

Evaluación de la práctica docente en la Reforma Educacional Chilena

Fraño Paukner-Nogués

Universidad Católica del Maule
Chile
Departamento de Fundamentos
de la Educación
fpaukner@ucm.cl

Susan Sanhueza-Henríquez

Universidad Católica del Maule
Chile
Departamento de Fundamentos
de la Educación
ssanhueza@ucm.cl

Víctor Hugo San Martín-Ramírez

Universidad Católica del Maule
Chile
Departamento de Fundamentos
de la Educación
vsanmart@ucm.cl

Resumen

El trabajo tiene como propósito conocer la percepción del profesorado sobre la Reforma Educativa en Chile y sus efectos en el programa de Lenguaje y Comunicación para cuarto medio (educación secundaria). Se trata de una investigación cualitativa, a partir de un estudio de caso, apoyada en técnicas etnográficas. Los resultados demuestran que para el profesor la Reforma aparece como impracticable debido a la incapacidad de modificar la propia práctica pedagógica. La reflexión se muestra como una tarea pendiente sobre la cual es necesario formar a los profesores para adelantar procesos de innovación en las aulas.

Palabras clave

Competencias del docente, reforma de la educación, enseñanza secundaria, práctica pedagógica, Chile, (Fuente: Tesouro de la Unesco).

Recepción: 2011-07-28 | Aceptación: 2012-10-05

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Paukner-Nogués, F., Sanhueza-Henríquez, S., San Martín-Ramírez, V. H. (2012). Evaluación de la práctica docente en la Reforma Educacional Chilena. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 3, 345-362

Assessment of Teaching Practice in the Chilean Education Reform

Abstract

The objective of this study is to know how teachers feel about the Education Reform in Chile and its effects on the Language and Communication Program for fourth-year students (in secondary education). This is a qualitative research project, based on a case study and supported by ethnographic techniques. The findings show teachers view the reform as impracticable, given the inability to modify teaching practice per se. These reflections highlight a pending task that hinges on the need to training teachers to innovate in the classroom.

Keywords

Teaching skills, education reform, secondary teaching, teaching practice, Chile (Source: Unesco Thesaurus).

Avaliação da prática docente na Reforma Educacional Chilena

Resumo

Este trabalho tem como propósito conhecer a percepção do professorado sobre a Reforma Educativa no Chile e seus efeitos no programa de Linguagem e Comunicação para o Ensino Médio. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, a partir de um estudo de caso, apoiada em técnicas etnográficas. Os resultados demonstram que, para o professor, a Reforma aparece como impraticável devido à incapacidade de modificar a própria prática pedagógica. A reflexão se mostra como uma tarefa pendente sobre a qual é necessário formar os professores para aprimorar processos de inovação nas salas de aula.

Palavras-chave

Competências do docente, reforma da educação, ensino médio, prática pedagógica, Chile. (Fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Como la investigación se sitúa en un contexto de innovación del currículo chileno, fundamentaremos el estudio a partir de la comprensión del currículo desde una perspectiva crítica (categorías teóricas empleadas por los autores para el análisis de los datos), y los procesos de innovación desde una dimensión prescriptiva y activa de la actividad docente.

El currículo como un elemento dinámico y conflictivo

Desde una perspectiva crítica, se le otorga al currículo un rol eminentemente activo y un grado de conflictividad que da un vuelco significativo a su concepción tradicional. Esta conflictividad es comprendida como la necesidad de problematizar permanentemente la realidad, lo que implica el paso de una conciencia ingenua a una conciencia crítica. Ferrada (2002) señala que al currículo se le quita el carácter ideológicamente neutral y se aborda principalmente desde dos aspectos: el primero consiste en evidenciar las contradicciones y la problemática entre lo que se propone como intención y lo que cuenta como realidad al momento de llevar a la práctica el currículo; el segundo aspecto tiene que ver con la función de seleccionador de la cultura escolar, la cual emerge como un rol altamente significativo, puesto que con ello se legitiman tipos culturales determinados a la vez que se omiten otros.

Este carácter neutral del currículo lo comparan autores como: Stenhouse (1991) Grundy (1991), Gimeno Sacristán (1991) entre otros. Así tenemos que para Stenhouse existen dos puntos de vista acerca del currículo. Por una parte, es considerado como una intención, un plan o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existente en ella, lo que de hecho sucede en las mismas. En este sentido, el estudio del currículo se interesa por la relación entre las dos acepciones: como intención y como realidad. Para Stenhouse (1991) la función del currículo debie-

ra centrarse en la reflexión cotidiana sobre la práctica, en este sentido, la investigación nutre la acción y ayuda a los profesores a teorizar sobre la enseñanza.

Por otra parte, Grundy (1991) indica que el currículo no es un concepto sino una construcción cultural, una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. En este sentido, el currículo debiera ser comprendido como una manera de hablar de las prácticas educativas de determinadas instituciones, lo que significa que este se ha de buscar, no en la estantería del profesor, sino en las acciones de las personas inmersas en educación.

En esta misma línea, Gimeno Sacristán (1991) señala que el currículo debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en la escuela, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla, por tanto, el currículo es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente que condicionan la profesionalidad del docente, y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él.

Como se puede observar, los autores expuestos coinciden en el reconocimiento de las tensiones que se producen entre las intenciones curriculares y las realidades en que se llevan a cabo; evidencian que el currículo, más que un concepto, es una construcción social y, por tanto, es un medio por el cual se puede acceder al cambio de la propia sociedad.

Contextualizando estos planteamientos a la realidad donde se circunscribe la investigación, podemos señalar que Chile inicia un proceso de Reforma Educacional que comienza a partir del año 1990 y que tiene como propósito central contribuir a mejorar en forma sustantiva la calidad de los aprendizajes de los alumnos y las alumnas que asisten a la educación escolar, así como también, la equidad de su distribución, ampliando las oportunidades educativas de niños y jóvenes de los grupos más pobres (García, 1999).

Como procedimiento para hacer frente a tan importantes desafíos en los niveles de enseñanza (preescolar, primaria y secundaria), se definieron para cada uno de estos niveles diversas líneas de acción, que en el caso de la educación secundaria se concretaron a través de una reforma curricular tendente tanto a redefinir los contenidos culturales del nivel como a reformular su sentido y estructura. Es importante señalar que este cambio curricular se aplica sobre un sistema que ha estado llevando a cabo un conjunto de transformaciones de distinta envergadura en su quehacer interno, tanto pedagógico como de gestión. Esto conlleva distintas instancias de capacitación docente vía talleres de crecimiento profesional que se desarrollaron en el marco del programa P900, MECE-Básica-Media, Programa Rural entre otros, así como el apoyo económico a través de diversos proyectos en el marco de concursos para el financiamiento de iniciativas decididas por los propios docentes y sus líderes (Cox, 2001).

En este sentido, un aspecto central de esta Reforma lo constituye la formación del profesorado, especialmente aquellos que se encontraban en activo, ya que la instalación de los sentidos de este cambio curricular pasaría eventualmente por su apropiación y su adecuada implementación en el aula, de allí que el estudio se focalice en este problema. Antecedentes preliminares (Friz, Carrera y Sanhueza, 2009) nos llevan a plantear que aún quedan tareas pendientes en materia de Reforma Educativa referidas principalmente a la necesidad que tienen los profesores de reflexionar sobre su propia práctica y el desconocimiento de las intencionalidades declaradas e implícitas presentes en los currículos escolares. Si bien existen trabajos previos en el primer nivel de concreción curricular (Ander-Egg, 1996) —vale decir, en el ordenamiento político-educativo del país representado en las reformas educativas—, los trabajos desde una dimensión operativa (dimensión activa del currículo) son escasos, prácticamente inexistentes, de allí que nuestra investigación incluya esta dimensión.

El profesorado y la innovación

La tensión provocada con frecuencia por las incoherencias entre la propuesta de una innovación educativa y la apropiación que cada docente hará de esta, no siempre se analiza desde la manera como este docente concibe su propia práctica pedagógica. En este contexto existe abundante literatura (Michavila, 2009) que señala que gran parte del profesorado relaciona los procesos de innovación con tareas impuestas desde el nivel central, recarga de trabajo, aumento de control, entre otros, por tanto, analizar las creencias del profesorado (concepciones y actitudes) debería ser un paso inicial para la concreción de propuestas de innovación. Para García (2001), la formación profesional de una persona que se desempeña en el campo educativo demuestra la confluencia de una serie de teorías, de visiones, de creencias sobre cómo enseñar, cómo se aprende, cuáles son las estrategias más importantes que se pueden poner en práctica, y de qué manera, para lograr un mejor aprovechamiento del espacio pedagógico y de los procesos de aprendizaje. Esa confluencia se expresa en la forma en que cada docente se define a sí mismo como persona y como profesional, pero también en lo que enseña y en cómo lo enseña.

Desde nuestra perspectiva, la formación del profesorado está relacionada con el trabajo docente y tiene un impacto en la calidad de la enseñanza que el profesorado ofrece a su alumnado. Bajo este supuesto, el profesor requiere de una formación en dos niveles: a) un nivel preoperativo y b) un nivel operativo.

En el nivel preoperativo el profesorado debiera adquirir competencias basales de ciertas conductas de entrada que, al modo de actitudes, representen la capacidad de reflexión y adaptación de la propia práctica pedagógica en distintos contextos de desempeño. La formación en este nivel habilita al docente para realizar una práctica profesional flexible, dinámica y siempre renovada. Por otra parte, en un nivel operativo el profesorado debería desarrollar competencias técnicas, dentro de un esquema

educativo y curricular dado, para operacionalizar objetivos pedagógicos. Este nivel supone manejar información y destrezas pedagógicas a nivel didáctico, esto es, planificación, evaluación, uso de medios audiovisuales, uso de material de apoyo, capacidad de gestión escolar, de manejo de conducta. Este nivel debe suponer y basarse en el anterior.

Con el propósito de conocer la apropiación de la Reforma por parte del profesorado esta investigación se orienta específicamente al análisis de la actuación de una profesora de Español. Para ello nos planteamos como objetivos: a) conocer la percepción de la profesora investigada sobre las dificultades para poner en marcha el programa de estudio de Lenguaje y Comunicación para cuarto medio y, con ello, su opinión sobre la reforma en su contexto general; b) evaluar la forma en que la profesora conceptualiza, en su discurso, la actitud reflexiva sobre la práctica que un profesor debe tener para operacionalizar un nuevo programa de estudio, y c) contrastar el grado de presencia de la categorías propias de la pedagogía crítica en su discurso.

Método

Enfoque y diseño

Para aproximarnos a los procesos de innovación curricular desde el pensamiento del profesorado adoptamos un enfoque cualitativo interpretativo. Este enfoque presupone que el conocimiento es esencialmente un producto social que se extiende o cambia continuamente de la misma manera que cambia la realidad concreta y no está separado de la práctica (Sandín, 2003). La investigación cualitativa está constituida no solo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás. Específicamente, se optó por un diseño de estudio de caso único conformado por una profesora de Español con el propósito de obtener una descripción detallada y un análisis en profundidad de su práctica pedagógica.

Contexto y participante

El trabajo de campo se realizó en un colegio de la ciudad de Talca (Chile) que atiende a una población de 630 alumnas en los niveles de primaria y secundaria. La educación secundaria es en la modalidad humanista-científica con cursos paralelos (A y B) en cada nivel. Cuenta con un cuerpo docente de 35 profesores, todos titulados en sus respectivas áreas. Específicamente, participa en el estudio una profesora de Lenguaje que realiza docencia en cuarto año medio (educación secundaria). Esta profesora tiene una edad de 49 años y una experiencia docente de 24 años. Durante su formación se ha especializado en metodologías activas en el área de lenguaje y comunicación en el marco de la implementación de la reforma educacional chilena. Ha permanecido en el establecimiento 7 años realizando docencia en jornada completa (40 horas), de las cuales destina 16 a clases lectivas en aula, atendiendo a tres cursos: primero, segundo y cuarto medios.

Técnicas de recolección de información

En el estudio se empleó la observación no-participante de dos clases con apoyo de recursos como la grabadora y los cuadernos de campo, ambos con el consentimiento de la participante.

Asimismo, se empleó la entrevista como una técnica cuyo objetivo es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos vividos y aspectos subjetivos de la persona como las creencias, las actitudes, las opiniones, los valores en relación con la situación que se está estudiando (Bisquerra, 2004). Específicamente, se optó por la entrevista semi-estructurada a través de reactivos abiertos planificando previamente una batería de preguntas en relación con un guión preestablecido, secuenciado y dirigido que, sin embargo, tenía la posibilidad de dar paso a lo que surgía en el momento. Estas observaciones fueron complementadas con entrevistas a otra profesora, a una alumna y a la directora del centro escolar con el propósito de establecer procesos de triangulación (Albert, 2007).

Por último, se incorporó el análisis de documentos sobre la base del programa de Lenguaje y Comunicación para cuarto medio, y el Marco para la Buena Enseñanza que es un documento oficial que proporciona directrices de actuación docente desde el Ministerio de Educación.

Análisis de la información

El análisis de los datos se realizó siguiendo los siguientes momentos: a) análisis especulativo, b) clasificación y categorización, c) formación de conceptos y d) generación de nueva teoría (Woods, 1987). Estimamos que la metodología propuesta por este autor permite ordenar con claridad la cantidad de información que surge a propósito de la percepción de los actores sobre el programa y las dificultades para su

puesta en práctica. Para el logro de los objetivos tres y cuatro fueron analizados los documentos en búsqueda de la conceptualización y operacionalización del nuevo programa (Tabla 1) de Lenguaje y Comunicación para cuarto año medio desde los planteamientos teóricos provenientes de la pedagogía crítica.

Resultados

Los resultados los hemos presentado atendiendo a las diferentes etapas y niveles de análisis expuestos previamente.

Primer nivel de análisis: especulativo

El tema de las percepciones nos sitúa en el ámbito de lo subjetivo, de lo que sentimos, de lo que nos

Tabla 1. Niveles y dimensiones de la pedagogía crítica

Pedagogía crítica Niveles Dimensiones	Nivel preoperativo	Nivel operativo
1. Objetivos críticos	- Actitud de análisis de la situación del mundo desarrollado y subdesarrollado. - Actitud de análisis de las causas del subdesarrollo. - Actitud de análisis de la violencia, marginación, explotación, etc.	- Conocer el no respeto por los Derechos Humanos en el mundo. - Conocer dónde se da la violencia física, estructural y moral en la sociedad y reflexionar sobre sus causas.
2. Contenidos críticos	Análisis de problemas económicos (desigualdad), socioculturales (estratificación social y cultural), religiosos (fundamentalismos) y políticos (abuso de poder, violencia global), a nivel local, escolar, nacional y mundial.	Problemas escolares y sociales.
3. Metodología crítica	Debates, uso de la dinámica de grupos. Qué es I-A: ejercicios prácticos.	ABP = Aprendizaje Basado en Problemas. Uso de la I-A: reflexiva, dialógica y crítica.
4. Organización crítica del espacio y tiempos escolares	Análisis de experiencias innovadoras en: aulas, establecimientos, instituciones, políticas.	Utilización de espacios extraescolares. Calendario y sesiones de aula con una duración coherente con la metodología ABP.
5. Recursos críticos	Actitud ante la utilización y posibilidades de las tecnologías de la comunicación e información (TIC)	Uso crítico de las TIC.
6. Evaluación crítica	Actitud dialógica, abierta a la contradicción, tolerancia, inclusión.	Evaluar es dialogar.
7. Profesor crítico	Metanoia o cambio de cosmovisión: hacia un profesor investigador y reflexivo.	Utilización de la I-A en la práctica profesional y reflexión constante sobre la propia práctica.

cuesta expresar. Dentro de ello abordamos las dificultades percibidas por la profesora, sus frustraciones y su temor frente a la posibilidad de no plantear bien sus percepciones, de ser demasiado negativos o de no expresar los verdaderos sentimientos. En suma, el terreno epistemológico de las percepciones negativas lleva al sujeto a sentir pavor frente a la posible “mala interpretación” de sus planteamientos. La participante pareciera sentirse más cómoda al referirse a cosas u objetos y menos a gusto al referirse a personas conocidas, desconocidas o abstractas (por ejemplo, “las personas que hicieron este programa en el Ministerio de Educación”).

También se percibe que el grado de asertividad es inversamente proporcional al grado de influencia de la persona en cuestión. En el típico esquema escolar, el director está en el nivel más alto de influencia, los colegas (pares) en un nivel intermedio y los alumnos en el nivel más bajo. Esto significa que los sujetos se sienten más cómodos hablando de los problemas que presentan los alumnos para la aplicación de nuevos programas de estudio, menos a gusto hablando de los problemas que surgen en la interacción con sus colegas, e incómodos al referirse a los problemas que tienen su origen en la dirección del establecimiento (equipos de gestión). De lo anterior se desprende que los entrevistados suelen ser muy duros al referirse a sus alumnos. Esto, empero, resulta paradójico al comparar las actitudes de los alumnos, estigmatizados siempre por su profesores como pasivos, poco participativos y tendentes a la molicie más que al trabajo, con las actitudes de estos percibidas en el aula, en donde se muestran participativos, trabajadores y capaces de realizar procesos de pensamiento bien realizados y bastante creativos.

Las alumnas tienen 17 años. Son inquietas, les gusta hablar y todavía son lo bastante infantiles para realizar juegos recreativos informales (lanzarse papelitos, pegarse, esconderse las cosas, etc.) Pero, al mismo tiempo, se muestran lo suficientemente responsables como para realizar lecturas, preparar ma-

terial, hacer análisis y entregar opiniones razonables sobre distintos tópicos. En una ocasión, a propósito de la lectura de un texto de Gabriela Mistral, poetisa y primer Premio Nobel de Literatura chileno, surgió un debate extraordinariamente interesante.

A modo de ejemplo, en una de las clases las estudiantes analizaron el texto de Gabriela Mistral “Menos Cóndor y más Huemul”, y a partir de ello desarrollaron un debate sobre la sensibilidad de la poetisa, motivada por una primacía de lo femenino. En otras palabras, levantaron la tesis del posible lesbianismo de Gabriela Mistral. Luego de discutir este tema por un buen rato, la conversación derivó hacia el gran tema de la homosexualidad y se levantó una segunda tesis: los homosexuales son más sensibles y más capaces de creación artística. Lo importante de destacar es la madurez con que fue conducido el debate y la validez de los argumentos de las participantes. Este fue un primer hallazgo, se desmitifica la pasividad intelectual de las participantes ya que demuestran diversas competencias asociadas a la reflexión y el pensamiento creativo.

Cuando surge el tema del trabajo entre profesores de un mismo centro educativo, la asertividad disminuye y el asunto se enfrenta desde la perspectiva de la falta de cuidado que a veces se tiene para lograr una adecuada articulación entre los distintos sectores de aprendizaje. Esta desarticulación se produce, en este ámbito, por la supuesta falta de cuidado que los profesores tienen respecto de lo que son las “conductas de entrada”, los “preconceptos” o los “insumos” que supone el trabajo con un programa. Si un docente no se preocupa de la cobertura y profundidad de sus programas, puede impedir que los profesores que trabajan con programas posteriores puedan lograr sus objetivos. Para aliviar la carga que significa referirse al trabajo de un colega —al que, de acuerdo con la cultura gremial de naturaleza eminentemente reivindicativa, se debe lealtad— los entrevistados suelen hablar de los problemas que podrían explicar o mitigar la supuesta falta cometida por sus pares. Es bastante típico escuchar fra-

ses como “ella es una excelente profesora, pero no alcanzó a ver todo el programa y me dejó a las estudiantes con lagunas”, o “si mi colega no tuviera tantas actividades extraprogramáticas habría podido dejarme los estudiantes al nivel que yo necesitaba”.

En general, la actitud de los entrevistados es de “crítica comprensiva” frente a la problemática del trabajo con los nuevos programas y, en general, frente al trabajo pedagógico. Es como si nos quisieran hacer ver que sería deseable un mayor nivel de exigencia en el plano educacional, pero que es preciso entender lo difícil que resulta tratar de elevar dicho nivel dados los problemas y las limitaciones, de todo orden, que impactan el trabajo escolar.

Segundo nivel de análisis: clasificación y categorización

Nuestro foco de análisis apunta a los programas de estudio. La opinión acerca de ellos, en general, resultó relajada y asertiva. El análisis nos permitió proponer la clasificación de las características fundamentales de los programas en la Tabla 2.

Respecto a la estructura de los programas existe la percepción de que están bien presentados, tienen un fuerte componente práctico, sin embargo, están descontextualizados por haber sido diseñados con la participación de expertos pero que no siem-

pre tienen un adecuado conocimiento de la realidad educativa. Desde la perspectiva de la profesora existe una visión instrumental de los programas de estudio porque “adiestran” a los estudiantes para rendir adecuadamente en pruebas de acceso a la universidad. Respecto al criterio de integración se observa que los contenidos de los nuevos programas de estudio no logran relacionar diferentes contenidos entre sí.

En síntesis, desde la cultura escolar existe una subvaloración del lugar que deben ocupar los programas de estudio.

Tercer nivel de análisis: formación de conceptos

Al pasar a la etapa de formación de conceptos es necesario destacar que el foco de nuestra investigación lo constituye el gran problema de las dificultades percibidas para la operacionalización de los nuevos programas de estudio. La reforma curricular, uno de los ejes de la Reforma Educacional Chilena, propone nuevos programas de estudio para todos los sectores de aprendizaje. En el proceso de implementarlos se revelan las dificultades que hemos abordado hasta ahora. Del análisis surgen los siguientes conceptos: estructura, confección, supuestos, pretensiones, impacto y relación.

Tabla 2. Aspectos positivos y negativos de los planes de estudio

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<p>Los programas traen una visión distinta</p> <p>Los programas están más dirigidos a la aplicación de contenidos y trabajos prácticos</p> <p>Los contenidos están bien presentados</p> <p>Los programas son ambiciosos y motivadores</p> <p>Pretenden preparar a los alumnos para la Prueba de Aptitud Académica</p> <p>Los programas están más relacionados con la vida cotidiana</p>	<p>Los programas están desvinculados de la realidad educacional, no son pertinentes</p> <p>Los programas son poco relevantes, son ambiguos y utópicos</p> <p>Los programas son para una minoría de profesores</p> <p>Los programas fueron confeccionados sin un proceso participativo</p> <p>Los programas son muy susceptibles de ser afectados por problemas externos</p> <p>Los programas han sido hechos por gente con preparación pero que desconoce la realidad de los establecimientos en que van a ser aplicados</p> <p>Los programas son instrumentalizables por parte de los alumnos</p> <p>Los programas están desvinculados unos de otros</p> <p>Los programas suponen competencias previas por parte de los alumnos que estos no poseen</p>

1. El concepto de “estructura de buena presentación de los programas”

Este concepto alude a la forma como está confeccionado y presentado el programa, y apunta a la inclusión de nuevos referentes teóricos que se perciben al apreciar la secuencia de contenidos, actividades, metodologías y formas de evaluación. El hecho de que se considere que los programas están bien presentados alude a que se ven completos y con gran coherencia interna. Las actividades sugeridas son más atractivas, las lecturas sugeridas son más modernas, los textos están más actualizados. Los programas se ven más cercanos a la reforma, con una orientación más constructivista (el constructivismo, aunque poco conocido y casi no llevado a la práctica, aparece como la teoría de moda, como la piedra de toque de las reformas. Si algo se plantea en clave constructivista tiene grandes probabilidades de ser considerado para realizar cambios reformistas) y que supone mayor trabajo por parte del alumno.

2. El concepto de “confección novedosa de los programas”, pero desvinculada

Este concepto se refiere a la elaboración de los programas, lo que implica un proceso intelectual que integra muchos elementos (textos, referentes teóricos, investigaciones) y el trabajo de muchas personas (investigadores, asesores, expertos) que desde el Ministerio de Educación trabajan en comisiones para diseñar y preparar los programas de estudio que luego son distribuidos a los establecimientos educativos de todo el país. Este estudio se realiza “entre cuatro paredes”, desconociendo la realidad educacional del país y es pensado por una minoría de académicos en absoluto representativa del magisterio nacional.

3. El concepto de los “supuestos exagerados e irreales de los programas”

Este concepto hace alusión al desconocimiento de las verdaderas conductas de entrada con que los actores del proceso (profesores y alumnos) se enfrentan a la puesta en marcha de los programas de estudio. Los programas suponen competencias que de hecho no existen; suponen en los alumnos capacidades provenientes de su trabajo en niveles inferiores y en los profesores competencias y conocimientos adquiridos en su formación académica y en su experiencia profesional. En algunos casos suponen también ciertas capacidades instaladas por parte de los establecimientos educativos. En otras palabras, los programas fueron pensados para alumnos con buena base, para profesores bien formados y con experiencia, y para establecimientos bien equipados.

4. El concepto de “las cosas que se pretenden lograr con los programas”

Este concepto alude a la supuesta ingenuidad que inspiró a quienes hicieron los programas en cuanto a las cosas que se pretenden lograr. Se pretende que los alumnos se preparen para la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y que desarrollen una serie de competencias que se aprecian como exageradas para lo que la situación permite. Al haber expectativas exageradas, y al no ser, por lo general, satisfechas, se tiende a pensar que el trabajo de los profesores o la implementación en los colegios es la causa del logro parcial o nulo de tales expectativas.

5. El concepto de los “programas frente a los cuales no se puede permanecer indiferente”

Este concepto se refiere a la condición que presentan los programas y que buscan un impacto de corto plazo junto a una implementación inmediata, aun cuando esto tenga un alto costo para el logro de los objetivos. De este modo, la

¹ Alude a un trabajo realizado por un número menor de personas excluyendo a gran parte de los actores.

percepción es que el programa invita a cambiar, a reconceptualizar o a buscar formas de lograr los nuevos fines propuestos por el programa, con los viejos medios.

6. El concepto de “programa vital tipo archipiélago”

Este concepto alude a que los programas poseen una mayor relación con la vida diaria, están más ligados a la vida “real” de los alumnos, pero sin vinculación con los otros programas que tienen las mismas intenciones pero que se desconectan unos de otros. Por ejemplo, la profesora de química manifiesta que el nuevo programa insiste más en la comprensión por parte de los alumnos de procesos de la vida diaria en que la química se aprecia en forma práctica, pero percibe que las alumnas no logran conectar eso con lo propio de los programas de matemáticas, de física y otros. Incluso, la desvinculación llega al punto de que, por falta de competencias logradas en el ámbito de lenguaje y comunicación, las alumnas no comprenden bien las instrucciones para realizar los ejercicios.

Cuarto nivel de análisis: teoría

Desde el punto de vista epistemológico se insiste en que en el paradigma metodológico cualitativo no se pueden generalizar los datos, pero sí la teoría. Ante el supuesto de que *la profesora investigada posee una visión de las dificultades para la operacionalización del programa de estudio, que surgen de la estructura del programa mismo, de la visión de sus autores, de la respuesta de las alumnas y, en general, de la propuesta de reforma*, es posible explicar la situación desde la “valoración externa de un programa impuesto”. La explicación, a nuestro juicio, proviene de una disociación entre el propio estilo de trabajo pedagógico y los elementos que lo impactan. En este caso, se trata de la confrontación de un programa que supone objetivos y contenidos que pretenden interpelar la práctica de una profesora pero que no lo logran. Esta situación implica:

- *Un nuevo programa de estudio que pretende quebrar un paradigma. En otras palabras, un programa no es neutro ya que engloba una concepción ideológica y política de lo que se espera.*
- *Lo anterior supone conocer los fundamentos del programa, la propuesta general de reforma, la matriz curricular de la cual es parte, las características de los alumnos con los que se va a trabajar y, sobre todo, estar consciente de las características de la propia práctica pedagógica, cuyos términos el programa pretende modificar.*
- *Esto presume la necesidad de enfrentar el programa desde el replanteamiento de la propia práctica, lo que supondría, a nivel preoperativo, el surgimiento natural de una actitud de revisión de la propia práctica y, en el nivel operativo, algún plan, aunque fuese sencillo, de revisión y reconceptualización. En otras palabras, la sola llegada del nuevo programa activaría el desarrollo del algoritmo de la reflexión-acción en torno a la propia práctica.*
- *Dado que el proceso anterior no se activa y, sin embargo, no se puede permanecer indiferente frente al programa (concepto 6), la actitud inquisitiva y crítica se vuelve contra el programa mismo, sus creadores y sus afectados. Siguiendo este razonamiento, podemos agrupar los conceptos generados en dos categorías:*
 1. *Los conceptos que dan cuenta de los programas mismos: en este caso se trataría de un programa que posee una presentación rigurosa, adecuada, con todos los componentes estructurales (objetivos, contenidos, evaluación etc.). Sin embargo, los contenidos se encuentran desarticulados, desvinculados de la realidad, siguiendo la idea del archipiélago que alude a la ilusión de un “conjunto” que en la realidad se visualiza como una serie de islas independientes. Esta representación la llevamos a la falta de articulación de un contenido con otro. En este escenario, la profesora no puede permanecer indiferente y se ve afectada por dicha estructura.*

2. *Los conceptos que dan cuenta de cómo los alumnos y profesores en general se ven influenciados por los programas: en este caso se hace referencia a una serie de contenidos exagerados e irreales que llevan a una construcción deformada de la realidad que es transmitida generacionalmente.*

Si analizamos las categorías expuestas nos daremos cuenta de que ambas no hacen referencia al actor principal: el profesor que aplica el programa. Este elemento resulta fundamental para nuestro estudio, ya que es la profesora quien requiere una participación protagónica. Es ella quien está llamada socialmente a apropiarse de estos nuevos programas para luego conseguir la transposición didáctica de los contenidos con sus estudiantes. Desde esta perspectiva, se requiere de la reflexión, revisión, reconceptualización de la propia práctica docente, lo que implicaría un nivel superior de actuación.

El carácter teórico-explicativo consiste en entender la presencia de un mecanismo de desplazamiento de la responsabilidad de responder con cambios en la práctica al desafío de la implementación de un nuevo programa de estudio. Este “desplazamiento del centro de gravedad” implica eliminar al actor principal para hacer gravitar la responsabilidad en los cambios que no se hicieron cuando el programa fue elaborado. Se admite que el programa comporta novedades, pero de todos modos produce un choque con la realidad, con aquella realidad que no fue considerada para su implementación. Es como si la profesora investigada nos dijera: “dado que yo no voy a cambiar mi práctica pedagógica, el contexto debería haber asumido eso, es decir, los demás actores socioeducativos debieron haber cambiado por mí”.

Para dar respuesta al objetivo que pretendía conocer si la profesora adopta una actitud reflexiva e integra en su discurso elementos provenientes de la pedagogía crítica, hemos empleado categorías teóricas² (Tabla 3).

² En metodología cualitativa se emplean categorías de tipo teórico para analizar los datos obtenidos. Se suele decir que

Para una mejor comprensión de la matriz explicamos lo que se va a entender en cada una de estas categorías:

Objetivos críticos: en esta categoría aludimos a la presencia de objetivos curriculares que se dirigen a despertar en el alumno categorías de análisis social. En el nivel preoperativo aludimos a las actitudes que suponen romper con un currículo reproductivo y con aquella actitud que entiende las desigualdades e injusticias sociales como naturales y no reacciona ante ellas. En el nivel operativo esto supone incorporar en el currículo objetivos de logro de competencias de análisis y crítica social.

Contenidos críticos: en esta categoría agrupamos los contenidos curriculares adecuados para el logro de los objetivos planteados. Estos contenidos suponen temáticas socioeconómicas que incluyan temas de género, de justicia social, desigualdad, grupos de poder, mundialismo, ecología, naturaleza, desarrollo y subdesarrollo. En el nivel preoperativo suponemos la actitud positiva hacia la inclusión de estas temáticas (vertical o transversalmente) en el currículo. En el nivel operativo esto se manifestaría en la inclusión directa o indirecta de estos temas en el currículo escolar y en el trabajo de aula.

Metodología crítica: en esta categoría aludimos a las metodologías activo-participativas, coherentes con los objetivos y contenidos arriba descritos. Las metodologías deben ser dialógicas, grupales, que fomenten la reflexión y que utilicen la investigación-acción en forma recurrente. También deben enfatizar el aprendizaje basado en problemas (ABP). Estas metodologías promueven el trabajo colaborativo y personal del alumno que lo habilita para enfrentarse al mundo, especialmente al mundo social, desde otros supuestos. En el nivel preoperativo aludimos a

son los “lentes con los cuales se mira un objeto de estudio”. Para Sandín (2003) las categorías teóricas integran una perspectiva epistemológica, científica e ideológica que se adopta para definir un objeto social, en nuestro caso, estas categorías provienen de la pedagogía crítica y son los elementos constituyentes de la práctica pedagógica (objetivos, contenidos, metodología, evaluación, rol del profesor, entre otros).

Tabla 3. Elementos de la pedagogía crítica

Pedagogía crítica Niveles Dimensiones	Nivel preoperativo	Nivel operativo
1. Objetivos críticos	Actitudes hacia el tratamiento de temáticas socioeconómicas	Levantamiento de categorías de análisis de temáticas socioeconómicas
2. Contenidos críticos	Actitud permeable y apertura hacia las temáticas socioeconómicas relevantes	Tratamiento (investigación, lectura) de temáticas socioeconómicas relevantes
3. Metodología crítica	Actitud positiva hacia el diálogo, la I-A, el trabajo grupal, el ABP	Utilización en aula de metodologías dialógicas, I-A, trabajos grupales, ABP
4. Organización crítica del espacio y tiempos escolares	Actitud de aprovechamiento de ventajas de lugares y momentos para tratar los temas socioeconómicos relevantes	Uso adecuado de espacios (dentro y fuera de la escuela) y de momentos (situaciones locales, nacionales e internacionales) para tratar los temas socioeconómicos
5. Recursos críticos	Actitud positiva hacia las TIC para la investigación y tratamiento de los temas socioeconómicos	Utilización pedagógica de las TIC para investigación y tratamiento de los temas socioeconómicos
6. Evaluación crítica	Actitud evaluativa a través del diálogo, el ABP, la reflexión, la I-A	Evaluación pedagógica utilizando el diálogo, el ABP, la I-A, la reflexión
7. Profesor crítico	Actitudes reflexivas, investigativas y dialógicas	Reflexión sobre la propia práctica, uso de la I-A, racionalidad comunicativa

la actitud de aceptación y legitimación de estas metodologías (aunque supongan capacitación previa, más trabajo para el profesor y rompan el paradigma del “magister dixit”). En el nivel operativo nos referimos a la incorporación personal y colectiva en el establecimiento educativo de dichas metodologías.

Organización crítica de espacios y tiempos escolares: esta categoría supone una redefinición de los conceptos “espacio escolar” y “tiempo escolar”. Desde esta perspectiva, el espacio escolar no se reduce a la escuela, sino que se abre a la vida en general. El límite que separa al establecimiento educativo del resto de la comunidad tiende a desaparecer. La escuela se abre al mundo ampliando su radio de acción e incorporando (educacionalmente hablando) otras instancias y otros agentes. Esto se materializa por medio de salidas a terreno de los alumnos, visitas de agentes externos a la escuela, entre otras. El tiempo escolar también se amplía mediante la utilización pedagógica de actividades extraescolares.

Recursos críticos: en esta categoría queremos aludir a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y a la promoción de habilidades tecnológicas. En el nivel preoperativo aludimos a la actitud positiva de utilización de las TIC. Para algunos docentes esto implica perderles el miedo y, para otros, simplemente poder traducir a formato digital su material de enseñanza. Como fuere, siempre supone aprendizaje y capacitación. En el nivel operativo implica la utilización de las TIC.

Evaluación crítica: en esta categoría nos referimos a la necesaria coherencia curricular. Si proponemos objetivos y contenidos en una línea, la evaluación de los mismos debería seguirla. La evaluación crítica que proponemos sigue la línea metodológica del docente, esto es, utiliza técnicas dialógicas, trabajos colaborativos, solución de problemas y proyectos de investigación-acción. Por otra parte, en este paradigma la evaluación se vuelve una actividad más en el trabajo de aula y supone una instan-

cia de aprendizaje. En el nivel preoperativo aludimos a la actitud de aceptación de este tipo de evaluación en desmedro de las clásicas que suelen adecuarse mejor al currículo reproductivo.

Profesor crítico: esta categoría es la más importante para nuestro trabajo y resume todo lo anterior. El profesor crítico realiza su trabajo pedagógico desde tres lugares de habla complementarios: la investigación (especialmente la investigación-acción), la reflexión (sobre todo la reflexión sobre la propia práctica) y el diálogo (especialmente el diálogo pedagógico en el aula y con sus pares). A nivel preoperativo el docente manifiesta una actitud (adquirida y mantenida) reflexiva, dialógica y de indagación. A nivel operativo, fundamenta su desempeño profesional en estos tres elementos.

Explicadas las categorías de nuestra matriz, se nos impone la tarea de ordenar los datos de acuerdo con ella para luego reflexionar sobre los resultados. La técnica utilizada fue la siguiente: al nivel preoperativo lo llamamos "A" y al operativo "B". De este modo obtuvimos catorce categorías, desde la 1A hasta la 7B. Leímos los textos y las entrevistas marcando al margen con la clave correspondiente cada vez que encontrábamos un elemento que se podía incluir en la matriz.

Antes de ello estimamos que era necesario hacer una descripción mayor de los documentos que serían analizados: el Programa de Lenguaje y Comunicación para cuarto año de educación secundaria y el Marco para la Buena Enseñanza (marco orientador de la Reforma chilena).

El programa de Lengua Castellana y Comunicación para cuarto año de secundaria plantea como objetivos:

- *Comprender la especificidad de las situaciones públicas de comunicación.*
- *Reconocer y utilizar adecuadamente los elementos constitutivos propios de este tipo de situaciones y de discursos.*

- *Desempeñarse con propiedad en dichas situaciones, como receptor y como emisor de distintos tipos de discursos, orales y escritos.*
- *Afianzar el dominio léxico y ortográfico, y de las estructuras gramaticales discursivas y textuales pertinentes a los diversos tipos de discurso público.*
- *Analizar e interpretar obras literarias contemporáneas, identificando en ellas algunos rasgos distintivos de la literatura de nuestra época.*
- *Comprender, analizar e interpretar críticamente las imágenes del mundo y del ser humano contemporáneo que se manifiestan en las obras leídas.*
- *Apreciar el valor de estas como medio de expresión, conocimiento y comprensión de la realidad actual.*
- *Afianzar el interés, la reflexión y la discusión acerca de temas y problemas relevantes del mundo actual, mediante la lectura comprensiva de textos literarios y no literarios referidos a ellos.*
- *Producir textos que permitan la expresión de la visión personal acerca del mundo contemporáneo.*
- *Analizar críticamente los mensajes de los medios masivos de comunicación, evaluarlos en relación con los propios objetivos y valores, y formarse una opinión personal sobre dichos mensajes.*

Como se puede apreciar, el programa es ambicioso desde el punto de vista de las competencias que se quieren lograr en los alumnos, lo que supone una práctica pedagógica flexible. A priori señalamos que los tres últimos objetivos, desde nuestra perspectiva, aluden al paradigma crítico, toda vez que se refieren a la capacidad de los alumnos de reconceptualizar la información sobre el mundo contemporáneo.

El Marco para la Buena Enseñanza propone un perfil de competencias (desempeños concretos en la práctica profesional docente) con las cuales se puede, en principio, asegurar la calidad de la enseñanza.

Estos estándares de responsabilidades profesionales apuntan a los desempeños mínimos que aseguren el logro de los objetivos educacionales propuestos por las Matrices Curriculares Básicas. Desde el punto de vista que nos interesa, se hace necesario mostrar las alusiones al paradigma crítico de ese texto.

Desde esta perspectiva, podemos inferir que apuntan a un “paradigma incoado de investigación-acción”, toda vez que aluden a una responsabilidad profesional que se resuelve desde la conceptualización de la propia práctica en función del estudiante. Se puede establecer que el Marco para la Buena Enseñanza es lo suficientemente crítico como para establecer que la formación inicial docente debiera seguir una orientación crítica lo suficientemente explícita como para lograr las capacidades (a nivel preoperativo y operativo) implicadas en su propuesta.

El análisis de los documentos, en general, nos muestra que se encuentran en ellos algunos objetivos y contenidos críticos, especialmente en el Programa de Lenguaje y Comunicación. Asimismo, en estos documentos hallamos alusiones a la metodología crítica, especialmente en lo que se relaciona con la valoración del diálogo como forma de interacción humana y superación de controversias.

Ahora bien, desde nuestro punto de vista, lo más relevante son las alusiones —directas unas y no tan directas otras— que nos hace el Marco para la Buena Enseñanza al plantear como responsabilidades profesionales la reflexión sobre la práctica y luego relacionarla con la evaluación de los aprendizajes, proponiendo una suerte de retroalimentación, de círculo virtuoso que perfectamente puede ser entendido como una alusión al paradigma de la investigación-acción. También nos propone claramente una serie de actitudes críticas frente a la realidad social. Si pensamos que este documento pretende entregar el perfil del profesor ideal para la implementación de la reforma, podemos decir que este tiene varios componentes que podríamos llamar críticos, aunque el perfil no siga explícitamente el referente crítico.

En un segundo momento exploramos las opiniones de nuestros actores socioeducativos encontrando los siguientes descubrimientos:

1. *De los elementos pertenecientes a las dos primeras categorías, esto es, los objetivos críticos, a nivel preoperativo y operativo (categorías 1A y 1B) encontramos una alusión que corresponde a la visión de los creadores del programa en cuanto a producir uno más relacionado con la aplicación de competencias en la vida diaria. El concepto “visión” nos permite inferir que se alude fundamentalmente al nivel preoperativo.*
2. *Las categorías siguientes recogen la información sobre la presencia de metodologías críticas para el desempeño profesional, especialmente el trabajo de aula, tanto a nivel preoperativo como operativo (categorías 3A y 3B). En las entrevistas solo apreciamos un par de alusiones al trabajo grupal, pero luego de nuevas lecturas nos dimos cuenta de que su metodología de trabajo con las alumnas es mucho más activa-participativa de lo que se puede observar en las entrevistas: realiza trabajos grupales, insiste en que las alumnas analicen y sinteticen, las hace discutir y les pide a cada momento su opinión. Las alumnas responden bien y son capaces de entrar a temas actuales y complicados y resolverlos bien, como la discusión sobre la supuesta condición de lesbiana de Gabriela Mistral. Esta metodología podría ser calificada de crítica en el plano preoperativo y, en el ámbito operativo, podrían ser calificadas como una postulación a la metodología crítica. Intuitivamente, al menos, creemos que lo es.*
3. *Las categorías correspondientes al profesor crítico, tanto en el plano preoperativo como en el operativo (categorías 7A y 7B), corresponden a la caracterización del docente que, a nuestro juicio, se necesita para llevar adelante la Reforma. Este profesor crítico, tanto en sus actitudes como en su práctica pedagógica, es tal por funcionar*

de acuerdo al paradigma crítico en su práctica pedagógica. Es un docente que trabaja críticamente desde dentro, desde sí mismo, a partir de la reflexión, la investigación y la racionalidad comunicativa. Este elemento no aparece explícitamente en la conceptualización, pero sí aparece claramente la percepción de la necesidad de realizar cambios en la práctica desde otros referentes. No se piden recetas, sino la oportunidad de realizar cambios, el espacio para intentar

cosas nuevas, en suma, la libertad para asumir el control del cambio. Esta actitud se debe entender en el ámbito preoperativo, pero sería pretencioso calificarla como crítica. Es la manifestación del deseo de probar con nuevos referentes. Ahora bien, esta actitud bien podría considerarse como una intención crítica incoada.

Para terminar con este estudio, veamos nuestra matriz con los resultados del análisis incorporado (Tabla 4):

Tabla 4. Síntesis de los resultados

Pedagogía crítica Niveles Dimensiones	Nivel preoperativo	Nivel operativo
1. Objetivos críticos	Hay algunas alusiones a actitudes de los docentes hacia ellos. La "visión" del programa los supone.	Se encuentran en los textos de referencia. En el Marco para la Buena Enseñanza es donde se dan más explícitos.
2. Contenidos críticos	Se percibe la necesidad de llevar algunos contenidos hacia esta esfera.	En los textos hay algunos explícitos. En las entrevistas no los hay explícitos.
3. Metodología crítica	Hay una actitud que postula a la metodología crítica, pero es intuitiva.	Se aplican algunas, pero intuitivamente.
4. Organización crítica del espacio y tiempos escolares	No hay conceptualización.	Existe una actitud intuitiva, un olfato para aprovechar ciertas coyunturas, pero es instintivo.
5. Recursos críticos	No hay conceptualización, solo buena disposición.	No se evidencian elementos.
6. Evaluación crítica	Hay alguna disposición, pero como intuición.	No se evidencian elementos.
7. Profesor crítico	No aparecen elementos explícitos. No hay conceptualización, solo algunas intuiciones de necesidad de cambio de referente.	No se evidencian elementos.

A partir de estos antecedentes podemos establecer que la presencia del referente crítico no es suficiente como para decir que la profesora investigada conceptualiza su práctica desde dicho referente. Si bien a nivel prescriptivo, especialmente en el Marco para la Buena Enseñanza, los objetivos parecieran incluir la dimensión actitudinal, esta dimensión aún no está presente en el pensamiento y la actuación de la profesora participante. Ocurre lo mismo a nivel de la metodología que se piensa como una propuesta participativa y dialógica. Sin embargo, en un nivel operativo el

avance es poco significativo evidenciando rasgos de actuación incipientes. Asimismo, se puede observar que la organización, los recursos y la evaluación son elementos distantes de lo que significa la pedagogía crítica tanto en su dimensión preoperativa como operativa. Por último, y quizás el factor más importante, es el rol del profesor crítico. Bajo esta perspectiva la profesora debería desarrollar o mostrar evidencia del desarrollo de un pensamiento crítico que le permita enfrentar de mejor manera su profesión y facilitar la adopción de cambios en su quehacer

profesional, pero no existe evidencia de ello en ninguno de los niveles descritos.

Conclusiones

El caso que hemos presentado fue diseñado con la intención de mostrar, en una situación real y concreta, nuestras intuiciones respecto del imperativo de entender la necesidad de conceptualizar la práctica pedagógica desde los supuestos de la pedagogía crítica, entendiendo que este enfoque podría garantizar mejores resultados en el proceso de implementación.

Respecto del contexto en que se situó la investigación podemos señalar que la muestra fue intencionada, es decir, optamos por un colegio que se enmarcara dentro de los requerimientos de la actual Reforma, y una profesora que se adscribiera a estos postulados con formación previa en currículos innovadores.

A partir de los resultados podemos concluir que la conceptualización de las dificultades asociadas a la puesta en marcha del programa de estudio se realiza desde referentes externos, sin comprometer casi la propia práctica, es decir, desplazando el centro de gravedad de la problemática hacia los demás agentes del proceso, especialmente hacia los creadores del programa, cuyo desconocimiento de la realidad en que se implementan los programas los hace tener una visión desinformada e, incluso, ambiciosa e ingenua de su aplicación. Nuestra profesora investigada tiende a salirse del problema insistiendo en la responsabilidad de los otros, de los reformadores, de los intelectuales encerrados en su torre de marfil que no conocen la realidad y hacen programas utópicos. Estos resultados coinciden con el trabajo previo realizado por García Gómez (2005) que demuestra una falta de conexión entre las iniciativas de innovación, las prácticas de enseñanza y las prácticas económicas, político-administrativas y socioculturales.

Tal situación nos permite entender la gran resistencia que suele existir frente al uso de nuevos programas debido a lo violenta que resulta la situación epistemológica generada: se elabora y entrega un programa que supone y requiere, para su aplicación, la capacidad de reflexionar sobre la propia práctica a fin de poder albergar un nuevo programa que comporta todo un nuevo paradigma educacional, esto es, nuevos referentes teóricos, nuevas concepciones curriculares, nuevas sugerencias metodológicas; en suma, un nuevo rol docente. La violencia surge cuando esa suposición y ese requerimiento no existen, simplemente porque no corresponden al *ethos* profesional del profesor medio, que no tiene incorporada a su práctica regular la capacidad de reflexionar sobre la misma. Esta situación puede ser explicada desde el trabajo de Lafortune y Saint Pierre (1998) que señalan que habitualmente la innovación educativa responde a supuestos epistemológicos que se caracterizan por perpetuar una relación de poder sin garantizar un intercambio entre distintas experiencias sobre prácticas pedagógicas, lo que se sabe y lo que se cree como mejor en cada práctica pedagógica, así como la distinción entre lo que se hace y por qué se hace. Es evidente que esta relación de poder no permite una apropiación de la práctica pedagógica y un discernimiento de cómo cambiar la propia práctica como parte de un proceso de reflexión crítica sobre esta, ya que no se valora lo que otros saben a cerca de su propia práctica pedagógica y el cambio está en manos de los que sí saben como debería ser esa práctica.

En nuestro caso, el resultado es un quiebre epistemológico que redundo en desconcierto, frustración y desorientación. El profesor quiere implementar el programa y lograr sus objetivos, pero el programa le resulta rígido, extenso, utópico y descontextualizado. Esta actitud negativa se vuelca, entonces, hacia el origen del programa y no hacia la propia práctica. En síntesis, concluimos que el programa se percibe como impracticable debido a la incapacidad de modificar la práctica pedagógica

para acogerlo y esto debido a la incapacidad de reflexionar sobre la misma por deficiencias en el nivel preoperativo (actitud reflexiva y crítica) y operativo (técnicas de operacionalización del cambio).

Respecto a la presencia del paradigma crítico en la conceptualización del desempeño docente de nuestra profesora investigada, la matriz utilizada para este segundo análisis fue la misma que propusimos para caracterizar al profesor iluminado por el paradigma de la pedagogía crítica. En esta matriz consolidamos el análisis de los textos investigados y los resultados de las entrevistas y de la observación de clases. Las conclusiones aquí obtenidas nos llevan a comprobar la presencia de objetivos y contenidos críticos en los documentos que enmarcan el trabajo pedagógico de nuestra profesora investigada. Aunque estos elementos no correspondan a la presencia explícita e intencional del paradigma crítico, su sola presencia nos permite concluir que la profesora se ve desafiada a realizar un trabajo crítico para no producir un quiebre epistemológico. En otras palabras, objetivos y contenidos críticos exigen que los demás componentes curriculares también lo sean. Desde nuestra perspectiva, tal quiebre se produce debido a que la profesora investigada no conceptua-

liza su práctica desde las categorías de análisis de la pedagogía crítica, por tanto, tampoco la realiza desde este referente. A pesar de ello pudimos constatar la presencia de algunos elementos que podrían considerarse críticos, tanto en el nivel preoperativo como en el operativo, lo que nos llevó a plantearnos a qué podía atribuirse. Nuestra explicación se sostiene en las intuiciones que surgen de la necesidad de modificar la práctica pedagógica para la operacionalización del programa de estudio y, por ende, la implementación de la reforma.

Por último, el complejo ámbito de las conceptualizaciones nos permite entender cómo es percibida, por parte de los actores socioeducativos, la dinámica de la reforma y su llegada o no al aula. Todos entienden que no basta con llevar un nuevo programa a la clase, sino que se requiere un cambio integral, pero la necesaria coherencia entre fines y medios se pierde por la falta de capacidad para percibir las categorías críticas como fines en sí mismos, pero también como medios para la adecuada instalación de la reforma, que debe instalarse de adentro hacia fuera, esto es, proyectarse desde la intimidad de la autoconceptualización de la práctica pedagógica.

Referencias bibliográficas

- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Madrid: McGraw Hill.
- Ander-Egg, E. (1996). *La planificación educativa: conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Bisquerra, R. (Coord.) (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cox, C. (2001). Políticas de Reforma Curricular en Chile. *Pensamiento Educativo*, 29 (diciembre), 177-193.
- Ferrada, D. (2002). *Currículum crítico comunicativo*. Madrid: El Roure.
- Friz, M.; Carrera, C. y Sanhueza, S. (2009). Enfoques y concepciones curriculares en la educación parvularia. *Revista de Pedagogía*, 30 (86), 47-70.

- García, J. (2001). Supuestos epistemológicos que subyacen a la innovación educativa. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1 (1), 1-5.
- García Gómez, R. (2005). Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas: la complejidad del cambio en educación. *Educar*, 35, 11-27.
- García Huidobro, J. (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. Madrid: Popular.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). Los materiales y la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 194, 10-15.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Lafortune, L. & Saint Pierre, L. (1998). *Affectivité et metacognition dans la classe*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Michavila, F. (2009). La innovación educativa. Oportunidades y barreras. *ARBOR Ciencia, pensamiento y cultura*, 1, 3-8.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.