que los estudiantes comprendan la relevancia de la comunicación y participación. En esta propuesta los estudiantes no necesitan poner energía en reflexionar para generar condiciones y acciones que promuevan la participación de todos. Podríamos pensar que la comprensión del valor e importancia de la comunicación en el aprendizaje es tácita por parte de los estudiantes, sin embargo, dentro de los procesos reflexivos debe existir el reconocimiento y explicitación de aquello que es tácito para poder profundizar en cuestiones más complejas. Esto último es esencial para profundizar las reflexiones y pensamientos, concatenándolos sin que surjan de manera independiente (Dewey, 1989).

Por lo tanto, en base a esta experiencia creo que observar este tipo de problemáticas como oportunidades que promueven reflexiones que tiendan a desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes es fundamental. Es importante también mantener constantemente la reflexión a partir de cualquier hecho que pueda ocurrir en la comunidad para lograr incorporar las herramientas reflexivas a la identidad de los estudiantes. No se trata de desarrollar conocimientos específicos, sino más bien las herramientas reflexivas para abordar situaciones que puedan aparecer. En este sentido, lo importante de estas experiencias de aprendizaje debiera ser el proceso de la reflexión más que el resultado de la reflexión misma. Si un grupo curso o un estudiante, hace parte de su identidad este proceso reflexivo, que a todas luces tiene características personales y singulares, sería logro únicamente por la propuesta constante de sus profesores y profesoras a dichos procesos reflexivos. Esto último, evidentemente se basa en que los seres humanos aprendemos en el hacer, y a partir de la reiteración del hacer incorporamos, desarrollamos y profundizamos elementos a nuestra identidad, que en términos de competencia educativa son los conocimientos, habilidades o actitudes.

Por último, es preciso señalar que Luis comprendió y aclaró todas sus dudas presentadas a partir de este episodio crítico durante la reflexión conjunta. En consecuencia, estuvo de acuerdo con todas las reflexiones personales iniciales que le presenté. Este episodio crítico fue uno de los más enriquecedores, precisamente por los cuestionamientos de Luis. Esto último, me impulsó a generar amplias argumentaciones en donde dejara clara mi

perspectiva de la situación, definiendo conceptos, mis ideales y expectativas, y mis decisiones/acciones pedagógicas. En consecuencia, en el diálogo reflexivo con el *amigo crítico* fui validando, matizando, transformando y profundizando mi identidad profesional.

4.2.4. Episodio crítico 2: sobre el objetivo de los espacios educativos

a) Descripción

El siguiente episodio crítico tiene lugar en la asesoría y acompañamiento del Centro de Estudiantes del establecimiento, desde ahora CEE. El CEE dejó de existir en el año 2020 producto de la pandemia y la aclimatación al trabajo virtual. En el año 2021 se retomó el trabajo y se convocó a elecciones democráticas a toda la comunidad estudiantil. Si bien es cierto, en este periodo se ha trabajado de manera virtual, el dominio de las tecnologías de la comunicación en el periodo 2020 han permitido retomar las actividades.

El CEE está compuesto por cuatro cargos principales: Presidencia, Vicepresidencia, Tesorería y Secretaría General. Además de cuatro delegaciones: Deporte y Vida Sana, Artes y Cultura, Extensión, y Medio Ambiente. Al ser ratificados los miembros del CEE 2021 por la Junta Electoral –órgano compuesto íntegramente por estudiantes– los estudiantes se presentaron ante al Consejo de Profesores. Luego de que cada estudiante se presentara, los colegas los felicitaron y se pusieron a su disposición para las actividades que deseen realizar. En la intervención de una colega, Gloria, les comenta: “que bueno que ganaron, los felicito, y les tengo hartas tareas para que realicen”.

Al día siguiente de la presentación, una delegada comenta que Gloria le pidió un espacio para hablar con el CEE sobre los temas *que quiere que trabajen*. Destaco lo último porque esas fueron las palabras que la delegada transmitió en la primera reunión ordinaria del CEE, después de su presentación en el Consejo de Profesores y el mismo día de la petición de Gloria. En ese momento, visualicé un problema que tiene dos aristas. La primera es que

la colega pretende instalar problemáticas o necesidades para que el CEE las resuelva. La segunda, es la premura por proponer estrategias o ejes de trabajo a los estudiantes.

b) Reflexión personal inicial

Identifiqué la problemática descrita a partir del siguiente cuestionamiento: ¿cuáles son los aprendizajes que debieran desarrollar los estudiantes en el espacio del CEE? Reflexioné sobre esta pregunta no solo a la luz de este episodio, sino también cuando la dirección del establecimiento me propone ser profesor asesor del CEE. En consecuencia con mi labor docente, creo que una de las principales funciones es promover en los estudiantes el desarrollo democrático y el pensamiento crítico. Es un espacio de transformación que también está orientado a construir comunidad a partir de las aspiraciones y esperanzas de los estudiantes. Por último, es un espacio que debe visibilizar las inquietudes del estudiantado.

El trabajo desarrollado con los estudiantes del CEE es más lento que en un año lectivo normal. La modalidad virtual impacta en el desempeño y también en la concreción de actividades. Hay varias instancias emergentes que resolver y al inicio hay que generar un programa de actividades que responda a las necesidades de la comunidad estudiantil. Por todo lo expuesto, creo que como docentes debemos acompañar el desarrollo de las actividades propuestas por el CEE. Por lo mismo, al observar la situación, advertí un problema respecto a la disposición profesional de Gloria en relación a los objetivos educativos del espacio del CEE.

Esta reflexión inicial personal evidencia lo tácito. Así como en el *Episodio Crítico 1*, es necesaria esta visibilidad. En dicho episodio, lo tácito es la importancia de la comunicación y el diálogo en el proceso de aprendizaje. Esto, era necesario evidenciar a ojos de los estudiantes para que desde ahí construyeran reflexiones que promovieran nuevas formas de relacionarse en el aula. En el *Episodio Crítico 2*, lo tácito es el objetivo central del CEE. Esto debiera ser claro para nosotros los docentes. Si fuera así, dejaríamos que los propios estudiantes levantaran sus necesidades y problemáticas para luego acompañarlos con

nuestros conocimientos y energía en las soluciones propuestas por ellos. En consecuencia, en una primera instancia fue necesario evidenciar el objetivo del CEE a ojos de los docentes para evitar situaciones que impidieran o limitaran la construcción de comunidad desde las propias ideas de los estudiantes. La explicitación de los objetivos del CEE es una acción que impacta en los docentes, no en los estudiantes. Al igual que en el *Episodio Crítico 1*, los estudiantes no son parte del problema, sino que transitan por él. Además, esta primera instancia de intervención que pretende prever la problemática de fondo, no promueve reflexiones en los estudiantes, sino más bien, promueve reflexiones en los docente permitiendo relacionarnos con los estudiantes de manera consecuente a los objetivos del CEE.

Considerando lo anterior, en el Consejo de Profesores siguiente, aclaré el objetivo educativo del espacio CEE, y también mencioné que en algún momento del año los estudiantes invitarían a reuniones a ciertos profesores para tratar temas relacionados con las diferentes delegaciones. Además, hice especial hincapié en que los estudiantes están recién comenzando el trabajo de estructurar su programa de actividades, y por lo tanto, estas reuniones pueden demorar.

Ahora bien, era necesario abordar la problemática también con los estudiantes del CEE. En la primera reunión ordinaria reflexionamos en conjunto sobre los objetivos pedagógicos del espacio, aclarando que son ellos los protagonistas del mismo: guían y orientan las actividades, identifican las necesidades de la comunidad estudiantil, proponen soluciones y piden apoyo para llevar a cabo acciones u orientación para diseñarlas. En otras palabras, en la primera reunión con ellos se evidenció que el espacio CEE se configura desde y para el estudiantado.

Estas dos decisiones/acciones las llevé a cabo para prever y tratar de mantener la coherencia de cualquier acción con los objetivos pedagógicos del CEE. No obstante, a la luz de la reflexión con el amigo crítico emergió otra perspectiva que aportaría nuevos aprendizajes a los estudiantes involucrados. Evidentemente, las acciones que implementé tienden al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, porque contextualizan sus

dinámicas dentro de un espacio con características determinadas, a saber: el CEE y sus objetivos. A su vez, la contextualización de sus acciones o cualquier dinámica que se produzca con relación a dicho espacio, permite generar en ellos la confianza necesaria para que construyan, transformen e intervengan su realidad en la comunidad educativa. La oportunidad nueva que se genera a partir de la reflexión con el amigo crítico potencia aún más el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

c) Reflexión con el amigo crítico

Al reflexionar con Luis sobre este episodio, comenta que está bastante clara la explicación y que la forma de abordarlo también es coherente con los objetivos de esta investigación. El componente nuevo que incorpora Luis, es a partir de la siguiente reflexión. Es posible que en la vida adulta los estudiantes enfrenten situaciones similares en las que existan acciones de terceros que sean descontextualizadas y tensionantes, y que ellos deberán ser capaces de sobrellevar. De este modo los estudiantes necesitarían desarrollar herramientas reflexivas que les permitan contextualizar apropiadamente ciertas acciones en las situaciones de la vida, y por otro lado, herramientas discursivas que le permitan transmitir o instalar dicha contextualización.

Desde la reflexión personal inicial sobre el episodio crítico presentado, mis decisiones/acciones pedagógicas son coherentes y van en la línea del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, pero no contemplan lo que Luis logra visibilizar. No contemplan la oportunidad de extrapolar el aprendizaje de los estudiantes a la vida misma. Esto último, debido a que mis decisiones/acciones nacen de la reflexión centrada única y exclusivamente en el contexto del problema descrito.

En términos generales, lo descrito en el párrafo anterior es muy valioso porque demuestra la importancia de la reflexión conjunta, en este caso con el amigo crítico. Creo que si en las comunidades educativas existieran espacios de reflexión guiada entre los y las profesionales, existiría más conciencia del impacto de nuestras decisiones/acciones

pedagógicas en los estudiantes. Además, se podrían diseñar de mejor manera las propuestas que desarrollen los diversos aprendizajes.

Luis considera que otro camino posible a partir de la problemática descrita podría ser dejar que ocurra la situación de conflicto, para posteriormente generar espacios de reflexión con los estudiantes que contextualicen lo ocurrido. Esto último, asume la situación de conflicto como un espacio de crecimiento y desarrollo. A partir de esta reflexión, creo que el escenario ideal sería que los estudiantes del CEE logran orientar estas situaciones sin intervención, autónomamente. Sin embargo, esto ocurriría solo si ellos hubiesen vivido experiencias previas las cuales les permitieran desarrollar las herramientas necesarias para ello. En consecuencia, antes de que se produzca la situación, decidí actuar para generar condiciones que la prevengan. Cuando le comento esto a Luis, refuerza la idea de que dejar que ocurra la situación y ver que pasa en primera instancia, es una opción válida. No obstante, considera que es uno de los caminos posibles.

Hasta acá, puedo decir que la reflexión con el amigo crítico permitió enriquecer la reflexión personal y consecuentemente mis decisiones/acciones pedagógicas respecto a este episodio. A partir de lo expuesto, y retomando la idea de desarrollar herramientas discursivas con los estudiantes, surge la pregunta del cómo desarrollarlas. Claramente es necesario desarrollar la capacidad reflexiva que permita contextualizar las situaciones, ya que si no existiera esta capacidad, las herramientas discursivas no tendrían dirección.

Explicaré esto último desde lo ocurrido en este episodio crítico comentando algunas consecuencias hipotéticas. Recordemos que con herramientas discursivas me refiero a la capacidad de los estudiantes de poder transmitir sus propias reflexiones y conclusiones, y de este modo, generar condiciones específicas en cualquier espacio de intervención, diálogo, discusión o acción. En este caso en particular, la transmisión debe nacer de las conclusiones producto de la reflexión previa, que en este caso tienen que ver con las características del espacio CEE; a saber, un espacio desde y para los estudiantes. Si las herramientas discursivas de los estudiantes no nacieran desde esa reflexión, podríamos generar diálogos excluyentes. En términos generales y simples se podría dar a entender en el diálogo con cualquier docente

la idea de, por ejemplo: “no queremos sus sugerencias, este es un espacio de nosotros y queremos realizar otra cosa”. Evidentemente esta situación no construiría comunidad. En cambio, si las herramientas discursivas de los estudiantes nacen desde la reflexión que define las características del espacio del CEE, podría aparecer un discurso diferente, como por ejemplo: “muchas gracias profe por su aporte, nosotros queríamos pedirle ayuda para realizar esta otra actividad, ¿cree usted que se podrían vincular?”, o: “hemos percibido a través de una encuesta que esta otra temática preocupa a los compañeros y nos gustaría llevar a cabo este plan de acción que hemos diseñado, ¿qué piensa usted?”.

El que exista la reflexión previa de los estudiantes no garantiza por sí sola y en último término que su diálogo tienda a consolidar un espacio de aprendizaje en donde ellos sean los protagonistas. Sin embargo, el elemento reflexivo en ellos les podría permitir observar conscientemente sus intervenciones y también advertir el tenor de las intervenciones de los demás en dicho espacio.

Hay que considerar que estas elucubraciones son personales, es lo que yo puedo advertir a partir de mis percepciones de la realidad que se alimentan de mi experiencia docente y de vida. Los casos hipotéticos presentados en el párrafo anterior solo los utilicé para graficar posibles escenarios y que me permitieran evidenciar la importancia de la reflexión previa, a todas luces crítica, de los estudiantes. Además, es importante recordar que esta reflexión se dio en el diálogo que tuve con Luis en la revisión del episodio crítico.

Por último, quiero mencionar que mientras reflexionaba sobre el episodio junto a Luis, me cuestioné la validez de mis conclusiones. Esto último se lo explicité a él. Me pasa que observo en mí dos intereses respecto a este episodio. Por un lado, está la necesidad de generar el pensamiento crítico en los estudiantes a partir de las situaciones que viven dentro del espacio del CEE. Y por otro, está el observar el actuar de mi colega. En este hecho, mis decisiones/acciones están veladas por un paradigma y una idea de lo que nosotros como docentes debiéramos fomentar en los estudiantes, una visión particular de la educación que se sustenta, o pretende hacerlo, en una racionalidad crítica. Mi colega valida sus decisiones/acciones desde su propia racionalidad, o sea, desde su propia visión paradigmática

de la educación. Estas diferentes visiones de la educación son develadas a partir de nuestras diferentes decisiones/acciones, nuestros modos de proceder. En consecuencia, nuestra aproximación y contextualización del proceso educativo es distinto y por lo tanto intervenimos de manera diferente en él. Así, las acciones de la profesora desde mi perspectiva no son las más adecuadas, pero quizás desde su propia visión sí lo son. Por lo tanto, las decisiones/acciones pedagógicas de los docentes en las diferentes situaciones son relativas, no absolutas. Todo va a depender desde donde las observemos.

Las conclusiones que menciono en el párrafo anterior son muy personales e íntimas. En este sentido, son subjetivas y nacen de la observación de las decisiones/acciones de los demás en el ejercicio profesional. Creo que es pertinente aceptar que existan este tipo de conclusiones en la reflexión pedagógica. Sin embargo, en lo que uno no debe caer es en la sanción de los actos de otro colega. Menciono esto porque es algo que me tomó trabajo asimilar en este proceso de investigación. Luis siempre hizo hincapié en la forma en cómo presentaba los episodios: “debes centrarte en lo que a ti te ocurre con el episodio crítico, no en lo que pasa con los demás”. En efecto, es mucho más fácil observar las acciones que ocurren en el entorno y hacer un juicio a partir de ellas, pero clarificar qué me pasa o qué hago yo a partir de esas acciones en pos del crecimiento de mis estudiantes es algo que por lo menos para mí resultaba difícil de organizar y asimilar en mi proceso reflexivo.

Sin perjuicio de lo anterior, al momento de escribir este informe, creo que he adquirido la capacidad de identificar episodios críticos, reflexionar considerando mi subjetividad, y tomar decisiones/acciones pedagógicas que pretendan desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes centrándome en mi proceder. Esto último, comprendiendo que es el pensamiento crítico quién potencialmente puede construir una sociedad más justa formando ciudadanos responsables y comprometidos con su entorno.

Como el desarrollo del pensamiento crítico debe ser sostenido en el tiempo para que sea parte de la identidad de los estudiantes –como todo aprendizaje–, al observar algunas dinámicas propuestas por colegas que no lo pretenden desarrollar, como en este caso: darle el problema y la solución a los estudiantes del CEE, siento que aleja la meta última que es

construir una sociedad mejor. Sin embargo, una de las riquezas de esta investigación, es el poder observar dichas dinámicas propuestas por colegas como necesarias para generar reflexiones profundas junto a los estudiantes.

4.2.5. Episodio crítico 3: sobre la estandarización del proceso de aprendizaje

a) Descripción

El presente episodio crítico ocurrió en una reunión de profesores del tercer ciclo (enseñanza media). En esta reunión se abordaron algunos contextos particulares de estudiantes que tienen problemas de índole psicológica, social, de convivencia y académica. Uno de estos casos fue el de Rafael. Rafael es un estudiante de IV medio que tiene problemas psicológicos que se han agudizado por la pandemia. En el año 2020 el estudiante fue internado en una clínica psiquiátrica en donde recibió tratamiento farmacológico. Evidentemente, su asistencia y participación en las clases virtuales fue irregular. En el primer semestre del año 2021 mantuvo varias actividades pendientes y no ha logrado desarrollar responsabilidad y autonomía en su proceso de aprendizaje. Además, hay recomendación de su psicólogo personal externo para adecuar los instrumentos de evaluación en todas las asignaturas: dar más tiempo en las evaluaciones y considerar reducir la cantidad de objetivos de aprendizaje.

Una de las medidas que implementó la comunidad educativa fue el acompañamiento del estudiante. Se le ofreció una terna de docentes en donde el estudiante debía elegir a su profesor tutor. En este caso soy el tutor de Rafael. Las funciones que desempeño como tutor son el aconsejar en las diversas problemáticas académicas: organización de tiempos, responsabilidad en el cumplimiento de las actividades y ser puente en la resolución de conflictos.

En la reunión de profesores en cuestión que se sostuvo a mediados del año lectivo 2021, la Coordinadora de Ciclo nos pidió a los y las profesoras extremar las flexibilidades en

el caso de Rafael. Un profesor expresó que no lograba entablar un vínculo con el estudiante comentando que: “no logro empatizar con el cabrito, hay estudiantes con ciertos privilegios en el colegio”. Esto último, considerando la nula participación de Rafael en sus clases y la no entrega de las actividades propuestas. Varias profesoras y profesores intervinieron aludiendo a la idea de que cada estudiante presenta un contexto particular, y que en los casos más complejos como el de Rafael, amerita un tratamiento acorde a su contexto. Así mismo, otra colega comentó que era necesario confiar en las sugerencias de la Coordinación porque tienen más información que nosotros de cada caso. Lo que comenté en la reunión fue que: “si consideramos al colegio como un lugar de eficiencia y rendimiento, estaríamos construyendo una escuela coherente con el sistema neoliberal de competencia. En consecuencia, mi invitación es a ver el espacio del colegio como un entorno protegido de toda la estructura neoliberal, a saber, de competencia, evaluación, ranking, eficiencia y rendimiento. La idea es que los estudiantes puedan equivocarse y encuentren un espacio amable en donde desarrollarse”.

b) Reflexión personal inicial

Una de las primeras reflexiones que surgieron a partir del comentario expuesto en este episodio crítico, fue el tratar de posicionarme en el lugar del profesor que lo emitió. Me pregunté: ¿es un problema para mí el empatizar con algún estudiante? Y, ¿me cuesta empatizar o no empatizo con algún estudiante? Sentí e interpreté que el profesor estaba relacionándose con el estudiante desde la horizontalidad, entendida como: *somos iguales*. Somos iguales en el sentido que tenemos, estudiante y profesor, las herramientas y la experiencia necesarias para interactuar y fortalecer nuestro vínculo profesional y emocional. Sin embargo, en este episodio el estudiante como tal está construyendo su identidad y además en este caso presenta dificultades para relacionarse socialmente. Creo que el profesor no considera esto último y obvia la necesidad de contextualizar a cada estudiante en su singularidad. En consecuencia, lo primero que concluí es que el comentario del colega nace de una idea preestablecida de la relación estudiante-profesor. Esta idea está contextualizada en mi perspectiva personal de lo que debiera ocurrir en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Desde mi perspectiva, nuestra labor como profesionales, guías y adultos responsables es abrir espacios de crecimiento para los estudiantes. Si dentro de dichos espacios se generan vínculos sociales, personales y emotivos, esto sería un corolario de nuestras decisiones/acciones pedagógicas en el marco de nuestra profesionalidad. Si esos vínculos no florecen, nuestra tarea es seguir abriendo esos espacios de crecimiento para los estudiantes. Con esto, no pretendo dar a entender que el colega en cuestión no siga ejerciendo su rol educador, pero interpreto, en términos coloquiales, que el contexto de Rafael genera aversión en él por una idea preestablecida del proceso educativo, develada a partir de su intervención en la reunión que provocó estas reflexiones.

Considerando las elucubraciones anteriores, creo que es importante poder distinguir dos cuestiones esenciales: el vínculo profesional y el vínculo emocional. Indudablemente, el proceso de aprendizaje es eminentemente social, y por lo tanto, los vínculos emocionales surgen a partir de las interacciones en el contexto educativo. Sin embargo, cuando nuestra emocionalidad no logra conectarse con la de algún estudiante y no surge un vínculo, nuestra labor como profesionales debiera ser seguir interactuando con el estudiante para generar espacios de aprendizaje y desarrollo. A este contexto me refiero con vínculo profesional. Siempre existirán vínculos cuando se produzca cualquier tipo de interacción, sin embargo, estos pueden adquirir diferentes características. En el ámbito educacional, el vínculo está velado por lo que creemos debe ocurrir en los procesos de aprendizaje. Así, si creemos en la eficiencia y homogenización de dicho proceso, nuestras posibilidades de vincularnos emocionalmente y por cierto de empatizar con los estudiantes serían limitadas. Además, profundizando esta reflexión, frente a los estudiantes que presentan dificultades para desenvolverse “óptimamente” en el proceso, estas posibilidades serían aún más limitadas. Esto último, porque los estudiantes no cumplirían lo que nosotros planteamos como parámetros óptimos.

En lo sucesivo pensé en lo que comentó la otra colega respecto a confiar en las sugerencias de la Coordinación Académica porque tienen más información que nosotros de cada caso. A partir del comentario, podría decir que la colega asume que para empatizar con algún estudiante es necesario contar con información detallada. Quizás para ella resultaba

fácil el empatizar, ya que por su intervención sabemos que ella confía en las sugerencias de la Coordinación. Con la información detallada del caso podríamos generar la comprensión más profunda del mismo y por consiguiente flexibilizar sin mayores reparos los procesos de aprendizaje que se le plantean al estudiante.

En este punto surgieron las siguientes preguntas: ¿qué estamos flexibilizando? Y, ¿a qué apunta la flexibilización? Pues como ya mencioné, la flexibilización corresponde a extender los plazos de entrega de los instrumentos de evaluación y a considerar disminuir los objetivos de aprendizaje. Rafael, al no participar de las instancias evaluativas ni de clase, no logra desarrollar las actividades académicas como el resto de sus compañeros. Esto habla de la poca *eficiencia*¹⁶ en su proceso de aprendizaje. La Coordinación Académica, por su parte, pide extremar las flexibilizaciones porque entiende que el estudiante no está con la misma disposición y contexto que sus pares para abordar dicho proceso. En consecuencia, la Coordinación empatiza con el estudiante al comprender que su contexto no le permite involucrarse adecuadamente. Por lo tanto, el comentario del colega respecto a que no empatiza con Rafael y que además siente que tiene privilegios, es porque no entiende que su realidad lo inhabilita para desempeñarse en un proceso de aprendizaje estándar y homogéneo. Con estándar y homogéneo me refiero a cómo se han construido históricamente las instituciones educativas: desde la eficiencia, la estandarización y la homogeneización de los resultados educativos de los estudiantes. Esto último, se evidencia en dinámicas como la entrega de las actividades en la fecha correspondiente, aplicación del reglamento de evaluación de manera irrestricta, obtención de puntajes ideales, entre otras.

Me hice la siguiente pregunta: ¿necesito toda la información del caso para entender que el estudiante no está en condiciones de desarrollar su proceso de aprendizaje con “normalidad”? En mi caso la respuesta es no. Esto es porque entiendo que cada estudiante se construye histórica y singularmente, lo que me permite caracterizar los procesos de aprendizaje como heterogéneos. Ya no es un proceso de aprendizaje estándar y único, sino

¹⁶ Acá utilizo el concepto eficiencia desde el punto de vista de la escuela tradicional y de mercado. Eficiencia que en justa medida responde a las exigencias instaladas por nosotros los profesores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Hago esta aclaración porque no me acomoda la utilización del término, sin embargo, para efectos prácticos en la comprensión de las ideas expuestas, es útil. En el Capítulo II se hace referencia a la educación de mercado en la cual se utiliza este concepto.

que a partir de la identidad de cada estudiante surgen múltiples procesos con diferentes características. Así, si Coordinación sugiere que considere flexibilizaciones para algún estudiante, es lógico para mí asumir que existe una identidad y un contexto particular que justifica la sugerencia.

En suma, mi intervención dentro de este episodio crítico intentando develar las disposiciones profesionales que se alinean con el sistema neoliberal de rendimiento y eficiencia, apunta a promover la reflexión crítica del colega. En ningún caso pensé abordar esta problemática con el estudiante para desarrollar su pensamiento crítico. Al igual que en los episodios anteriores el estudiante transita por el problema, sin embargo, en este caso no contemplé generar espacios de reflexión crítica con él por su contexto. Esto último, procurando darle espacio y energía al desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y la disposición activa en su proceso de aprendizaje. Bien podría haber entablado con el estudiante un diálogo reflexivo a partir de preguntas como: ¿en cuales asignaturas te sientes cómodo y por qué?, ¿crees que es adecuada la guía de tus aprendizajes y si crees que depende solo del profesor?, ¿qué consideras que es necesario para propiciar aprendizajes en ti?, o ¿qué crees que se necesita para poder desarrollar aprendizajes significativos en tu comunidad curso? No obstante, como tutor de Rafael, en el momento en que ocurrió este episodio crítico estábamos centrados en la organización de sus tiempos y actividades diarias para instalar rutinas que facilitaran sus aprendizajes. Además, posteriormente se decidió disminuir la carga académica del estudiante, resultando en la eximición de la asignatura del profesor en cuestión.

c) Reflexión con el amigo crítico

Cuando le describí el episodio a Luis, comentó dos perspectivas que yo no las había considerado del todo. En primer lugar, se refirió al comentario: “hay estudiantes con ciertos privilegios en el colegio” como una pobre elección de palabras del profesor. Él comentó que debe haber estudiantes privilegiados en el colegio, pero no son precisamente los que reciben más ayuda porque lo necesitan. En este sentido, los privilegiados son los estudiantes que

tienen un hogar que los contiene y apoya, medios tecnológicos para participar de su proceso de aprendizaje, una psiquis saludable que les permita desarrollarse sin problemas, entre otras condiciones. Por lo tanto, para Luis el privilegio está en donde existe el contexto adecuado para desarrollarse como persona. Profundizando esta idea, los derechos que no son de todos se convierten en privilegios.

Cuando Luis de manera espontánea reflexiona y comenta sobre el episodio, que por cierto estuvimos plenamente de acuerdo con nuestras conclusiones mientras conversábamos sobre él, me pareció interesante y nueva su forma de aproximarse. Si bien es cierto concordé inmediatamente con su declaración, no lo había pensado de esa manera. Así, dentro de mi reflexión se agregó un elemento nuevo de carácter argumentativo que sustentaba mis propias ideas. Esto último, se constituyó en un refuerzo positivo a mis propias reflexiones. En este punto es preciso señalar que al momento de revisar este episodio crítico para presentarlo en el informe escrito, concluí que el rol de Luis (amigo crítico) tenía dos posibilidades de expresión. Por un lado, la expresión a través de reflexiones y comentarios que buscaban gatillar nuevos procesos reflexivos en mí; y por otro, las reflexiones y comentarios que buscaban validar o apoyar mis reflexiones iniciales de cada episodio. Me gustaría proponer para el primer caso el término de *reflexiones provocadoras* y para el segundo *reflexiones validadoras*. Evidentemente y en términos generales, nuestras dos visiones de la educación y de lo que debiera ocurrir en el proceso de aprendizaje, tanto de Luis como mía, se entrelazan en el diálogo. Estas visiones orientan y/o diseñan las reflexiones que puede aportar el amigo crítico a mi propio proceso de reflexión.

Mientras reflexionábamos en conjunto, le comenté un hecho que aportaba al entendimiento del episodio crítico. El profesor en cuestión le había escrito un correo al estudiante dándole plazo máximo para entregar algunos trabajos, de lo contrario tendría la nota mínima. Este hecho no lo comenté inmediatamente en la descripción del episodio porque apareció en pleno ejercicio reflexivo. Ahora es importante mencionarlo porque en este punto, a partir de mis reflexiones iniciales que pretendían comprender desde qué visión educativa validaba el colega sus decisiones/acciones pedagógicas, Luis me comenta que incluso, más que comprender dicha perspectiva, reflexionara antes sobre si está considerado el aprendizaje

en su quehacer pedagógico. Porque a partir de lo que expuse en el episodio crítico, a Luis le da la sensación de que el profesor tiene una visión más bien técnica del rol docente: pasar materia, recibir trabajos y corregirlos. Para Luis no estaba claro si en esa práctica del colega se contempla el aprendizaje en sí mismo. En efecto, el correo hostiga al estudiante en su proceso evaluativo en donde éste se considera una transacción: actividad desarrollada por calificación, y en consecuencia no se sabe si en realidad se contempla el aprendizaje.

Respecto a lo mencionado en el párrafo anterior, puedo dar cuenta a partir de mi experiencia profesional que nos cuesta a los profesores visualizar cuáles son las consecuencias de nuestras acciones en el ámbito educativo. En otros términos, nos cuesta tomar conciencia sobre qué escuela estamos construyendo a partir de nuestras decisiones/acciones pedagógicas. En efecto, incluso desde la perspectiva de Luis, a partir de lo compartido del episodio crítico, existe una idea preestablecida de educación que es diferente a la del profesor involucrado. La visión preestablecida del profesor es develada por sus decisiones/acciones. Acá surge nuevamente en mí la idea de la relatividad de nuestras decisiones/acciones, ya que éstas se dictan a partir de diferentes visiones paradigmáticas de la educación. Esta idea también fue mencionada en el Episodio Crítico 2. Le comenté a Luis que creo que, respecto a esto último, lo realmente importante tiene que ver con la coherencia de nuestro discurso y acción. En consecuencia, surge la pregunta, en primer lugar de ¿hasta qué punto somos los profesores conscientes de nuestra visión paradigmática de la educación?, y en segundo lugar, ¿cuán capaces somos de comprender desde qué visión paradigmática nacen nuestras decisiones/acciones? Siguiendo lo propuesto por Grundy (1991) podríamos hablar en términos de racionalidades en educación: técnica, hermenéutica y emancipatoria. Respecto a esto, Luis comenta que esas preguntas encuentran respuesta precisamente con el Self-Study, porque a través de esta metodología reflexiva conseguimos, entre otras cuestiones, evidenciar las consecuencias de nuestras decisiones/acciones y también develar desde dónde surgen.

Otro punto importante en el cual reflexiona Luis es que esta problemática es del establecimiento educacional. Comparto plenamente su idea, pero le pido que la desarrolle un poco más. Él considera que en lo declarativo el colegio persigue ciertas ideas y valores, y por tanto uno debiera entender que los profesores persiguen las mismas ideas y valores. En

consecuencia, cuando hay un profesor desconectado de aquello, el problema es de carácter institucional, no de algún curso, ni de la Coordinación Académica o de algún estudiante.

En efecto, estoy completamente de acuerdo con que es un problema de la institución, sin embargo, tengo un leve matiz respecto de lo que Luis concluye. A partir de su reflexión, pienso en alguna posible solución. Creo que sería pertinente darle más importancia a la entrevista de trabajo que se realiza a los profesores postulantes al establecimiento. Esto último, se podría traducir en la objetivación y discriminación del profesor. La objetivación y discriminación se traduciría en que, si un profesor no se alinea con lo que el establecimiento declara, no habría más opción que no darle la oportunidad para que ejerza la docencia en éste. Este camino, a mi juicio, se enmarca en un sistema que promueve la competitividad entre docentes por obtener una plaza, en donde se busca al más idóneo para el contexto del establecimiento, que por cierto es lo que ocurre en la realidad. Sin embargo, no estoy de acuerdo con dicho sistema de admisión basado en la competencia entre sujetos. En cambio, si consideramos la entrevista como un espacio para obtener información valiosa sobre la visión educativa preestablecida del educador entrevistado, y luego contrastar esa visión con los ideales y valores del establecimiento, se podrían generar en ese diálogo transformaciones en la identidad del docente. De este modo, estaríamos frente a un espacio de mutuo respeto y aceptación del otro como un legítimo otro (Maturana, 1991) dando oportunidad de transformación. Este cambio lo podemos concebir como crecimiento y desarrollo profesional.

Lo que se expone en el párrafo anterior es contrario a lo que comúnmente encontramos en las comunidades educativas. Me parece importante aclarar, que mi idea respecto al proceso de entrevista de los docentes es una visión diferente que no he vivido en mi experiencia docente. Cuando menciono que se podrían generar espacios de diálogo que permitan transformar la identidad docente, estoy considerando dicho espacio como un puntapié inicial de dicha transformación. En consecuencia, para que esta transformación inicial de la identidad docente sea consolidada deben existir necesariamente más espacios reflexivos posteriores. Considero que este espacio de diálogo instala inicialmente las condiciones para la transformación de la identidad de un docente porque a partir de dicho

espacio, se evidencian nuestras ideas preestablecidas de lo que debiera ocurrir en los procesos de aprendizaje escolar, permitiendo su revisión consciente. Indudablemente, la revisión consciente y el cuestionamiento de nuestra identidad requiere voluntad, una escucha activa y apertura en el diálogo. Así, la disposición del entrevistador y del entrevistado debiera constituir un espacio dialéctico que permita la libre argumentación de los interlocutores. Lamentablemente, la entrevista de trabajo se transforma en un espacio en el que demostramos cuán competentes somos en el ejercicio de la profesión, muchas veces respondiendo lo que el entrevistador quiere escuchar, más que lo que nos dicta nuestra identidad profesional. Esto es porque nuestro objetivo en esa instancia no está centrado en la transformación identitaria, sino en la obtención de un puesto de trabajo. En suma, lo que ocurre en el sistema educativo es un reflejo de lo que encontramos en una sociedad de mercado, en donde es más importante la competitividad entre los sujetos.

Por último, la propuesta de considerar a la entrevista de trabajo en el sistema educativo como un espacio inicial de transformación de la identidad docente, nace desde la idea de considerar a los establecimientos educacionales como instituciones de Formación Docente. Cuando una comunidad educativa adopta esta lógica, no solo discursivamente sino también en sus dinámicas cotidianas, es muy probable que incluso la entrevista de trabajo adquiera las características de respeto mutuo, diálogo transparente, confianza y de escucha activa, que, a la larga, instale la reflexión para la posterior transformación identitaria. En consecuencia, creo que la Coordinación Académica tiene mucho que decir, y por lo tanto, tiene responsabilidades en la problemática descrita en este episodio crítico. Si la Coordinación Académica genera espacios de formación docente como los descritos anteriormente, ésta tendría un rol fundamental en la transformación de la identidad profesional, ya que es ella la que implementa los ideales y valores en las comunidades educativas a través de la orientación de las decisiones/acciones pedagógicas del cuerpo docente. Evidentemente, para que exista transformación, la acción de la Coordinación debiera contemplar espacios de reflexión docente que permitan incorporar nuevos elementos a su ejercicio profesional. En términos de Perrenoud (2011) podríamos hablar de nuevas herramientas incorporadas al *habitus* docente. Bajo la mirada de esta investigación, considero que el docente podría transformar su identidad hacia un objetivo determinado. En

consecuencia, sí considero que es una problemática de la institución educativa, pero que debiera ser resuelta por la Coordinación Académica a través de la implementación de la reflexión docente personal y colectiva. A mi parecer, en esto radica la real importancia de las Coordinaciones Académicas o las Unidades Técnico Pedagógicas en las comunidades educativas. Por lo tanto, creo que su función debiera ser un engranaje entre lo que la comunidad educativa pretende desarrollar y entregar a los estudiantes, y las decisiones/acciones del cuerpo docente. En mi experiencia como profesor, he visto que las Coordinaciones Académicas no se hacen conscientemente responsables de esta funcionalidad. Esto último puede tener múltiples explicaciones. En general, lo que he podido constatar es que las Coordinaciones Académicas se preocupan más por la administración de los procesos de aprendizaje: cuantas notas en el semestre, resolver cuestiones académicas con apoderados, estudiantes y profesores, entre otras; que de promover espacios reflexivos para orientar y transformar la identidad de los docentes de la comunidad educativa.

Por último, le comenté a Luis lo que me pasa respecto a este episodio y otros similares. Cuando observo decisiones/acciones pedagógicas que se alinean con dinámicas de mercado: competencia, eficiencia, rendimiento, estandarización, homogenización, etc., siento que no se avanza hacia la construcción de una sociedad más justa. Luis me replica que eso precisamente me iba a preguntar: ¿qué me pasa a mí con estas situaciones? Además, agrega que lo peor que uno puede hacer es caer en la indiferencia, sin hacer nada al respecto y que, hasta ahora, he logrado generar alguna respuesta acorde al contexto. Respuesta que por cierto es validada desde mi visión de la educación y atiende a mis anhelos y esperanzas, y por tanto es subjetiva. En este punto es necesario recordar que dentro de mi visión educativa considero que, si se implementan experiencias con ciertas características en la trayectoria educativa de los estudiantes, éstas desarrollarán hábitos acordes a ellas. En consecuencia, si la trayectoria educativa de los estudiantes contempla mayormente experiencias de competencia, eficiencia, rendimiento, estandarización, homogenización; sus interacciones posteriores tenderán a constituirse con dichas características. Evidentemente, esto no es absoluto y la escuela no es el único espacio que contribuye a esta tendencia. Sin embargo, me parece muy importante observar a la escuela como un espacio de transformación. A decir

de Giroux (2004), pensar la escuela como un espacio de resistencia, precisamente de dichas dinámicas de mercado.

Esta última idea es sustentada por la Teoría Crítica educativa y la considero matriz en mis reflexiones educativas. Además, creo que es posible crear una sociedad más justa a partir del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, los futuros ciudadanos. Somos nosotros, los seres humanos los que podemos transformar y modelar nuestra sociedad. En este sentido, somos responsables y podemos definir qué tipo de relaciones deseamos. Es mi esperanza aportar en la construcción de una sociedad colaborativa.

V. CONCLUSIONES

5.1. Preámbulo

El Objetivo General de esta investigación es desarrollar el pensamiento crítico en los y las estudiantes a partir del ejercicio profesional de mi *identidad crítica*. De esta manera, busco que su formación sea con una perspectiva de compromiso y responsabilidad social. Esto en última instancia pensando en la construcción de una sociedad más justa. Cuando me refiero al ejercicio profesional de mi *identidad crítica*, estoy considerando que ya tengo una identidad con características críticas, o que por lo menos, pretendo expresar dicha condición al momento ejercer mi docencia. Sin duda, mi identidad profesional se vio fortalecida a partir de este trabajo.

Evidentemente, mis anhelos y esperanzas de aportar en la construcción de una sociedad justa, surgen precisamente porque visualizo diversas injusticias, como por ejemplo, el sistema de autoexplotación instalado a partir de las dinámicas neoliberales y la competencia entre los sujetos, características de la *sociedad del cansancio* (Byung-Chul Han, 2019). Este diagnóstico de la sociedad contemporánea se sustenta en la teoría crítica (Althusser, 1988; Apple y Beane, 2012; Bourdieu, 1991; Byung-Chul Han, 2019; Freire, 2003; Giroux, 2004; Habermas, 1972, 1973; Horkheimer, 1973; entre otros), así como también, el considerar al docente como un agente de transformación social. Por lo tanto, las energías de este trabajo siempre se dirigieron hacia la observación consciente de mi práctica profesional que es o aspira a ser crítica, para luego reflexionar sobre ella y orientarla hacia el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Naturalmente, la metodología que me permitió la observación consciente de mi ejercicio profesional validando mi subjetividad en el proceso fue el Self-Study.

Es preciso señalar que este trabajo se relaciona directamente con la memoria de título para optar al título de Profesor de Música. El desarrollo de ese trabajo previo fue el puntapié inicial para el presente estudio. Ambos trabajos se centran en la construcción de la identidad, lo que permitió la profundización y el desarrollo bibliográfico de esta investigación. Otro

factor clave, fue desarrollarla con el mismo profesor guía, Luis Mancilla. Esto facilitó el trabajo por haber establecido la confianza necesaria para la reflexión profesional previamente, además de conocer nuestras ideas y mi estilo de redacción lo que le dio aún mayor fluidez al proceso investigativo. En consecuencia, debo mencionar que Luis tuvo un papel principal y activo en el desarrollo de la investigación. Sin él, no hubiera conseguido este resultado.

En el relato de los Episodios Críticos van apareciendo algunas conclusiones e ideas fuerza muy necesarias y atingentes. Me permití escribir esas conclusiones en ese momento porque naturalmente aparecen con los procesos reflexivos descritos. Sin perjuicio de lo anterior, algunas de esas conclusiones aparecerán en el presente capítulo y en el metaanálisis de este SS ampliadas y profundizadas.

A continuación presentaré las conclusiones relacionadas a cada Objetivo Específico para facilitar la comprensión del lector.

5.2. Objetivos Específicos y sus conclusiones

a) Generar espacios de reflexión personal y conjunta a partir del análisis de episodios críticos ocurridos en mi ejercicio profesional para enriquecer mi identidad crítica docente

Cada espacio de reflexión, ya sea personal y conjunta, requiere energía y disposición. La energía de los procesos reflexivos presentados en este SS proviene de mi deseo de ser un aporte en la construcción social a partir de mi labor como profesor. Así mismo, la disposición debe ser abierta al cuestionamiento sobre uno mismo, como también al cuestionamiento de otro, que en este caso es el *amigo crítico*. Es muy importante tener la disposición a escuchar activamente en el proceso. A partir de este trabajo puedo identificar la existencia de dos posibles disposiciones al espacio de reflexión. La primera sería cuando damos energía al escuchar y reflexionar, pero no estamos dispuestos a transar o repensar lo que de la reflexión misma surja. Como mencioné anteriormente, lo que surge en el proceso reflexivo son

nuestras ideas previas, que en este caso son referidas a la educación. La segunda disposición sería dar la energía necesaria para escuchar, y además estar dispuestos a repensar dichas concepciones previas que surgen en el proceso y determinan nuestras decisiones/acciones pedagógicas.

Lo descrito en el párrafo anterior es muy importante ya que son los contextos posibles al participar de cualquier proceso reflexivo. Claramente, a partir de los episodios críticos presentados en este informe, se puede advertir que hubo un espacio reflexivo significativo en el cual el cuestionamiento de mis decisiones/acciones pedagógicas fue desde la posibilidad de transformación, y además acompañado de argumentaciones profundas por mi parte y del *amigo crítico*. Es necesario recordar que la profundidad tiene que ver la riqueza de la reflexión provista por el episodio crítico.

En el ejercicio reflexivo se pueden describir algunas cuestiones de procedimiento. Lo primero es desde la reflexión personal. En esta instancia lo que hice fue hacer consciente el proceso de reflexión. Esto último implicaba buscar un espacio y tiempo adecuado en donde repasaba lo sucedido y trataba de responder a preguntas provocadoras sobre mis decisiones/acciones pedagógicas. Además, el apoyo bibliográfico fue muy importante porque alentaba a levantar cuestionamientos desde mi propia interpretación de los hechos del episodio hacia mí mismo.

La observación y análisis posterior de los espacios de reflexión personal, evidenció dos aproximaciones en cada episodio crítico. La primera forma era acercarme a los hechos desde lo particular a lo general. En consecuencia, la segunda forma era repasar el episodio desde lo general a lo particular. Lo general son las ideas preestablecidas de la educación y de lo que debiera ocurrir en los procesos de aprendizaje enseñanza para aportar en la construcción de una sociedad más justa desde mi rol docente. Lo particular son las acciones mismas del hecho. Es a partir de estas acciones que lograba comprender los aspectos más generales: lo que a mi juicio debiera ocurrir en los procesos de aprendizaje. Estas aproximaciones no son lineales y muchas veces surgieron en paralelo, sin hegemonía de una

sobre la otra, respondiendo a la espontaneidad del proceso reflexivo. En esencia, ambas son complementarias y aportan develando mis ideas más generales.

Es muy importante señalar que el proceso de reflexión sistemático, es posterior a las intervenciones inmediatas en que ocurre un episodio crítico. Esto último, es lo que Perrenoud (2010) menciona en su libro *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*: muchas veces por la vertiginosidad del proceso de aprendizaje enseñanza, los docentes tomamos decisiones pedagógicas inmediatas, y éstas responden a lo que está contenido en nuestro *habitus* docente. En términos de esta investigación, diríamos lo que está contenido en nuestra identidad profesional. Precisamente por esto, son necesarios los espacios de reflexión personal y conjunta. Estos espacios son los únicos que nos pueden permitir transformar o consolidar nuestra identidad, para orientar nuestras decisiones/acciones pedagógicas hacia donde nuestras esperanzas apunten. Se podría decir que es un acto de consciencia y coherencia entre nuestro discurso –las ideas preestablecidas– y nuestras decisiones/acciones.

No obstante lo mencionado en el párrafo anterior, las estrategias que implementé posteriormente a los episodios críticos para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiante –cuestión que se relaciona con el siguiente Objetivo Específico de esta investigación– sí fueron sistematizadas desde un proceso reflexivo personal.

Los espacio de reflexión conjunta con el *amigo crítico* que se generaron en esta investigación también siguieron la espontaneidad del proceso que hemos descrito. Sin embargo, en el análisis y sistematización de la reflexión con el otro, también podemos encontrar las disposiciones que hemos mencionado en el proceso de reflexión personal. La diferencia, y por cierto la riqueza de la reflexión con el otro, radica en que hay más perspectivas y comprensiones de la realidad en la interacción. En otras palabras y reforzando lo expuesto hasta acá, hay más perspectivas de la educación, nuevas miradas que me permiten producir y adquirir nuevas argumentaciones que validen o refuten lo propio, para así consolidar o transformar mi identidad. Esto último es el enriquecimiento de mi identidad.

Lo descrito en el párrafo anterior solo puede ser posible en términos de amistad crítica. Como se mencionó en el apartado 4.2.1. *Amistad Crítica*, el profesor guía de esta investigación se hace maestro cuando surge la confianza en su juicio de parte del estudiante. En términos de la construcción identitaria, podríamos decir que el otro profesional se hace un *otro significativo*. Por último, quiero mencionar que los espacios de reflexión conjunta también impactan en el *amigo crítico*. Evidentemente, este impacto solo podría ser valorado por él, ya que dicha valoración y apertura a la transformación responden a su singularidad. Esto, es posible incluso cuando los episodios críticos que gatillan el proceso de reflexión sean seleccionados a partir de mis necesidades. En el proceso de reflexión se producen en el *amigo crítico* niveles de comprensión que indudablemente están velados por su propia identidad profesional la que a su vez se evidencia y se abre potencialmente a la transformación.

b) Analizar mis decisiones/acciones pedagógicas para intencionarlas hacia el desarrollo del pensamiento crítico de mis estudiantes

El presente SS propone analizar mi propia práctica pedagógica sometiéndola a crítica en términos técnicos, prácticos y/o emancipatorios. En justa medida, mi práctica se evidencia a partir de mis decisiones/acciones pedagógicas dentro de la comunidad educativa. Cada una de las interacciones en los diferentes niveles que podríamos encontrar: con estudiantes, entre colegas, con apoderados, con la coordinación académica y directivos, son expresadas por dichas decisiones/acciones.

Mis decisiones/acciones pedagógicas en cada episodio crítico fueron registradas en un diario de campo personal y, en algunos casos, obtenidas y complementadas por las conversaciones de medios digitales entre los involucrados en cada episodio.

En el proceso de redacción del informe final, puedo dar cuenta que el impacto en el desarrollo del pensamiento crítico en los y las estudiantes puede ser directo o indirecto. Por ejemplo, en los Episodios Críticos 1 y 2, el impacto es directo porque implemento con los estudiantes estrategias que pretenden potenciar la construcción de su identidad crítica a partir

de las condiciones emergentes y particulares del episodio. En el Episodio Crítico 3, el impacto es indirecto porque mi intervención se orientó hacia el quehacer de un colega en particular, sin involucrar al estudiante en alguna estrategia de aprendizaje.

El análisis de mis decisiones/acciones fue el paso previo y preparativo para los espacios de reflexión personal y conjunta con el *amigo crítico*. Parte esencial en este primer paso preparativo era identificar los episodios críticos como tales. Esta identificación, se vincula con mi visión paradigmática de la educación y en consecuencia responden a mi subjetividad. Como se mencionó en el Capítulo III, los episodios que a mis ojos son críticos no necesariamente lo son para otro colega. La consideración de un episodio como crítico desde mi visión, dependió siempre de la riqueza reflexiva que me proveía. Esto no fue explícito desde el inicio ni durante el desarrollo de la investigación. Muy por el contrario, es una de las conclusiones posteriores al visibilizar los puntos en común de los episodios que considero críticos, y también por evidenciar las características de los tres episodios seleccionados para el informe escrito. Puedo concluir que los tres episodios descritos en el informe del Capítulo IV, son los de mayor riqueza reflexiva de los nueve episodios trabajados, tanto personalmente como con el *amigo crítico*.

La riqueza reflexiva radica en la cantidad de los proceso reflexivos concatenados que puede proveer el episodio crítico. Como mencioné en el Capítulo II, los procesos reflexivos amplios tienden a concatenar reflexiones más singulares. Estas reflexiones más “pequeñas” se entrelazan y son necesarias para darle profundidad al proceso reflexivo matriz. En esta espiral de profundización, se develan mis ideas preestablecidas sobre la educación, mis valores, mis anhelos, esperanzas y mi visión paradigmática del proceso de aprendizaje y de vida. Al develarse estas ideas se abre la posibilidad de hacerlas conscientes y por tanto de adoptarlas o refutarlas. Al adoptarlas se consolidan dinámicas en mi *habitus* docente. Al refutarlas se abren espacios de transformación docente, abriendo la posibilidad de crear nuevas dinámicas que potencialmente se incorporen a mi *habitus* docente, a mi identidad. Este proceso, por cierto, también lo experimentó el *amigo crítico* de manera más o menos consciente. Esto último, a mi juicio es inherente a cualquier proceso reflexivo. Lo que hace

que este proceso de develación y, adopción o refutación de nuestras ideas preestablecidas sea singular, es la utilidad que cada uno le otorga a dicho proceso.

En el paso siguiente a la categorización de los episodios críticos como tales, el análisis se centró principalmente en aislar las situaciones en sus partes más singulares. Así, identifiqué a cada uno de los actores del episodio, describí sus roles y funciones dentro de la comunidad educativa, y contextualicé cada una de sus intervenciones. En la contextualización de las intervenciones analicé consciente y profusamente mis decisiones/acciones pedagógicas respecto de su impacto en el desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes. En este punto, este Objetivo Específico se relaciona directamente con el siguiente de reflexión personal y conjunta. Además, el proceso de análisis descrito hasta acá no fue secuencial y estructurado, sino más bien espontáneo. Respondiendo a la espontaneidad del análisis previo al proceso reflexivo, le presenté los episodios al *amigo crítico* siguiendo una narrativa libre de los hechos del episodio, sin necesidad de esquematizar los pasos descritos del análisis.

Por último, la riqueza de la descripción de los pasos del análisis radica en lograr evidenciar y advertir las bases de mi proceso reflexivo. Esto último, es un corolario muy valioso de esta investigación ya que la sistematización de la reflexión.

c) Sistematizar estrategias de aprendizaje que fomenten el pensamiento crítico de mis estudiantes a partir de la indagatoria reflexiva de los episodios críticos

Las decisiones/acciones pedagógicas que implementé directamente con los estudiantes para generar espacios de reflexión que tiendan a desarrollar su pensamiento crítico corresponden a la sistematización de estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, en el Episodio Crítico 1 describo la estrategia que implemento en el contexto de mi jefatura de curso. Esta estrategia consistía en una actividad reflexiva que pretendía generar conciencia en los estudiantes, de lo que ocurre implícitamente en su proceso de aprendizaje, revelando la importancia de la participación activa y el diálogo. La descripción detallada de la estrategia

permite al lector advertir las decisiones/acciones que conformaban dicha actividad y el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. En el Episodio Crítico 2, las estrategias que diseñé generaban espacios de reflexión que concientizaban a los estudiantes sobre las características del Centro de Estudiantes y su sentido educativo. Esto permitió contextualizar el espacio del CEE y dar pleno protagonismo a los estudiantes en su rol de analizar y determinar necesidades en la comunidad educativa y promover planes de acción desde su perspectiva. Estas decisiones/acciones pretendieron promover la reflexión no solo en los estudiantes sino también en los docentes.

En este punto el lector podría preguntarse por qué las estrategias que implementé están orientadas al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Aquí, es necesario recordar que el pensamiento crítico desarrolla la conciencia histórica de los sujetos observando y describiendo las acciones concretas de los mismos, evidenciando así de donde nacen y hacia donde se dirigen, para luego permitirles crear nuevas formas de acción e interacción. Esto se observa en los Episodios Críticos 1 y 2, ya que las estrategias implementadas contextualizaban las acciones de los estudiantes permitiéndoles a su vez cuestionarlas. Este ejercicio reflexivo les permite evidenciar la necesidad de transformar sus interacciones. Así, en el Episodio Crítico 1 pretendía transformar la disposición de los estudiantes hacia sus procesos de aprendizaje; y en el Episodio Crítico 2, buscaba contextualizar sus relaciones en el espacio del CEE centrándolas en el protagonismo del estudiantado. Además, en el Episodio Crítico 3, se da cuenta de un diseño inicial de estrategia de aprendizaje basada en un diálogo reflexivo con preguntas como: ¿en cuáles asignaturas te sientes cómodo y por qué?, ¿crees que es adecuada la guía de tus aprendizajes y si crees que depende solo del profesor?, ¿qué consideras que es necesario para propiciar aprendizajes en ti?, o ¿qué crees que se necesita para poder desarrollar aprendizajes significativos en tu comunidad curso? Este diálogo también pretendía desarrollar los elementos propios del pensamiento crítico, pues el ejercicio reflexivo permite observar conscientemente las acciones previas del estudiante y lo que él mismo identifica como necesario para transformarlas.

La sistematización de las estrategias implica diseño e implementación de las mismas. Hay que recordar que la implementación de una sola actividad que pretenda desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes no basta por sí sola para consolidarlo. Precisamente por lo anterior, la sistematización implica el diseño e implementación de más actividades similares durante los años de escolarización, a partir de los más diversos episodios críticos emergentes. De esta manera, la constante participación de los estudiantes en actividades de carácter reflexivo, en donde observen conscientemente sus acciones y se abran potencialmente a crear nuevas formas de relacionarse entre sí y con el mundo, tienden a consolidar el pensamiento crítico en ellos como una herramienta procesal para afrontar distintas problemáticas.

Evidentemente, en el informe del Capítulo IV se presentan diversos contextos de estudiantes en donde me desempeño como profesor jefe, profesor asesor y profesor tutor. Si bien es cierto no existe un seguimiento a los nuevos episodios críticos que emergieron en cada uno de los contextos mencionados y de las nuevas estrategias implementadas posteriormente, la sistematización de las estrategias ahí descritas permite dar cuenta de la alineación de mi práctica docente con la búsqueda del desarrollo de la identidad crítica en todos los ámbitos posibles.

Por último, quiero mencionar que el proceso de reflexión personal y conjunta como educador, también se constituye en uno que potencia mi identidad crítica. Esto es muy relevante y se relaciona indirectamente con este Objetivo Específico. El potenciar y fortalecer mi identidad crítica impacta indirectamente en los estudiantes. Si pretendo desarrollar el pensamiento crítico en mis estudiantes, debo necesariamente haberlo desarrollado, o al menos iniciado su desarrollo en mi propia identidad docente. Un profesor o maestro no puede enseñar algún contenido, habilidad o actitud que no haya desarrollado en sí mismo.

5.3. Cierre de las conclusiones

En suma, esta investigación me permitió profundizar en mi pedagogía crítica a partir del análisis de mis decisiones/acciones pedagógicas abriendo espacios de reflexión personal para la sistematización de estrategias que fomenten el pensamiento crítico de los estudiantes. La reflexión posterior conjunta con el *amigo crítico* abrió espacios reflexivos para validar o tensionar mis ideas preestablecidas sobre el proceso de aprendizaje, las cuales orientan mis decisiones/acciones pedagógicas, potenciando mis prácticas futuras y consolidando mi identidad profesional.

Este proceso de SS logró incorporar en mi identidad docente la consciencia sobre mi propio proceso reflexivo. Así, el ejercicio reflexivo se consolidó como parte de mi *habitus* profesional. Esto me permitirá brindar a los estudiantes experiencias significativas que desarrollen su propio pensamiento crítico, fomentando de este modo su compromiso y responsabilidad social. Estoy seguro que generando espacios de interacciones enmarcadas en la colaboración, respeto, inclusión y consciencia, de manera constante en la etapa escolar de mis estudiantes, reproducirán en su vida adulta interacciones con dichas características. Indudablemente, mi práctica docente no es la única que se necesita para esta transformación del *statu quo* social de competencia. El entorno del hogar, nuestro barrio y la sociedad misma influyen en este proceso. Sin embargo, son mis decisiones/acciones pedagógicas desde donde puedo aportar en el proceso de transformación social hacia una más justa, y claramente eso me llena como profesor y como ser humano.

VI. METACOGNICIÓN

Me parece necesario mencionar algunos corolarios relevantes de este trabajo. Sin duda, cada investigación entrega reflexiones y conclusiones emergentes en su desarrollo. Como SS, este proceso reflexivo responde a mi singularidad, atendiendo a mis anhelos y esperanzas; en consecuencia, lo que presentaré más adelante serán elucubraciones personales relacionadas directa o indirectamente con las reflexiones expuestas en los Capítulos IV y V.

Así mismo, estas reflexiones no necesariamente fueron analizadas con el *amigo crítico*. Esto último, procurando concentrarse en lo medular y así responder a los objetivos de la investigación. No obstante, en el último apartado de este capítulo, se presenta una entrevista a Luis Mancilla (*amigo crítico*) en donde él comenta cuál ha sido la significación personal en el acompañamiento de este proceso tesis.

6.1. La percepción inconsciente y la necesidad del proceso de reflexión

Creo que la reflexión sistemática y sostenida en el tiempo logra evidenciar nuestros sentimientos/emociones y además nos permite utilizarlos para el ejercicio profesional. Si bien es cierto que al momento de emprender el presente proceso de tesis reflexiva, ya había incursionado en uno similar, a saber, la Investigación Acción de pregrado, existían algunos sentimientos/emociones que aún era necesario considerar y comprender. Al momento de identificar, analizar y reflexionar sobre episodios que a mi parecer son de carácter crítico, estos sentimientos/emociones se hicieron cada vez más evidentes y de alguna manera se “ordenaron” en mi percepción permitiéndome comprender su origen e incluso su finalidad.

El trabajo de pregrado no agotó mis posibilidades de comprensión reflexiva respecto a estos sentimientos/emociones, que podríamos categorizar como profesionales, ya que nacieron desde la profesión. Quizás, en algún trabajo académico futuro, si realizara una revisión más profunda de estas cuestiones, consideraría lo mismo sobre el presente trabajo. No obstante, este SS me permitió advertir los sentimientos/emociones relacionados con mis

decisiones/acciones pedagógicas, y por cierto, con las de mis colegas en mi ejercicio profesional reciente.

Estos sentimientos/emociones surgen espontáneamente en mi conciencia a partir de mi labor diaria como profesor. En consecuencia, respondiendo a esa espontaneidad, para mí representan una *percepción inconsciente*¹⁷ y tácita de los episodios pedagógicos experimentados profesionalmente. Considero que estos sentimientos/emociones constituyen la energía primordial para mi proceso reflexivo consciente posterior. Además, es a partir de ellos que un episodio pedagógico se constituye como crítico desde mi perspectiva. Lo explicaré en términos simples: cuando en un episodio profesional surge en mí una sensación de incomodidad o disconformidad, una especie de intuición o sensación de que se podría hacer de manera distinta, es a lo que me refiero con sentimientos/emociones.

Evidentemente, esta *percepción inconsciente* se sustenta en mis anhelos y esperanzas, en mis experiencias previas de vida y profesionales, y en mi percepción particular de la realidad. En consecuencia, considero que esta experiencia de percepción es relativa y no absoluta. Así, los episodios que son críticos para mí, pueden ser simples o *no*-críticos a los ojos de otro colega. Bajo mi perspectiva, esta *percepción inconsciente* es una especie de alarma que devela la incoherencia de las decisiones/acciones pedagógicas de un episodio respecto a mi *identidad crítica* como docente.

Hay dos posibles caminos desde el surgimiento de esta *percepción inconsciente*: por un lado, puedo simplemente obviarla, y por otro puedo hacer algo con ella. A su vez, si decido hacer algo con ella, hay también dos posibilidades: actuar inmediatamente en el surgimiento del episodio pedagógico sin previa reflexión, o, reflexionar posteriormente a lo sucedido y decidir como actuar. Esta forma de aproximarme a los sentimientos/emociones originados a partir de las diversas situaciones profesionales, nace de mi experiencia como estudiante budista. Para nosotros en la Escuela Karma Kagyu, la mente o conciencia es como el espacio en donde surge todo: emociones, pensamientos, sentimientos, percepción, etc. De este modo,

¹⁷ La RAE define *percepción* como: conocimiento, idea; e *inconsciente* como: conjunto de caracteres y procesos psíquicos que, aunque condicionan la conducta, no afloran en la conciencia. A partir de estas definiciones, elaboré el concepto de *percepción subconsciente*.

cuando estos elementos surgen en nuestra consciencia, podemos actuar desde ellos inmediatamente, o podemos observar la surgido y utilizarlo para el beneficio de los demás.

Graficaré lo anterior con un ejemplo. Si surge en nuestra consciencia una emoción muy fuerte de rabia y decidimos, consciente o inconscientemente, actuar desde ella de inmediato, podríamos dañar verbal o físicamente a alguien. Sin embargo, si consideramos que esa emoción fuerte transita por el espacio de nuestra consciencia y no necesariamente nos representa, que antes no estaba ahí y después tampoco estará porque solo permanecerá el espacio por donde transitó –nuestra consciencia–, obtendremos la libertad de decidir conscientemente si actuamos desde ella o esperamos a que se desvanezca para actuar y decidir. Este es el primer paso para el auto-conocimiento. Lo siguiente sería aprender a transformar cualquier emoción perturbadora¹⁸ en una sabiduría. No entraré en mayores detalles del proceso posterior porque es algo que aún no domino, se escapa a la presente explicación y es contenido netamente budista.

Esta libertad de decidir se potencia y consolida a partir de la meditación y nace de la distancia protegida entre lo que surge en nuestra consciencia y nuestras decisiones/acciones. De este modo, trasuntando esta experiencia personal al espacio educativo, creo que los sentimientos/emociones que surgen desde los episodios cotidianos profesionales se constituyen para mí como la energía necesaria para generar espacio reflexivos a partir de su reconocimiento consciente. Este reconocimiento consciente nace de mi experiencia meditativa y contemplativa previa.

La descripción y concientización de esta experiencia previa y primordial a todo proceso reflexivo que decanta en la consideración crítica de un episodio educativo, hace posible dicho proceso y le da fluidez porque evidencia en mí la necesidad de reflexión personal. Además, existe intrínsecamente una voluntad de buscar la coherencia entre mis decisiones/acciones pedagógicas y mi *identidad crítica* profesional –que pretendo tener– que le otorga espontáneamente energía a la reflexión. Así mismo, creo que esta voluntad también

¹⁸ Este término es utilizado en la bibliografía budista de la Escuela Karma Kagyu para referirse a cinco emociones perturbadoras raíces: ira, apego, celos, confusión y orgullo. Para mayor profundidad de esta temática, consultar *Las cosas como son*, del Lama Ole Nydahl (2014).

permite el surgimiento de lo he definido como *percepción inconsciente*. Esto último, es una recursividad entre mi voluntad y lo que surge espontáneamente en mi consciencia. Por lo tanto, existe un deseo que trasciende al ámbito profesional/laboral en sí mismo, y que se aloja el ámbito de la realización personal.

Por último, creo que es fundamental que el lector considere y recuerde que esta reflexión es personal y que responde a mi identidad particular. No obstante, lo expuesto puede tener resonancia en el lector en diversos niveles. Cada cual podría encontrar valiosa la información o parte de ella, pero dependerá de la identidad de cada uno. La sistematización y redacción de lo que ocurre en mi consciencia y el cómo se configura mi proceso mental en el ejercicio profesional es valioso en sí mismo. Esto último, porque logra advertir cada momento de dicho proceso que en la vertiginosidad de lo cotidiano se vive de manera inmediata, irreflexiva y fugaz. Esto, impacta indirectamente en la guía de los procesos de aprendizaje y por tanto en la identidad de mis estudiantes ya que me permite tomar decisiones e implementar acciones pedagógicas de manera consciente y coherente a mi propia identidad. Todo lo anterior, se enmarca en mi búsqueda personal de aportar en la construcción de un ciudadano consciente, solidario y comprometido socialmente.

6.2. ¿Cómo reflexiono?: etapas de mi proceso reflexivo personal

Uno de los momentos más interesantes, apasionantes y excitantes que me regaló este proceso de investigación, fue encontrarme con bibliografía que hablaba del proceso reflexivo. Profundicé en ella encontrando diversos modelos que intentaban explicar lo que ocurría antes, durante y después de la reflexión. Al final del Capítulo II se consideran propuestas de diversos autores (Van Manen, 1977; Sparks-Langer, Simmons, Pasch, Colton y Starko, 1990; Hatton y Smith, 1995; Valli, 1997; Korthagen et al., 2001; Larrivee, 2008; Nelson y Sadler, 2013). En el Capítulo III se define lo que es la reflexión para esta investigación haciendo una síntesis de toda la revisión bibliográfica.

Me parece que mi interés en la revisión profunda de esta temática tiene que ver con lo que estaba ocurriendo en las reuniones recurrentes con el *amigo crítico*. Mientras entrábamos de lleno en las reflexiones conjuntas de las cuestiones metodológicas y posteriormente de los episodios críticos, fui encontrando la bibliografía necesaria para contextualizar adecuadamente el proceso. Esto me permitió dos cuestiones que se dieron de manera simultánea: por un lado, practicar la reflexión con el *amigo crítico*, y por otro, teorizar personalmente sobre el cómo era dicha reflexión.

En la Memoria de Título de pregrado concluí que la práctica, entendida en ese caso como mi docencia en el área musical, debía ir por delante a la teoría en el desarrollo de las habilidades musicales, entendiendo la teoría como la racionalización que nace desde la práctica. Esto es aplicable a cualquier disciplina. Es la manera más adecuada de generar aprendizajes significativos en los y las estudiantes, considerando ineludiblemente sus experiencias previas. Por lo tanto, el practicar la reflexión de manera constante durante esta investigación e ir tomando consciencia sobre cómo se producía, apoyado en la bibliografía consultada, me permitió la sistematización del proceso reflexivo. Esto desarrolló en mí un aprendizaje significativo y le otorgó a la sistematización una dimensión personal. Lo descrito hasta acá no fue concertado, sino más bien fortuito y espontáneo en el desarrollo de este trabajo. En consecuencia, la experiencia sobre la sistematización de mi proceso de reflexión fue emergente.

Si tuviera que mencionar un punto de partida de mis reflexiones profesionales, evidentemente tendría que partir desde lo expuesto en el apartado anterior: la voluntad de buscar la coherencia entre mis decisiones/acciones pedagógicas y mi identidad docente, y los sentimientos/emociones surgidos en la cotidianidad de mi ejercicio profesional. De la voluntad de buscar coherencia surge la energía necesaria para detenerme a pensar sobre mis decisiones/acciones pedagógicas. Como menciona Chaubet (2010), que articula las ideas de Dewey (1969) respecto a la reflexión, cualquier estímulo reflexivo cuestiona la coherencia entre las ideas preestablecidas y las acciones implementadas en un contexto determinado. Esto es precisamente lo que había observado y concluido por medio de mi práctica reflexiva, reforzándola con la sistematización y la teorización del proceso.

En lo personal, todos mis procesos de reflexión responden a las siguientes preguntas: ¿cuál es el impacto de mis decisiones/acciones pedagógicas en mis estudiantes?, ¿me centro solo en los contenidos, o genero espacios de reflexión más allá de ellos? Y, ¿promuevo la reflexión crítica? Estas preguntas surgen constantemente en mi consciencia en las diversas situaciones que como profesor debo resolver, mediar o guiar. Así mismo, mi experiencia en la reflexión y las preguntas descritas más arriba se consolidaron con mi rol de profesor jefe. La jefatura de curso es un espacio en donde el profesor integra diversos conocimientos, habilidades y actitudes en los estudiantes, a través de la interacción directa con ellos, con los colegas y con los apoderados. Es un rol estratégico en la construcción de la identidad de los estudiantes tanto individual como colectivamente. Evidentemente, la figura del profesor jefe tiene diferentes funcionalidades en cada comunidad educativa y lo que menciono es parte de mi experiencia en la comunidad educativa en que me encontraba durante la investigación. Cuando menciono que mi jefatura consolidó mi ejercicio reflexivo y en consecuencia la búsqueda del desarrollo del pensamiento crítico de los y las estudiantes, no pretendo decir que la especialidad de música, o cualquier otra, no sea un espacio que permita la reflexión. Sin embargo, las posibilidades de construir una identidad crítica con los estudiantes son más sutiles y requieren, bajo mi perspectiva, mayores energías y espacios de reflexión personal, colectiva y profesional. Profundizaré en esta apreciación en el apartado 6.6. *La escuela y la práctica reflexiva docente.*

Cuando ocurre una situación educativa emergente que requiera algún tipo de intervención, a saber: diseño de alguna propuesta, toma de decisiones individuales o colegiadas, revisión de actitudes, u otra, la dialéctica con los involucrados siempre está orientada hacia la consideración de las preguntas matrices que mencioné en el párrafo anterior. Esto es una disposición personal que instala una perspectiva de carácter crítico en mí quehacer educativo. En consecuencia, todo tipo de interacción profesional con cualquiera de los actores involucrados, pretende, desde mi parte, evidenciar hacia dónde se dirigen las acciones implementadas en cada situación emergente. Al momento de escribir estas reflexiones, puedo decir que esta manera de proceder ya es parte de mi *habitus* docente, de mi identidad profesional. Esto último, debido a que en múltiples ocasiones este proceder

surge espontáneamente como un hábito adquirido, y que advierto en la reflexión posterior a las situaciones.

Es imposible identificar un orden en mi proceso reflexivo. Por lo tanto, no es asunto de dar una receta y decir: “así se reflexiona”. Recordemos que es un proceso que responde a la singularidad de cada sujeto (Calderhead y Gates, 1993). Sin embargo, creo que hay aspectos en común a cada proceso de reflexión crítica, que son, por un lado, una lectura de la sociedad y por lo tanto del rol docente en ella, y por otro, la distancia entre las decisiones/acciones y nuestro *habitus*. La lectura de la sociedad es muy necesaria, ya que es gracias a ella que podemos comprender nuestro rol. En lo personal, creo que la lectura social debe estar complementada necesariamente con ideas fuerza encontradas en la bibliografía de nuestro interés. Así, la propia lectura de la sociedad es relativa porque atiende a nuestros deseos más íntimos. Siempre responderá a la pregunta inicial: ¿qué pretendo construir a partir de mi ejercicio docente?, para posteriormente dar paso a la pregunta ¿cómo construyo lo que pretendo? Por otra parte la distancia entre las decisiones/acciones y nuestro *habitus*, o en otras palabras los sentimientos/emociones que surgen espontáneamente en nuestra conciencia en las situaciones diarias, permite el *espacio reflexivo*. Esto es algo que ya comenté en el apartado anterior.

Estas dos cuestiones: la lectura de la sociedad y el *espacio reflexivo*, producto de la distancia entre decisiones/acciones y el *habitus* profesional, son necesarias para generar la reflexión de carácter crítico, no solo en el ámbito docente sino en cualquiera. El devenir en el *espacio reflexivo* es personal y singular a cada sujeto, no obstante, existiendo las condiciones necesarias para abrirse en el diálogo con un otro significativo, dicho devenir puede explicitarse y sistematizarse.

6.3. La importancia de la reflexión conjunta: lo que el *otro significativo* ve

Ya mencioné la importancia del *otro significativo*, el *amigo crítico*, en la reflexión conjunta que se ha desarrollado en este SS. En el Capítulo IV comenté el contexto de la

amistad crítica que tengo con Luis Mancilla. Quiero nuevamente darle las gracias explícitamente por su entrega durante esta investigación. Sin lugar a dudas, fue más que un profesor guía, involucrándose directamente en el desarrollo de la reflexión. Además, su disponibilidad de tiempo fue excepcional. Sostuvimos más de 40 reuniones, y algunas de ellas presencialmente cuando las condiciones sanitarias lo permitieron. El nivel y profundidad de los diálogos reflexivos siempre trascendió al episodio crítico o la guía en cuestiones metodológicas. Además, el componente sociológico: la lectura de la sociedad que es tan importante para el desarrollo de la reflexión crítica, siempre estuvo presente en nuestros diálogos.

La visión y percepción del otro se hace esencial en el desarrollo de la reflexión. Esto permite que no nos “estancemos” en nuestras ideas y conclusiones que nacen de nuestra propia experiencia de vida y relación con el mundo. En justa medida, las ideas y conclusiones del otro nacen de su propia experiencia, y por tanto, podrían enriquecer nuestra relación con el mundo. Sin embargo, no cualquiera puede aportar a nuestra identidad, sino aquel que es necesariamente un *otro significativo*. Cuando comenté sobre la construcción de la identidad, mencioné que se construye no solo con las ideas propias sino también con las de los *otros significativos* que nos rodean. En la infancia son nuestra madre, padre, otras figuras parentales, personas que admiramos, amigos cercanos y que respetamos. Solo la validación del otro como legítimo fundada en el respeto, la aceptación y la admiración, permite apreciarlo como *significativo*. En términos de este SS podemos considerar a este *otro significativo* como el *amigo crítico* que acompañó mi proceso reflexivo.

Lo descrito en el párrafo anterior es fundamental porque es la condición base para poder reconstruir y transformar nuestra identidad. No solo debemos estar dispuestos a la autocrítica: a la observación consciente de nuestras acciones y su coherencia con nuestras ideas previas, y por supuesto a su cuestionamiento, sino también debemos abrirnos a la crítica del otro y al diálogo sobre nuestras debilidades. En palabras de Ximena Dávila y Humberto Maturana (2021) debemos estar dispuestos a escucharnos, porque el escuchar es la base de la reflexión. La apertura a escuchar al *amigo crítico* nace precisamente del deseo de reflexionar, y por cierto, del respeto hacia él que lo constituye como un *otro significativo* y

lo valida para que realice el análisis de las acciones e ideas personales. Si deseo cambiar y mi meta es aportar en la construcción de una sociedad más justa

[...] voy a intentar verme, voy a hurgar en mí y voy a buscar la manera, a través del descubrimiento de mi identidad, de resetear mi modo de pensar, mi modo de relacionarme, mi *psiquis*. Eso es lo que nos hace diferentes en el mundo natural: somos seres que vivimos en el lenguaje, que podemos *reflexionar*, y, al tener esa herramienta, tiene que importarnos lo que hacemos y dónde lo hacemos. (Dávila y Maturana, 2021, p. 32).

Esta disposición a escuchar y reflexionar sobre las acciones e ideas propias es en esencia una estructura que corresponde a una sociedad de carácter colaborativo, no de competitividad. Esto último, porque en los diálogos que he sostenido durante esta investigación nunca pretendí tener la razón. Tampoco pretendí sobreponer mi razón a la de Luis, ni viceversa. No existió una competitividad por quién tiene la supremacía del relato en los contextos abordados. No existió egoísmo en compartir las experiencias e ideas ni un ensimismamiento en ellas. No hubo una búsqueda de alguna verdad absoluta, sino un intento genuino de construir conocimiento a partir de nuestras experiencias personales compartidas en el diálogo reflexivo. Esa disposición experimentada durante todo este SS permitió el análisis interpretativo fluido y fértil, que mantuvo una cierta “estabilidad emocional” que permitía la reflexión.

Evidentemente, hay un contexto previo de cercanía y amistad que favoreció el desarrollo de este estudio. No podría haber realizado este SS y obtenido la calidad de sus resultados con cualquier otro profesor o profesora del programa de Magíster. En efecto, no con cualquier persona existirá la apertura necesaria para el diálogo. Respecto a esto, recuerdo una charla que se dio en el Depto. de Música de la UMCE con el maestro-guitarrista argentino Juan Falú en la que comentó que en Argentina se reunían y realizaban seminarios en torno al folclor y la música tradicional, pero que él no se sentaría a dialogar de folclor con cualquiera, sino con colegas conocedores y entendidos en la materia, a menos que fuera una exposición de los contenidos a un público auditor. En este sentido, el maestro Falú reconoce que hay una

experiencia y una trayectoria previa, un contexto que permite la apertura al diálogo. Trasuntando esta apreciación al ejercicio reflexivo, ocurre algo similar. La disposición de apertura exige un contexto previo, no solo de respeto, sino también de acercamiento a la materia de reflexión. Más aún, la disposición de tiempo para la reflexión también es un elemento gravitante, y por cierto lo fue para este SS.

En suma, la importancia de la apreciación del *otro significativo*, el *amigo crítico* en este caso, radica en el enriquecimiento de mi propia apreciación y percepción de la realidad en el contexto de los episodios críticos presentados y en la realización de este trabajo de investigación. Lo que el otro pueda decir se transforma en riqueza solo cuando yo lo incorporo y lo utilizo para reflexionar. Por lo tanto, no es lo que pueda aportar el *otro significativo*, sino más bien que hago yo con lo que aporta. En esencia, esta disposición es transferible a cualquier área del desarrollo humano, y por lo tanto, la apertura hacia la reflexión con el *otro significativo* es posible generando y replicando un contexto que permita dicha relación entre los involucrados.

6.4. La reflexión provocativa y la reflexión validadora

Durante los procesos reflexivos conscientes y/o emergentes surgen disposiciones que son susceptibles de describir. Con *procesos reflexivos conscientes* me refiero a los esfuerzos destinados a la reflexión metódica, sistemática y sostenida en el tiempo de manera personal y/o conjunta relacionados a cualquier ámbito de nuestra vida y a cualquier área del desarrollo humano. Los *procesos reflexivos emergentes* son aquellos que surgen durante el diálogo y son necesarios para poder ordenar y expresar nuestras ideas, emociones y sentimientos. En cualquiera de estos dos tipos de reflexiones, las interlocuciones pueden ser de carácter *provocador* o *validador*. Dichas interlocuciones son personales o colectivas.

Ambas disposiciones, *provocadora* y *validadora*, surgen espontáneamente durante el proceso cognitivo de la reflexión. Así mismo, no son hegemónicas entre sí, sino más bien, respondiendo a dicha espontaneidad, aparecen de manera desordenada durante el proceso.

Esta conceptualización es personal y emergente de este trabajo, y pretende explicar elementos cognitivos del proceso reflexivo. No he encontrado estos elementos en la bibliografía que he visitado, sin embargo, no es de extrañar que ya existan conceptos afines.

La *reflexión provocadora* pretende tensionar las acciones e ideas previas. Responde a la pregunta: ¿es esto lo que realmente me representa y lo que quiero? A través de esta reflexión podemos cuestionar y transformar nuestra identidad. En consecuencia, es un elemento reflexivo de carácter *crítico*. Por el contrario, la *reflexión validadora* pretende reafirmar positivamente las acciones e ideas previas promoviendo su consolidación. No responde a alguna pregunta, sino que es una afirmación: *–pienso lo mismo que tú, estoy muy de acuerdo–*.

Es muy importante considerar que tanto la *reflexión provocadora* y la *reflexión validadora* son relativas. Esto quiere decir que dependen del contexto y por supuesto de quienes sean los que estén en el diálogo reflexivo. Por ejemplo, si reflexiono con un *amigo crítico* que en general concuerda con mis acciones e ideas previas respecto de algún episodio en particular, es probable que surja una reflexión de carácter *validador*. Ahora bien, si con el mismo *amigo crítico* nos proponemos conscientemente cuestionar nuestras acciones e ideas previas, buscaremos mecanismos para tensionarlas a través del diálogo y, por lo tanto, es probable que surja en este contexto consensuado una reflexión de carácter *provocador*. Si sostengo un diálogo con un *amigo crítico* que expresa acciones e ideas previas divergentes a las mías, es muy probable que el diálogo reflexivo sea de carácter *provocador* en ambas direcciones: desde él hacia mí, y viceversa. Esto último ocurre más aún si queremos argumentar y abogar a favor de lo que nosotros consideramos “correcto” respecto del episodio en cuestión.

En el ámbito personal, también podemos llevar a cabo procesos reflexivos *provocadores* y *validadores*. Hay que considerar también que en este ámbito se puede dialogar con la bibliografía atinente a una temática que apoye las ideas previas o que las refute construyendo grados de verdad personal.

De esta manera, la relatividad de las categorías de los elementos reflexivos *provocadores* y *validadores* depende del contexto y de quién y con quién se expresen. En el Episodio Crítico 3, a partir del diálogo reflexivo que sostuvimos con Luis, en el cual reafirma y valida mis acciones e ideas previas respecto al episodio en cuestión, se evidencia una retroalimentación positiva y la concordancia de ambos en la apreciación de lo ocurrido. Es preciso considerar que todo se relativiza en último término. Esto, porque siempre dependerá de lo que queramos conseguir, de nuestros anhelos y esperanzas, de nuestra apreciación y relación con el mundo basada en nuestras experiencias de vida y personalidad. En consecuencia, todo es relativo en último término porque responde a nuestra forma singular de relacionarnos con el mundo.

Por último, más allá de categorizar los elementos reflexivos provocadores y validadores, lo esencial es lo que podemos hacer frente a dichos elementos. En este sentido, es importante la apertura y la confianza con quién se reflexiona. Generar un vínculo genuino que permita formar *amistad crítica* es la verdadera clave para transformar nuestra identidad. Esto es relevante debido a que el elemento reflexivo provocador es de carácter crítico y busca cuestionar las ideas previas personales, y, por lo tanto, nos enfrenta a una situación de exposición y nos deja en evidencia. Por lo mismo, es difícil escuchar activamente las interpelaciones provocadoras en el acontecer profesional porque nos señalan y cuestionan.

Evidentemente, no todos los diálogos reflexivos críticos están debidamente sustentados en ideas previas que consideremos loables. Esto quiere decir que pueden existir diálogos en los cuales la crítica es superficial y no se enmarca en una búsqueda del bien-estar comunitario. Sin embargo, estos espacios de reflexión son oportunidades de crecimiento personal y profesional en donde el beneficio o impacto ulterior siempre será la formación más integral, ciudadana, responsable y humana de los estudiantes, y consecuentemente la construcción de una sociedad más justa.

6.5. ¿Se puede instalar la práctica reflexiva en la Formación Inicial Docente?

Como he mencionado, el proceso reflexivo es particular a cada sujeto. En este sentido, no nos debe importar el procedimiento en sí mismo, sino más bien que se logre su sistematización y periodicidad. Para esto, sería importante generar condiciones que les permitan a los profesores en formación desarrollar el proceso reflexivo de manera atenta y consciente, para que luego lo sistematicen respondiendo a su identidad, ejecutándolo con regularidad durante su docencia.

Considerando mi proceso personal de sistematización sobre lo que ocurre en mi consciencia durante la reflexión, presentaré una categorización propia y emergente para poder transmitir las cuestiones procedimentales de la misma.

Hay ciertos elementos en común en cada reflexión crítica que son necesarios destacar. En primer lugar, el proceso de reflexión crítica es la suma de reflexiones más sutiles que se concatenan (*principio de sinergia*). En segundo lugar, cada una de estas *reflexiones sutiles* se relacionan con algún elemento de nuestra identidad (*principio de no-arbitrariedad*). Las reflexiones sutiles son relativas porque nacen y se sustentan en nuestras apreciaciones de la realidad, que responden a su vez a nuestros anhelos y esperanzas. En este sentido, siempre son un ejercicio de voluntad y de decisión: “*pienso esto por esta razón*” o “*desde mi visión creo que debiera ser de tal o cual manera*”. En tercer lugar, las interpelaciones de carácter *provocador* en el diálogo reflexivo son fundamentales para constituir la crítica y/o la autocrítica (*principio de problematización*). Y por último, la existencia de un *amigo crítico* es esencial para la reconfiguración potenciada de la identidad (*principio de colaboración*).

El ejercicio reflexivo consciente “rastrea” el origen de cada una de nuestras decisiones/acciones evidenciando en el pensador lo que está en la base, en su *habitus*, en su identidad “profunda”. A través de la reflexión logramos acceder a estos espacios, permitiéndonos transformar nuestras ideas previas. Solo la voluntad y el deseo de cambio nos permite reconfigurar dichas ideas, modificando así nuestras decisiones/acciones. Cuando accedemos a estos niveles basales o profundos de nuestras apreciaciones del mundo que nos

rodea podemos observar tres posibilidades. Primero, y lo obvio, no estar de acuerdo con las ideas previas y decidir transformarlas. Segundo, estar de acuerdo con las ideas previas, pero observar incoherencias con nuestras acciones comprendiendo que van en contra de lo que queremos o pretendemos ser. En este caso, tenemos la oportunidad de decidir que hacer respecto de la incoherencia que advertimos, y por lo tanto, estar más conscientes de cómo actuamos. La tercera posibilidad es estar de acuerdo con nuestras ideas previas y además encontrar coherencia con nuestras decisiones/acciones, lo que se constituiría en un ejercicio reflexivo de consolidación de nuestra identidad. Claramente, la valoración de las ideas previas y de su coherencia con las decisiones/acciones ejercidas en cualquier ámbito, puede llevarse a cabo de forma personal o colectivamente.

Ahora bien, la práctica reflexiva puede desarrollarse considerando los cuatro elementos o principios que comenté más arriba: *principio de sinergia*, *principio de no-arbitrariedad*, *principio de problematización* y *principio de colaboración*. Los dos primeros principios, *de sinergia* y *de no-arbitrariedad*, son de carácter explicativo y nos permiten comprender el fenómeno reflexivo. Los principios *de problematización* y *de colaboración* son contextuales, o sea, responden a las condiciones necesarias para la reflexión crítica que permita a su vez la transformación de la identidad.

Es necesario construir un vínculo entre los pensadores para poder generar transformación. Esto quiere decir que cada uno se disponga al diálogo no buscando una verdad última, sino que comprendiendo la relatividad de cada una de las opiniones. Esta disposición permite la crítica y la problematización.

Para que el ejercicio reflexivo crítico se consolide como un hábito, es fundamental tener experiencias reflexivas constantemente. Así mismo, es preciso realizar acciones metacognitivas: ¿cómo llegamos a estas conclusiones?, ¿cuál fue el hilo conductor de nuestra reflexión? Estas acciones nos permiten comprender los principios *de sinergia* y *de no-arbitrariedad*. La metacognición reflexiona sobre el cómo reflexionamos, valga la redundancia. Cuando un estudiante, no solo de pedagogía sino también de escuela, tiene experiencias significativas y constantes en su trayectoria académica de reflexión,

considerando los cuatro principios descritos hasta acá, se presentan las condiciones adecuadas para consolidar y sistematizar la práctica reflexiva crítica en su quehacer cotidiano profesional y personal.

La existencia de experiencias reflexivas no asegura por sí sola la consolidación de la reflexión. Sin embargo, son la base para que surja. Esto, porque la reflexión consciente requiere de voluntad, es un acto volitivo de querer reflexionar y querer transformar nuestra identidad. En resumen, los cuatro principios de la reflexión crítica descritos en este apartado son la puerta hacia la transformación, pero es el sujeto quién decide si la cruza o no.

6.6. La escuela y la práctica reflexiva docente

Según como sea la escuela, así será la nación entera. (Gabriela Mistral, 1916)

Creo que es muy importante pensar a la escuela como la continuación de la Formación Inicial Docente (FID). Se podría diseñar e implementar un sistema escolar que se encargara de aportar en la construcción y profundización de la identidad docente. En este sentido, sería importante ponernos de acuerdo como sociedad en lo que queremos conservar y transmitir, responder a la pregunta: ¿qué sistema educacional queremos?, para formar la sociedad que deseamos. En lo personal, me parece que las acciones a seguir como sociedad debieran ser orientadas al fortalecimiento del sistema de educación pública y encaminarnos paulatinamente a un sistema de educación único, eliminando el financiamiento de *voucher* de las comunidades educativas.

Hipotéticamente, si como sociedad tomamos el camino de transformar nuestros centros educativos, dándoles la responsabilidad de consolidar y profundizar la identidad docente, podríamos coordinar un sistema de prácticas profesionales a nivel nacional que tuviera un real impacto, no solo en la identidad profesional del docente iniciante, sino también en los aprendizajes entregados en las aulas de nuestras escuelas. Se podrían distribuir de mejor manera los profesores en formación fortaleciendo a las comunidades educativas que

presenten necesidades en el ámbito académico y de convivencia. La figura del profesor guía tendría un rol más activo y con más responsabilidad en la formación del profesor iniciante. Esto último, tendría un doble impacto: por un lado el profesor iniciante aprendería de la experiencia de su profesor guía, y por otro, el profesor guía aprendería y observaría nuevas estrategias, nuevas perspectivas y visiones paradigmáticas, y tendría acceso a nuevos conocimientos, entre otras cuestiones de carácter académico pedagógico.

Evidentemente, todo lo anterior implica una reconfiguración no solo del sistema educativo, sino también de las dinámicas intraescolares, y en consecuencia, de las comunidades escolares tal como las conocemos. La guía de un profesor experimentado en el ejercicio docente a un profesor iniciante requiere tiempo y energía. Por lo tanto, su funcionalidad debe ser reconocida. Menciono esto porque actualmente en el sistema educacional chileno no se reconoce la guía a los profesores iniciantes por parte de los profesores experimentados. Esta guía supone más trabajo y responsabilidades que no son valoradas en términos económicos. Así mismo, los espacios de retroalimentación, diálogo y reflexión son escasos y más bien “de pasillo”. Esta es la experiencia de todos los profesores de la carrera de Pedagogía en Música de mi generación en el sistema escolar, y ha sido la realidad cotidiana en las comunidades educativas de las que he sido parte.

Que la guía de los docentes iniciantes sea valorada y entendida con más responsabilidad no solo implica una remuneración más elevada, porque se transformaría en una función gravitante en el entramado de este sistema educacional hipotético, sino también necesitaría de un contexto que permita el diálogo reflexivo. Este contexto requiere más recursos en las comunidades educativas. El diálogo reflexivo del docente iniciante no solo debería ser con el profesor guía que lo acompaña en la escuela sino también con la respectiva Coordinación Académica. En este punto entonces, aparecen nuevas responsabilidades que las comunidades educativas y sus miembros deben estar dispuestos a diseñar y a implementar.

Todo lo anterior es limitado por el contexto laboral y administrativo de la profesión docente. Existen comunidades educativas que destinan contractualmente solo el 25% del

tiempo de trabajo de los docentes a actividades no lectivas. Las actividades no lectivas son todas aquellas en las que el docente no está guiando procesos de aprendizaje frente de un grupo de estudiantes. Estas pueden ser: el diseño de actividades de aprendizaje, la revisión de instrumentos de evaluación, realizar entrevistas con estudiantes y apoderados, sostener reuniones con colegas, coordinación académica y dirección, realizar investigación profesional bibliográfica, redactar informes, entre otras funciones.

Si imaginamos un sistema educacional que considere la guía de los profesores iniciantes, constituyendo a las escuelas como centros que profundizan el desarrollo de la identidad docente, entonces necesitaríamos más recursos que permitan equilibrar las horas lectivas y no lectivas de los docentes y coordinación académica para instalar espacios de diálogo reflexivo entre los involucrados. Evidentemente, debiera existir la disposición abierta de todos los participantes que posibilite la expresión de la subjetividad de cada uno en el marco del respeto mutuo. Esto permitiría constituir las bases de *amistades críticas*. En consecuencia, este espacio sería de transformación identitaria y altamente profesionalizante en cuanto permitiría la revisión sistemática de las decisiones/acciones pedagógicas de los enseñantes.

Lo anterior se traduce en concreto en la disposición del sistema educativo, y por cierto de las escuelas, en considerar el diálogo reflexivo como esencial en el devenir diario de las comunidades de estudio. Así, podríamos tener una FID interrelacionada, ya que existirían puentes comunicantes entre las universidades: la academia, y las escuelas: el espacio concreto del ejercicio docente.

Así mismo, los espacios reflexivos no debieran ser solo entorno al profesor iniciante. Además, debieran existir estos espacios entre los profesores en ejercicio. Nuevamente, podemos imaginar la necesidad de tiempo no lectivo que permita instalar e institucionalizar estas dinámicas entre profesionales. Si esta condición no cambia e intentamos implementar espacios de reflexión, podríamos incorporar funciones extras a la cotidianidad de la profesión docente provocando episodios de estrés y sobreexigencia. Dichos espacios reflexivos debieran considerar diálogos entorno a la cultura escolar, a la implementación del Proyecto

Educativo Institucional (PEI) y también a su revisión y modernización, a las dinámicas de aula y a las diversas necesidades de las comunidades curso. De esta manera los profesores en ejercicio serían parte de las decisiones de la comunidad educativa, generando un sentido de pertenencia y apropiación.

Dentro de este hipotético sistema educativo, también debiera considerarse la cantidad de estudiantes por comunidad curso. En mi experiencia profesional, a mayor cantidad de estudiantes, más fragmentada es la energía que cada docente le entrega a los procesos de aprendizaje que guía. En este sentido, el lector podría preguntarse: ¿es que los profesores debieran trabajar menos? La respuesta categórica es: no. En lo personal, creo que estos cambios no se traducen en trabajar menos, sino más bien en tener un desempeño profesional adecuado y óptimo. Además, la pregunta expuesta no considera como trabajo el diálogo reflexivo y todo lo que conlleva. En consecuencia, no es que los profesores debieran trabajar menos, es que ya desempeñan muchas funciones en un tiempo muy acotado, lo que no permite la reflexión y la transformación de la identidad profesional, de los contextos escolares, de los estudiantes y de la cultura entorno a la escuela. Las condiciones labores y administrativas de los docentes en la actualidad limitan sus posibilidades y cristalizan prácticas que no debieran instalarse en el *habitus* docente. Una de las consecuencias de esto es la incoherencia, por falta de espacios reflexivos, entre los discursos –nuestras ideas previas, nuestra identidad profesional– y las decisiones/acciones pedagógicas que tomamos en la guía de los estudiantes en su aprendizaje.

Explicaré concretamente cómo me imagino el funcionamiento y el contexto de este hipotético sistema educacional y escuela del siglo XXI. En primer lugar, debieran existir como máximo 25 estudiantes por comunidad curso. Si en la comunidad curso se matricula un estudiante con barreras para el aprendizaje (con Necesidades Educativas Especiales, NEE) el número de estudiantes debiera disminuir. Por ejemplo, si en un 5to básico con capacidad para 25 estudiantes llegará a ingresar una compañera sorda, la capacidad del curso debiera bajar automáticamente a 23 estudiantes en total, considerando en el total a la compañera con NEE. Además, sería importante considerar un límite de estudiantes con barreras de aprendizaje por curso y también la presencia de Educadoras Diferenciales que se hagan parte

del equipo educativo. Quiero recalcar que la valoración de la capacidad de la comunidad curso respecto a los estudiantes con NEE debiera ser precisada por un equipo interdisciplinario, considerando la opinión de profesores, diferenciales y psicólogas educacionales. Lo que quiero evidenciar es que con esta acción se pretende velar por los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes de la comunidad curso, además de la labor educativa de profesores, diferenciales, coordinación académica y de convivencia, psicólogas, entre otros actores, en un contexto laboral favorable para el desempeño de su completo potencial.

Respecto a la relación entre horas lectivas y no lectivas, debiera ser de 50/50 para un profesor de especialidad. En el caso de un profesor con jefatura de curso, debiera ser de 40/60. Esta diferencia, es porque la jefatura de curso requiere mayor trabajo administrativo y de espacios de conversación con los diversos involucrados en los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes. El tiempo no lectivo de los profesores debiera ser organizado y considerar en él reuniones con otros colegas, Coordinación Académica y de Convivencia, revisión de casos especiales y análisis de las decisiones/acciones pedagógicas implementadas, diseño de estrategias para resolver conflictos de toda índole, comunidades de diálogo pedagógico, entre otras. Por ejemplo, sería muy importante que se realizaran reuniones de comunidad curso con todos los docentes y profesionales de la educación que intervienen en ella. Estas reuniones no solo servirían para guiar de mejor manera los procesos de aprendizaje de cada comunidad atendiendo a su singularidad, sino también para reflexionar sobre las dinámicas que se están desarrollando en ellas, respondiendo a preguntas como: ¿estamos expresando los ideales presentes en nuestro PEI con estas decisiones/acciones?

Las dos modificaciones que mencioné en los párrafos anteriores con sus respectivos argumentos e impactos: cantidad de estudiantes en el aula y relación de horas lectivas y no lectivas, pretenden fortalecer el ejercicio docente potenciando en último término la educación de los estudiantes. Podría describir con detalle algunas otras elucubraciones respecto del cómo me imagino este sistema educativo hipotético, más humano e inclusivo, de no competencia y construido democráticamente con la participación de todos los actores de la

comunidad, sin embargo, mi pretensión es mostrar que hay posibilidades reales de transformar la educación desde las propias comunidades centrándose en el diálogo reflexivo de carácter crítico.

Por consiguiente, estos cambios requieren voluntad, apertura y una visión de futuro centrada en el *bien-estar* de las personas, la construcción de una sociedad más justa, amigable con el medio ambiente, de no competencia y feminista. Todas estas dimensiones pueden ser incorporadas a partir del diálogo reflexivo crítico de los actores de cada comunidad escolar, para así proveer de experiencias reflexivas enriquecedoras a los y las estudiantes. Lo medular es precisamente la reflexión docente en el contexto de la comunidad, siguiendo la meta de la construcción de una sociedad más justa.

En resumen, la transformación de las comunidades educacionales está en la voluntad de sus miembros. Al centrarnos en el desarrollo de la reflexión de manera consciente y sostenida en el tiempo, ésta se transformaría en una cualidad adquirida, o por lo menos, existirían las condiciones adecuadas para ello. Desde mi perspectiva, todo lo anterior permitiría construir identidades ciudadanas con compromiso y responsabilidad social en el futuro, contribuyendo así a la transformación de la sociedad. Es importante considerar que no es precisamente una relación causal de: instalo la reflexión en los docentes, cambia la sociedad porque las futuras generaciones serán más reflexivas; sino más bien, se trata de instalar dinámicas que permitan mirar nuestras decisiones/acciones más conscientemente en cualquier ámbito de la vida social. Esto último aportaría a la construcción de una sociedad más justa. Por lo tanto, el instalar la reflexión docente en las comunidades educativas es un pequeño aporte que se dirige hacia ese deseo y esperanza.

6.7. Entrevista al *amigo crítico*: ¿qué tiene que decir de este SS?

Esta entrevista fue realizada a Luis Mancilla el 18 de agosto del año 2021. Su transcripción busca dar a conocer el impacto de este SS en el ejercicio profesional de él como profesor guía. Si bien, este conocer no pretende hurgar de manera profunda en dicho impacto

ni analizarlo con detenimiento, creo que se puede constatar la relevancia de este proceso investigativo no solo desde mi perspectiva, sino también desde la del *amigo crítico*, lo que permite valorar esta herramienta y método para producir conocimiento transformador.

18 de agosto de 2021, 17:00 horas, por la plataforma Zoom.

Luis: ¿Pero tienes como preguntas o simplemente son puntos?

Gonzalo: No, solamente puntos profe. Yo creo que lo primero es qué pensó cuándo le pedí ser el profe guía.

Luis: Bueno, si mal no recuerdo, este proceso iba a ser una co-guía con Erwin originalmente, ¿no?

Gonzalo: Claro.

Luis: A mí me hizo sentido porque habíamos trabajado juntos anteriormente en el pregrado. Creo que ese fue un trabajo bastante satisfactorio para ambos y además fue muy bien evaluado también. Recuerdo que Erwin estaba muy entusiasmado con ese trabajo. Definitivamente fue un muy buen trabajo y en ese sentido, entendiendo que esto era de alguna manera una continuación de ese primer trabajo, me pareció bastante natural y obviamente despertaba mi curiosidad también, desde la perspectiva que estabas haciendo el mismo magíster que hice yo. Era como para saber hacia dónde ibas a continuar con ese tema. En ningún caso di por hecho que me propondrías la guía de este trabajo, pero me pareció lógico cuando quisiste incluirme.

Gonzalo: Profe, bueno, obviamente como hemos tenido la experiencia de pregrado, podría comentar un poco de esa experiencia personal, porque ahí se involucran varias cuestiones. Por una parte, su propio proceso de Investigación-Acción y, por otra parte, la guía del mío.

Luis: Sí, mira, a mi me pasa con ese proceso algo que me pasó también con el otro trabajo de guía de memoria que realicé. Ese otro trabajo fue también co-guía con Erwin y me pasó, que justamente, es como la consecuencia de mi proceso de investigación personal, al descubrir la Investigación-Acción y encontrarle sentido para la investigación desde la pedagogía. Nada, yo siento que fue como, un poco redundando en esa idea, fue justamente eso, encontrarle un sentido como muy profundo a esa posibilidad de reflexionar sistemáticamente o con una determinada metodología sobre el quehacer, que para mí como músico tenía un sentido muy concreto. Probablemente te lo haya mencionado en el momento que yo te convencía de que la Investigación-Acción era probablemente lo que tú podrías desarrollar, que se relacionaba mucho con la lógica de pensamiento del músico desde la perspectiva del ensayo, por ejemplo, o del estudio musical: como en los ciclos de evaluación, de ejecución del plan de acción y todo eso. Entonces claro, tú siendo músico, me imagino que también puede haberte hecho eco esa comparación. Y eso básicamente, para mí fue un descubrimiento importante, y claro, yo creo que traté de transmitir ese entusiasmo a ti y a los siguientes estudiantes que he guiado, desde esa lógica también ¿no? Para que les haga sentido el reflexionar sobre su profesión.

Gonzalo: Bueno, acá en esta tesis es como descubrir el Self-Study, ¿no?, con una bibliografía, algo nuevo, ¿no?

Luis: Sí, me parece que cuando tú me lo describiste hicimos ese ejercicio. Tú, muy responsablemente, hiciste todo ese trabajo de explorar cuáles eran las reales posibilidades del diseño investigativo. Está muy relacionado con el trabajo de pregrado. Desde el pregrado ya estabas muy preparado para hacerte cargo de esa parte. Entonces yo sentí tranquilidad en ese sentido. Me hizo mucho sentido, y me sigue haciendo mucho sentido el Self-Study para ciertas cosas, incluso que podría pensar en aplicar en el futuro, desde la disciplina musical. Me hizo mucho sentido como lo describiste, o más bien, siento que fue un ejercicio casi inverso ¿no?, de tú descubrir qué es lo que te hacía sentido para tu investigación y tratar de transmitirme ese entusiasmo para encontrarle sentido yo también ¿no? Creo que eso se fue dando de manera bastante natural.

Gonzalo: Oiga profe, yo creo que la fase más importante y la más interesante es la reflexión misma ¿no? Cuando uno ya está en ella, cuando yo como estudiante y como autor de la investigación identifico episodios críticos y experimentamos “el pimponeo” reflexivo. Coménteme la ganancia, lo bueno, lo malo, lo bonito, lo feo de ese ejercicio.

Luis: Si tuviera que evaluar ese proceso siento que tengo una sensación muy similar a la de pregrado en ese sentido, que es algo que yo le comenté también a Erwin. No sé si quieres incluir esta parte, yo te la comenté en su momento. Después tú ves si editas eso. Me acuerdo como anécdota de lo primero que Erwin pensó cuando leyó tu tesis de pregrado, fue que eventualmente no la habías hecho necesariamente tú solo. Es como que le parecía que estaba demasiado buena para ser una memoria de pregrado. Entonces un poco lo que yo le di a entender, como para que se quedara tranquilo, para mí había sido un trabajo muy fácil en el sentido de que tú ibas siempre ya desde el pregrado, -y con esto me conecto con lo que trabajamos ahora en el magister- como un paso adelante de lo que uno podría esperar que hicieras. Entonces para mí ha sido súper fácil y como te he dicho también en las sesiones, para mí ha sido principalmente hacer este trabajo de “abogado del diablo” no más, ¿te fijas? Yo me preocupo de detectar ciertas cosas que pudieran haber en la narrativa, y obviamente la otra parte, donde yo trato ya conscientemente de tensionar ciertas reflexiones o alcanzar de repente ciertos matices en ciertas reflexiones para ver si éstas se sustentan desde una reflexión *más limpia*, podríamos decir. Lo que en el fondo he tratado de advertir es que a veces desde la emoción uno se deja llevar hacia ciertos juicios de valor y son las cosas en el fondo que me preocupé de que no ocurrieran. Pero en ese sentido mi evaluación es que para mí fue un trabajo súper fácil porque tú nivel de reflexión, y es un poco lo que le comenté en ese tiempo a Erwin, es tremenda. No tuve, como en otros casos, que reconstruir incluso ciertas frases que los estudiantes reflexionan como para darle una vuelta más grande, para que ellos logren llegar a un punto de reflexión más profundo. Esa parte la verdad, que no recuerdo algún momento donde eso haya sido necesario realmente, o sea siempre estuvimos como en ese sentido, reflexionando de manera muy horizontal. En el fondo no sentí que tuviera que enseñarte nada respecto a la reflexión misma, sino simplemente estar aquí, como un espejo ¿no?, como para tratar de ir devolviendo y nutriendo esa misma reflexión, pero eso ya estaba siento instalado desde tu experiencia previa. Bueno, y también desde que eres más

grande, más grande que la mayoría de tus compañeros, por lo tanto hay ahí también una ventaja.

Gonzalo: Por cierto, sí, eso fue un punto muy grande a favor.

Luis: claro y eso obviamente permitió que tengas ese nivel de investigación en pregrado y seguramente también este nivel en magister.

Gonzalo: Sí, bueno, eso también viene de mi historia de vida, de estudiar licenciatura en biología, una carrera un poquito más, no sé si decirlo técnica ¿no?, pero el rigor también de la carrera era muy diferente al de música.

Luis: Claro.

Gonzalo: Acá existe un rigor que es muy abierto. En cambio, allá había una exigencia un poquito más clara. Aquí (en música) el que quiere profundizar, profundiza y el que no, no importa. Eso me pasaba cuando yo estudiaba música.

Luis: Pero yo creo que también tiene que ver con que a veces la historia de vida te pone en un punto en el que tú dices: *“bueno en realidad tengo claro hacia donde quiero transitar”*.

Gonzalo: Sí, yo creo que a mi me ha pasado.

Luis: Y hay algunas personas que lo experimentan más adelante en la vida, y algunos lo experimentan después de terminar sus estudios.

Gonzalo: Ahora, yo confieso que yo me metí a estudiar pedagogía en música, no por la pedagogía, sino que simplemente por la música y porque era gratuito, porque ya estaba medio pasado de edad.

Luis: Hay muchas personas que llegan así a la pedagogía. Yo creo que eso es probablemente hasta histórico. Quizás la carrera de música debe tener eso en particular, pero me imagino que en la de artes (plásticas) puede pasar parecido también.

Gonzalo: Sí, y bueno, después ya en el proceso de tesis me encantó un poco más el asunto de la pedagogía. Bueno profe, mire, respecto a la reflexión en sí, yo creo que un corolario de esta investigación para mí, es poder aclarar la forma reflexiva y de hecho ahora lo veo muy bien cuando converso con estudiantes, se me da mucho más fácil profundizar en ciertas cuestiones. Hoy día por ejemplo hablábamos del maltrato animal y terminamos hablando de la otredad, de la conciencia del otro, y el siglo XXI que viene con una nueva conciencia verde por decirlo de alguna manera. Extrapolamos y fuimos concatenando cuestiones. Para mí ha sido súper iluminador el proceso de estar reflexionando con ese “pimponeo”, muy necesario y de calidad. Ese espejo que es usted, que de alguna u otra manera, si no hubiera sido usted, esta tesis no hubiera quedado así. Si hubiera sido otra persona, da lo mismo quién sea, yo creo que no hubiera estado así. Y por varias razones y no tan solo por la calidad de la reflexión conjunta de usted, sino también por la disposición de poder juntarse, del tiempo, de las ganas y de la concentración en escucharme. Yo de repente veía los videos y hablaba 10 minutos sobre las ideas que quería comentar, donde se iban hilando, muy en extenso. Entonces seguir eso era complicado. ¿Que valor encuentra usted?, encontró algún valor en eso como poder aclarar las formas en la cual usted mismo reflexiona, o si es que le a ayudado por ejemplo a identificar las reflexiones de los demás estudiantes e incluso a lo mejor de algunos colegas.

Luis: Yo creo que para mí hay un valor, cómo se podría decir... voy a citarte, una ganancia súper puntual, que también la siento desde pregrado, siento que ha sido bastante continuo el guiarte desde el pregrado. Lo veo como un mismo proceso. Y ha sido también mi ventana a la escuela, porque es un mundo ajeno para mí. Es decir, tengo la experiencia de la escuela como estudiante cuando salí del colegio, pero yo salí del colegio hace bastante tiempo y sé que la escuela es distinta ahora. Hay muchas cosas que son distintas probablemente ahora, en términos de los roles, las dinámicas. Había obviamente mucho menos horizontalidad con los profes y nada, tengo esa impresión, ese recuerdo de la escuela y ese sería como el último recuerdo de la escuela en el aula. Y como te digo, es un espacio que es ajeno y lo va a seguir

siendo porque no voy a ir hacia él. Entonces, claro, me empecé a relacionar cada vez más con el mundo de la educación. Con el magister, por ejemplo, estaba ese ruido de cómo uno puede formar profesores primero sin ser profesor, que podría ser el primer cuestionamiento, y bueno asumiendo de que esa es la realidad al no ser profe, cómo se puede formar profesores tratando de tener algún aporte que pueda ser efectivamente valioso eventualmente, desde esa distancia, y claro, al menos para mí, poder descubrir eso en este tipo de relaciones, puntualmente en las guías de memoria o en el tipo de reflexión que se da en estas instancias de trabajo en donde, como te decía, tú te transformaste en una de mis ventanas hacia la escuela. Como en muchas de las cosas que te preguntaba, así mismo como seguro hubo muchas cosas que yo supuse que podían ser útiles de decir, y resulta que tú luego me decías: en realidad esto no es tan así, pasa de otra manera; siguiendo en la construcción de ese diálogo. Pero claro, para mí ha sido también limpiarme de los conceptos quizás “errados”, e ir llenando también los vacíos, obviamente no todos, porque bueno, hay que estar ahí ¿no? Eso me deja de alguna manera un poco más tranquilo, esa experiencia, y lo que recuerdo particularmente de esa otra guía que hice con unos estudiantes que hicieron un tema que tenía que ver más con la inclusión en la asignatura de música con estudiantes sordos. En el fondo, a veces uno puede aportar cosas que tienen que ver con la mirada externa y eso es súper valioso, por lo que este concepto de *par o amigo crítico* tiene tremendo potencial. Y yo creo que por ahí se concreta esa posibilidad ¿no? Obviamente no te puedo dar la experiencia mía de aula porque no existe, pero te puedo ofrecer ese oído que eventualmente puede poner en tensión algunas cosas para que la reflexión avance. Y eso al menos me deja como bastante conforme, creo que, pese a no estar ahí, pese a no tener esa misma experiencia, uno también tiene posibilidades de contribuir con esa formación, con la formación del profesor de música en este caso.

Gonzalo: Perfecto profe, no sé si quiere agregar algo más. Bueno, yo creo que ahí está todo el proceso, desde pregrado, como un continuo. Sí, es un continuo.

Luis: Sí. Independiente de que pasaron un par de años entre un hito y otro, el hecho de que sea tu misma temática, o no exactamente la misma, pero que estén conectadas, creo que da esa sensación de continuo.

Gonzalo: De alguna manera, siento que esta segunda tesis, este segundo trabajo, si bien es cierto van de la mano y evidentemente no son iguales, pretende o logra profundizar. Es una tesis que es un poquito más profunda, un poquito más depurada.

Luis: No, de todas maneras. Yo me atrevería a decir que si no hubieras hecho el tipo de trabajo que hiciste en pregrado, este probablemente tampoco hubiera tenido las mismas características, o sea, también siento que se puede observar claramente un proceso, tal vez, una evolución en tu proceso reflexivo como docente.

Gonzalo: Sí claro. Bien profe no sé si quiere agregar algo más.

Luis: No sé realmente... Me quedo tranquilo con lo que pude hilar. Ahora, si sale algo lo agregamos, tampoco éste es un proceso estático.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFÍA

Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Apple, M. y Beane, J. (2012). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.

Aronowitz, S. (1973). *False Promises*. Nueva York: McGraw- Hill.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.

Aznar, P. (1992). *Constructivismo y educación*. Valencia: Tirant to blanch.

Bajoit, G. (2013). Hacia una teoría socio-analítica de la relación social. *Universitas*, 11 (18).

Barthes, R. (1972). *Ensayos críticos*. Barcelona: Seix Barral.

Baudrillard, J. (1987). Modernity. *Canadian Journal of Political and Social Theory*, 11 (3).

Beauchamp, C. y Thomas, L. (julio de 2006). Imagination and reflection in teacher education: The development of professional identity from student teaching to beginning practice. *The First Annual Research Symposium on Imaginative Education*. Simposio llevado a cabo en Vancouver, Canada.

Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16 (1).

Berry, A. (2016). Tensiones en la reconceptualización del conocimiento del formador de formadores: explorando la tensión entre valorar y reconstruir la experiencia. *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (p. 77-95). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.

Bobbit, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Boladeras, M. (1996). *Comunicación, ética y política. Habermas y sus críticos*. Madrid: Tecnos.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Brunner, J. J. (1994). *Cartografías de la Modernidad*. Santiago: Dolmen.

Byung-Chul Han. (2019). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.

Calderhead, J., y Gates, P. (1993). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: The Falmer Press.

Calinescu, M. (1991). *Cinco caras de la modernidad: modernismo, vanguardia, decadencia, "kitsch", posmodernismo*. Madrid: Tecnos.

Calderhead, J., y Gates, P. (1993). *Conceptualizing reflection in teacher development*. London: Falmer Press.

Causiño, C. y Valenzuela, E. (1994). *Politización y Monetización en América Latina*. Santiago: Cuadernos del Instituto de Sociología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38 (2).

Chauchat, H. y Durand-Delevingne, A. (1999). *De l'identité du sujet au lien social*. Paris: Presses Universitaires de France.

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*, (35).

Clandinin, J., y Connelly, M. (2000). *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass.

Contreras, J. (2011). El lugar de la experiencia. *Cuadernos de pedagogía*, 417.

Corey, S. M. (1953). *Action Research to improve School Practice*. New York: Columbia University.

Cornejo, J. (2016). El Self-Study de la práctica de los formadores de futuros profesores: bases teóricas, características y modalidades metodológicas. *Formadores de formadores, descubriendo la propia voz a través del self-study* (p. 25-63). Santiago: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura – OEI.

Corvalán, A. (13 de noviembre, 2019). Cómo la despolitización y marginación, promovida por la Constitución del 80, hoy nos pasa la cuenta. CIPER. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, desde https://www.ciperchile.cl/2019/11/13/como-la-despolitizacion-y-marginacion-promovida-por-la-constitucion-del-80-hoy-nos-pasa-la-cuenta/#_ftnref8

Correa, M., Chaubet, P. , Collin, S. y Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en el contexto de formación docente. *Estudios Pedagógicos*, 40 (1).

Cox, C.; González, P. ; Núñez, I. y Soto, F. (1997). *160 años de educación pública. Historia del Ministerio de Educación*. Santiago: Litografía Valente Ltda.

Cronbah, L. J. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30 (1).

Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de Identidad*. Barcelona: Octaedro S.I.

Dávila, X. y Maturana, H. (2021). *La Revolución Reflexiva*. Editorial Planeta Chilena: Santiago.

Denzin, N. K. (1994). Evaluating qualitative research in the poststructural moment: the lessons James Joyce teaches us. *Qualitative Studies in Education*, 7 (4).

Deschamps, J.C.; Morales, F.; Páez, D. y Wolchel, S. (1999). *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Díaz Barriga, F. (2001). Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13).

Ding, L. (2014). Verification of causal influences of reasoning skills and epistemology on physics conceptual learning. *Phys. Rev. St Phys. Educ. Res*, 10 (2).

Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31 (1).

Ebbutt, D. (1985). *Educational action research*. En Burgess R. Londres: Falmer.

- Erikson, E. (1968). *Identity. Youth and Crisis*. Londres: Faber & Faber.
- Escobar, M. (2005). Las competencias laborales: ¿La estrategia laboral para la competitividad de las organizaciones? *Estudios gerenciales*, 96.
- Facione, P. (2007). *Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?*. Chicago: Universidad de Loyola.
- Foucault, M. (1987). *Historia de la sexualidad. 1. Voluntad de ser*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2012). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. España: Biblioteca Nueva.
- Freire, P. (2003). *Cartas a quién pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Friedman, G. (1981). *The Political Philosophy of the Frankfurt School*. Ithaca: Cornell University Press.
- Fuguet, A. y Gómez, S. (1996). *McOndo*. Barcelona: Mondadori.
- Gagnon, N. (1980). Données autobiographiques et praxis culturelle. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69.
- Galeano, M. E. (2009). *Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada*. Medellín: La Carreta Editores.
- García, M. y Lusmidia, A. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9 (2).

Gerth, H. y Wright, C. (1964). *Character and Social Structure*. Nueva York: Harbinger Books.

Giddens, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.

Giroux, H. (2004). *Pedagogía y política de la esperanza: teoría, cultura y enseñanza : una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. y Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27 (1).

Gómez, C. (2012). Identización: la construcción discursiva del individuo. *Arte, Individuo y Sociedad*, 24 (1).

González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Uno*. Recuperado el 4 de septiembre de 2020, desde http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf

González, J. y Wagenaar, R. (2005). *Tuning educational structures in Europe. Informe Final. Fase Dos*. Recuperado el 4 de septiembre de 2020, desde <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/tuning/tuning04.pdf>

González, G. y Lizama, M. (2013). *EducArte: análisis de la educación musical en Chile*. Reportaje. Departamento de Música y Sonología y Archivo, Facultad de Artes. Santiago: Universidad de Chile.

González, T. (15 de junio, 2019). Mercado o Estado: ¿A quién culpar por un Chile despolitizado? Diario Uchile. Recuperado el 22 de septiembre de 2020, desde <https://radio.uchile.cl/2019/06/15/mercado-o-estado-a-quien-culpar-por-un-chile-despolitizado/>

Grimmett, P., Erickson, G., Mackinnon, G., y Riecken, T. (1990). Reflective practice in teacher education. Dans R. Clift, R. Houston et M. Pugach (dir.), *Encouraging Reflective Practice in Education: An Analysis of Issues and Programs*. New York: Teachers College Press.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.

Goyette, G. y Lessard-Hérbert, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Guba, E. G. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual*, 29 (2).

Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1990). *Fourth generation evaluation*. Londres: Sage.

Gysling, J. (1992). *Profesores: un análisis de su identidad social*. Santiago: CIDE.

Habermas, J. (1972). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1973). *Theory and Practice*. Boston: Beacon Press.

Hammersley, M. (1992). *What's wrong with ethnography?* Londres: Routledge.

Hatton, N. y Smith, D. (1995) Reflection in teacher education: towards definition and implementation. *Review of Educational Research*, 66 (4).

- Hevia, R. (2003). *La Educación en Chile Hoy*. Santiago: Universidad Diego Portales.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition*. Cambridge: Polity Press.
- Horkheimer, M. (1973). *Teoría crítica*. Barcelona: Barral.
- Jacoby, R. (1978). *La amnesia social*. Barcelona: Bosch.
- Jarpa, M., Haas, V. y Collao, D. (2017). Escritura para la reflexión pedagógica: rol y función del Diario del Profesor en Formación en las Prácticas Iniciales. *Estudios Pedagógicos*, 43 (2).
- Jay, J., & Johnson, K. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18 (1).
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1982). *The action research planner*. Victoria: Deakin Univ. Press.
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., y Wubbels, T. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Korthagen, F., y Verkuyl, H. (2002). Do you meet your students or yourself? Reflection on professional identity as an essential aspect of teacher education. In *Making a difference in teacher education through self-study: Proceedings of the fourth international conference on self-study of teacher education practices*. Herstmonceaux, Inglaterra.
- Krichesky et al. (2011). Hacia un Programa de Formación Docente para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9 (4).

Ku, K. y Ho, I. (2010). Metacognitive strategies that enhance critical thinking. *Metacognition Learning*, 5.

Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9 (3).

Madariaga, P. y Schaffernicht, M. (2013). Uso de objetos de aprendizaje para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de Ciencias Sociales*, 19 (3).

Manrique, W. (1997). La investigación-acción y el mejoramiento de la calidad del docente en el aula. *Educare*, 1 (1).

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7 (1).

Maroy, C. (2008). “¿Por qué y cómo regular el mercado educativo?”. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2).

Martínez, M. (1996). *Comportamiento humano: nuevos métodos de investigación*. México: Trillas.

Martínez, J. (2017). El habitus. Una revisión analítica. *Revista Internacional de Sociología*, 75 (3).

Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: JC Saez Editor S.A.

McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.

McNiff, J. (1992). *Action research: principles and practice*. Londres: MacMillan.

Menéndez, J. L. (2009). La noción de competencia en el proyecto Tuning. Un análisis textual desde la Sociología de la Educación. *Observar*, 3.

Merleau-Ponty, M. (1967). *The Structure of Behavior*. Boston: Beacon Press.

Merril, R. (1988). *Toward ethics/aesthetics: a post-modern position*. Washington: Maisonneuve.

Moulian, T. (1997). *Chile actual. Anatomía de un mito*. Santiago: LOM.

Moulian, T. (2017). *El consumo me consume*. Santiago: LOM.

Muñoz J., Quintero J., Munévar R., (2002). Experiencias en investigación-acción con educadores en proceso de formación en Colombia. REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).

Muñoz, A. (2017). La Sociedad de Control: Una mirada a la educación del siglo XX desde Foucault. *Revista de Filosofía*, 73.

Nelson, F., y Sadler, T. (2013). A third space for reflection by teacher educators: A heuristic for understanding orientations to and components of reflection. *Reflective Practice*, 14 (1).

Nocetti de la Barra, A., Orrego, C., et al. (2020). Self-Study colaborativo: etapas, condiciones de la amistad crítica y aprendizaje sobre la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82 (1).

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichán*, 12 (3).

LaBoskey, V. (2004). The Methodology of Self-Study and Its Theoretical Underpinnings. *International Handbook of Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (p. 817-869). Países Bajos: Springer.

Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago: LOM.

Lemus, L. (1969). *Pedagogía: temas fundamentales*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A.

Levy Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Ediciones Gestión 200, S.A.

Lewin, K. (1946). *Resolving social conflicts*. Nueva York: Harper.

Lincoln, Y. S. (1995). Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 1 (3).

López, G. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Revista Docencia e Investigación*, 22.

Loughran, J., y Northfield, J. (1998). A framework for the development of self-study practice. En *Reconceptualizing Teaching Practice: self-study in teacher education* (p. 7-18). London: Falmer.

OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2009). *Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés Teaching and Learning International Survey)*. España: Santillana Educación.

OCDE. (2010). *Pisa 2009 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. OCDE.

Olivares, S.; Saiz, C. y Rivas, S. F. (2013). Motivar para pensar críticamente. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11 (2).

Ortiz, V., Alvarez, R. y Pinto, J. (2006). *Su revolución contra nuestra revolución. Izquierdas y derechas en el Chile de Pinochet (1973-1981)*. Santiago: LOM.

Paul, R., Binker, A., Martin, D., Vetrano, Ch. y Kreklau, H. (1995). *Critical thinking handbook: 6th y 9th grades*. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking.

Pérez Serrano, G. (2003). *Pedagogía Social-Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea.

Perrenoud, P. (2010). El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia. *La formación profesional del maestro. Estrategias y Competencias* (p. 265-304). México: Fondo de Cultura Económica.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Pinnegar, S. (1998). Introduction to methodology. En Hamilton (Ed.), *Reconceptualizing teacher education* (pp. 31–33). London: Falmer.

Priero, M. (2004). La Construcción de la Identidad Profesional del Docente: un Desafío Permanente. *Revista Enfoques Educativos*, 6 (1).

RAE. (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [24 de enero, 2021].

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua. Tesis de doctorado*, Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Rodríguez, A. (2007). La cuestión del método en la pedagogía social. *Educación y Educadores*, 10 (1).

Salazar, G. (1991). *La Historia de la Cultura Popular en Chile*. Santiago: LOM.

Salinas, A., Rozas, T., Cisternas, P. y González, C. (2016). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista internacional de Investigación en Educación*, 11 (23).

Sandín, M. P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1).

Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Santos Guerra, M. A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano: Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.

Santos Guerra, M. A. (2003). Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de persona eres. *Revista Enfoques Educativos*, 5 (1).

Sartre, J. P. (1977). *Autorretrato a los setenta años*. Buenos Aires: Losada.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Silva Peña, I., Moreno, P. , et al. (2017). Self-study como proceso de formación de formadores/as: reflexiones en medio del camino. *Investigación para la formación de profesores* (p. 115-136). Santiago: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.

Silva-Peña, I. (2018). Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En: Reyes, L. & Aravena, R. *Docencia Universitaria. Reflexión desde la Práctica*. Santiago: Ediciones UCSH.

Silva Peña, I., Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58 (2).

Sparks-Langer, G. y Colton, A. (1991). Synthesis of research on teachers' reflective thinking. *Educational Leadership*.

Sparks-Langer, G., Simmons, J., Pasch, M., Colton, A., y Starko, A. (1990). Reflective pedagogical thinking: How can we promote it and measure it? *Journal of Teacher Education*, 41 (5).

Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. *Thinking Skills and Creativity*, 6 (1).

Subercaseaux, B. (1996). *Chile ¿un país moderno?* Santiago: Grupo Editorial Zeta.

Sutherland, L., Howard, S. y Markauskaite, L. (2010). Professional identity creation: examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26 (3).

Taba, H. y Noel, E. (1957). *Action research: a case study*. Washington: ASCD.

Thomas, L. y Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27 (4).

Toledo, M. I. (2012). Sobre la construcción identitaria. *Atenea (Concepción)*, (506).

Valli, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1).

Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. Tesis de doctorado*, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.

Vanegas, C. y Fuentealba, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58 (1).

Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum inquiry*, 6 (3).

Villa, A. y Poblete, M. et al. (2007). *Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Villalobos, C. y Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 69.

Warren, M. (1988). *Nietzsche and Political Thought*. Cambridge: The MIT Press.

Young, M. (1976). *Knowledge and Control*. Londres: Collicr- Macmillan.

Yang, S. C. y Chung, T. Y. (2009). Experimental study of teaching critical thinking in civic education in Taiwanese junior high school. *British Journal of Educational Psychology*, 79.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Bauman, Z. (2007). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Blández, J. (2000). *La investigación-acción: Un reto para el profesorado*. Barcelona: INDE.

Blest Gana, A. (1987). *Martín Rivas*. Santiago: Lord Cochrane.

Briones, G. (1995). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Rústica.

Byung-Chul Han. (2018). *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder Editorial.

Byung-Chul Han. (2020). *El aroma del tiempo. Un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse*. Barcelona: Herder Editorial.

Byung-Chul Han. (2020). *La expulsión de lo distinto*. Barcelona: Herder Editorial.

Casassus, J. (2003). *La escuela y la (des)igualdad*. Santiago: LOM ediciones.

Egaña, L., Núñez, I. y Salinas, C. (2003). *La educación primaria en Chile: 1860-1930*. Santiago: LOM.

Eisner, E. (2002). *La escuela que necesitamos. Ensayos personales*. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones.

Elliott, J. (1981). *A framework for self-evaluation in schools*. Sur África: Univ. of Cape Town.

- Elliot, J. (2010). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1972). *Sobre la acción cultural*. Santiago: ICIRA – Proyecto Gobierno de Chile / Naciones Unidas / FAO.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Habermas, J. (2020). *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hessen, J. (2003). *Teoría del Conocimiento*. Santiago: Centro Gráfico.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2015). *El árbol del vivir*. Santiago: MVP Editores.
- Dávila, X. y Maturana, H. (2021). *Habitar humano en seis ensayos de biología-cultural*. Santiago: Editorial Planeta Chilena.
- Mönckeberg, M. O. (2014). *El negocio de las universidades en Chile*. Santiago: Debolsillo.
- Monsalve, M. (1998). *...I el silencio comenzó a reinar. Documentos para la historia de la Instrucción Primaria*. Santiago: Ediciones DIBAM.
- Moulian, T. (2018). *El deseo de otro Chile*. Santiago: LOM.

Nervi, M. L. (2007). *¿Existe la pedagogía? Hacia la construcción del saber pedagógico*. Santiago: Editorial Universitaria.

Nydahl, O. (2014). *Las Cosas Como Son*. Guatemala: Budismo Hoy.

Nydahl, O. (2015). *Sin temor a la muerte. La sabiduría que nos ofrece el budismo sobre el arte de morir*. Guatemala: Budismo Hoy.

Orellana, R. y Zegers, P. (2015). *Lucila Gabriela – La voz de la maestra*. Santiago: Ediciones DIBAM.

Rubilar, L. (2007). *Don Simón Rodríguez. Maestro en América Latina, ayer y hoy*. Santiago: Fondo Editorial UMCE.

Ruiz, C. (2019). *La política en el neoliberalismo*. Santiago: LOM.

Ruiz, C. y Boccardo, G. (2015). *Los chilenos bajo el neoliberalismo. Clases y conflicto social*. Santiago: Ediciones y Publicaciones El Buen Aire S.A.

Sacristán, G. (2009). *La pedagogía por objetivos: Obsesión por la eficiencia*. Madrid: Ediciones Morata.

Sanhueza, G. (1962). *Pensamiento pedagógico de Montaigne*. Santiago: Editorial Universitaria.

Salazar, G. (2016). *Historia de la acumulación capitalista en Chile*. Santiago: LOM.

Salazar, G. (2003). *Ferías libres: espacio residual de soberanía ciudadana*. Chile: Ediciones SUR.

Stenhouse, L. (2010). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.