

NORMATIVIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTO INVESTIGATIVO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO: UNA TENSIÓN INVISIBILIZADA*

NORMATIVITY AND CONSTRUCTION OF INVESTIGATIVE
KNOWLEDGE IN TEACHER TRAINING: AN INVISIBILIZED TENSION

RAQUEL REBOLLEDO REBOLLEDO**

Resumen

Este ensayo plantea una reflexión sobre una de las tensiones manifiestas en la formación inicial del profesorado en Chile relacionada con la construcción de conocimiento en investigación. El modelo educativo nacional chileno, a través de su cuerpo de leyes, normas y estándares, impone criterios de cientificidad que limitan el quehacer en investigación; segregan estos espacios de producción a los cánones eurocéntricos y otorgan un carácter de negación a la construcción de conocimiento como proceso de co-creación, situación que tensiona la formación inicial docente en este ámbito pedagógico específico. Surge la necesidad de reflexionar en torno del conocimiento desde una mirada contextualizada, ética y política y cuestionar su construcción, tomando como base la consideración de una realidad y tiempo dinámicos, que sitúa al sujeto como agente constructor y transformador.

Palabras clave: Formación de profesores, *curriculum*, aprendizaje, modelo educativo, construcción de conocimiento.

* Este artículo se sustenta en la investigación que es parte de la tesis doctoral en proceso titulada *Construcción de Conocimiento en Investigación en la Formación de Profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Doctorado en Educación en Consorcio (UCM, UCSC, UCT, UBB).

** Candidata a Doctor en Educación, Magíster en Dirección y Gestión, Licenciada en Educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Concepción, Chile. E-mail: rrebolledo@doctoradoedu.ucsc.cl

Abstract

This essay proposes a reflection on one of the evident tensions in the initial teacher training in Chile, related to the construction of knowledge in research. The Chilean national educational model, through its body of laws, norms and standards, imposes criteria of scientificity that limit the work in research, segregate these production spaces to the Eurocentric canons and grant a character of denial to the construction of knowledge as co-creation process, a situation that stresses the initial teacher training in this specific pedagogical field. There is a need to reflect on knowledge from a contextualized, ethical and political perspective and to question its construction, taking as a basis a dynamic reality and time that situates the subject as a constructive and transforming agent.

Keywords: Teacher training, *curriculum*, learning, educational model, Knowledge building.

1. Introducción

EL PAULATINO proceso que se ha desarrollado en la educación chilena, orientado a cumplir con los modelos internacionales de todos aquellos países que pertenecen a la OCDE y, por ende, responder a patrones de formación estandarizados, demanda alcanzar parámetros necesarios para mantenerse dentro de un sistema competitivo y solicitante. Un evento que implica una reproducción estructural (Althusser, 1988), donde negarse resulta marginalizador (Torres, 2001).

En este escenario, los requerimientos curriculares han de ajustarse a referentes que se instalan desde otros contextos culturales asociados a logros de los estudiantes. Estos modelos constituyen el referente orientador del quehacer educativo y, por ende, de la acción en el aula. Estos logros incluyen aquellos de carácter genérico y aquellos definidos dentro de márgenes de mayor especificidad, amparados en las dimensiones declarativas, procedimentales y axiológicas (UNESCO-CEPAL, 1996) que otorgan tridimensionalidad a los procesos de enseñar y aprender.

Esta misma estructura se manifiesta en documentos oficiales que emanan del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), con

una intención de homologar el quehacer docente, referenciado en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) y los estándares orientadores (pedagógicos y específicos) que surgieron primero para la educación básica (primaria) y, posteriormente, para los profesores de educación media (secundaria) (MINEDUC, 2012). Este marco normativo regula la propuesta del hacer pedagógico y especifica según el área disciplinar.

Para los profesores y futuros profesores, esta línea de uniformización queda de manifiesto en diversas áreas; más para el caso del proceso reflexivo de la investigación, donde lo que se busca es que el profesor o profesora logre que los estudiantes comprendan cómo se construye conocimiento y desarrollen habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, a través de diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje. En la realidad escolar se da cuenta más bien de un ejercicio casi mecánico de recopilar información, donde levantar un tema o trabajo de investigación implica tomar como base lo propuesto por diversos autores, sin reflexión ni acción crítica. Y se visualizan los espacios escolares como uniformes, homogéneos, con preeminencia de un currículum común abarcativo que conspira contra los procesos creativos.

¿El problema se ubica en la ausencia de problematización en las investigaciones desarrolladas en las aulas escolares? ¿O se debe buscar antes en los procesos de formación de profesores? Esta última pregunta no resulta menos importante, puesto que la formación inicial docente ha sido discutida desde la noción de ‘formación’ –como hábito, virtud, enseñanza–, desde los discursos de ‘expertos’ ministeriales (MINEDUC, CEPPE, MIDEUC), desde los estudios académicos que la definen (Vaillant, 2008; Ávalos, 2006; Cox, 2003; Bellei y Valenzuela, 2010; Montecinos, 2003) o desde la lógica ‘productivista’ que impregna los procesos educativos (Fardella, 2012; Fardella, 2013; Sisto y Fardella, 2011). No obstante, al ser situada en la práctica de formación, se centra en la relación profesor-estudiante y en el conocimiento creado por y entre ellos, conocimiento que incluye el pensar teórico y el saber experiencial, en un espacio de construcción que recoge la experiencia vivida y la aúna a criterios formales de cientificidad.

2. La tensión invisibilizada

Enmarcado en el espacio de formación de profesores y la construcción de conocimiento en investigación, la tensión está dada al interior de la demanda realizada a los formadores de formadores, desde la normatividad impuesta, acerca de desarrollar en los estudiantes “las habilidades de investigación e interpretación de la realidad social, espacial e histórica” (MINEDUC, 2012, p. 10) y prepararlos para integrarse en espacios laborales diversos, capaces de entender las especificidades que se presentan en los contextos profesionales.

El modelo educativo chileno, a través de su cuerpo de leyes, normas y estándares, impone criterios de cientificidad, los que se expresan en los contenidos curriculares. Estos limitan el quehacer en investigación, en tanto no se adecúan al contexto, de esta forma, segregan estos espacios de producción a los cánones eurocéntricos y otorgan un carácter de negación a la construcción de conocimiento como proceso de co-creación, cuestión que tensiona la formación inicial docente en este ámbito pedagógico específico.

2.1. *La normatividad*

Diversos son los documentos que norman la educación en Chile, desde la Constitución política de 1980, pasando por la Ley General de Educación en 2009 y sus modificaciones, a aquellos que hacen referencia explícita a las directrices de acción en el ámbito del profesorado, como el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008) y los Estándares Pedagógicos (MINEDUC, 2012). Serán estos dos últimos documentos los que van en directa relación a la construcción de conocimiento y, en específico, los últimos que delinear los parámetros sobre investigación.

El Marco para la Buena Enseñanza es un documento oficial que surge el año 2003, bajo la presidencia de Ricardo Lagos y con Sergio Bitar como Ministro de Educación, año en el que Chile busca

poseionarse en el mercado mundial con una apertura a los tratados internacionales de comercio y donde se desarrolla la última fase de consolidación de las políticas de reforma educativa (Donoso, 2005; Oliva, 2008; Donoso-Díaz, Castro-Paredes y Davis-Toledo, 2012; Oliva, 2012). Su objetivo principal es regular las competencias que el profesor debe lograr en su quehacer profesional y presenta un modelo de estandarización que idealiza la acción del profesorado chileno. Como todo 'marco', prescribe los bordes de acción y, si bien no entrega directrices específicas en relación a la construcción de conocimiento, tecnifica el proceder del profesorado: "se trata entonces de un marco normativo; no es un modelo o teoría educativa, no explica cómo son los buenos docentes, sino que describe qué debe hacer un buen docente" (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas [CPEIP], 2016, s/p). Así, el conocimiento se levanta en tanto el hacer del profesor se encuentre 'dentro' de este marco, y, por tanto, más que abrir la posibilidad de crear en el hacer, limita y subyuga el evento de higienización del hacer del profesorado (Ruffinelli, 2017).

Los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios, por su parte, son un conjunto de documentos, que fueron desarrollados en diferentes momentos, en tanto responden a una linealidad dada por la condición disciplinar que demanda. Primero se crearon los de enseñanza básica y luego para las diferentes disciplinas, revisadas de manera independiente, en la enseñanza secundaria. Proponen los conocimientos mínimos e imprescindibles del ámbito disciplinar y de la enseñanza, así como competencias genéricas, disposiciones y actitudes profesionales necesarias para lograr un desempeño eficaz (MINEDUC, 2012).

En cuanto a los requerimientos de formación en la especificidad de la investigación, los estándares pedagógicos demandan:

Tabla 1. Estándares disciplinares asociados directamente a la formación en investigación.

Estándar	Se requiere el aprendizaje de:
Comprende cómo se construye el conocimiento y las preguntas propias de estas disciplinas.	Conoce y utiliza analogías, modelos, problemas y estrategias desafiantes que permitan construir y evidenciar aprendizajes de contenidos, habilidades y actitudes relacionados con la construcción del conocimiento.
Conoce diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje para desarrollar en sus estudiantes habilidades de investigación e interpretación de la realidad social.	Utiliza sus habilidades para actualizarse y promover la comprensión del mundo social en sus estudiantes según los aprendizajes definidos en el currículo vigente. Promueve la comprensión del carácter dinámico, analítico e interpretativo del conocimiento de lo social y favorece la adquisición y uso de lenguaje disciplinar en los estudiantes.
Muestra las habilidades propias del quehacer científico y comprende cómo se desarrolla este tipo de conocimiento.	Habilidades y procedimientos involucrados en la generación del conocimiento científico, tales como la capacidad de plantearse preguntas, analizar su pertinencia y diseñar procedimientos para contestarlas. Entiende que la división entre disciplinas es una construcción humana para facilitar la observación y estudio de la naturaleza y que, por lo mismo, muchas veces se requiere de miradas interdisciplinarias y diversas perspectivas para abordar los fenómenos naturales y enseñarlos en su complejidad. Valora una actitud escéptica, el rigor y la honestidad intelectual, tanto en el proceso de creación del conocimiento científico como en el proceso de enseñanza y aprendizaje del mismo.
Promueve el desarrollo de habilidades científicas y su uso en la vida cotidiana.	Diseña, implementa y evalúa estrategias y situaciones de aprendizaje para desarrollar en los estudiantes la capacidad de cuestionar, argumentar, fundamentar y buscar evidencia para: comprender su entorno; desafiar sus ideas previas y explicaciones; tomar decisiones informadas y participar en sus comunidades. Es capaz de justificar la incorporación en su diseño de aspectos vinculados a la vida cotidiana de sus estudiantes para promover en ellos actitudes como la curiosidad, el interés y el respeto por la naturaleza. Analiza situaciones de aprendizaje y plantea oportunidades para fomentar el escepticismo respecto a explicaciones sobre el mundo natural con el fin que los estudiantes consideren el conocimiento científico como explicaciones o interpretaciones de un fenómeno adecuadas a la evidencia obtenida mediante la observación o la experimentación y no como verdad inalterable. Estimula el debate sobre aspectos sociales, históricos y culturales del conocimiento científico, a través del análisis de temas contingentes o históricos, para favorecer la comprensión la naturaleza del conocimiento científico y el reconocimiento del impacto de la actividad científica en la vida diaria, salud y en el medioambiente.

Fuente: Elaboración propia en relación a los estándares disciplinares, MINEDUC 2012.

La demanda o requerimiento desde la normatividad conmina a la creación y construcción de conocimiento, a la apropiación y desarrollo de la investigación como un constante en el hacer del profesorado. Sin embargo, dicha demanda es propuesta desde un modelo de productividad, donde el resultando se mide más por la cantidad de productos o estudios realizados que por la relevancia de los mismos. En tanto, la demanda es resuelta desde el profesorado en la respuesta al currículo y desde la academia en la cuantificación del resultado.

2.2. El conocimiento y la investigación: ¿reproducción o construcción?

Desde la perspectiva de la Teoría Crítica, el conocimiento no es una reproducción de la realidad (Bourdieu, 2008; Kemmis, 1998; Zemelman, 2006). Esta se opone a la tradición moderna del conocimiento, que separa sujeto que conoce de objeto conocido, transgrediendo la herencia hegemónica que descontextualiza el saber bajo criterios de objetividad.

Como señalaran Adorno y Horkheimer (1971), existe una acción compulsiva de parte de los países de 'automatizarse' y de instalar procedimientos regulados impidiendo que el individuo se autoreconozca como sujeto histórico, contribuyendo con ello a la industria cultural y sus mecanismos de control intelectual directos e indirectos, lo que coincide con la reflexión de Freire (1994) en que la 'realidad opresora' funciona como fuerza de inmersión de las conciencias, absorbiendo a los individuos ante lo impuesto:

Toda formación social depende de un modo de producción dominante, podemos decir que el proceso de producción emplea las fuerzas productivas existentes en y bajo relaciones de producción definidas. De donde resulta que, para existir, toda formación social, al mismo tiempo que produce y para poder producir, debe reproducir las condiciones de su producción (Althusser, 1988, p. 125).

El cuerpo de leyes y normativas para la educación superior en Chile no escapa a esta estructura de reproducción. Específicamente, en el área de las pedagogías, solicita y demanda la formación en conoci-

miento en el ámbito de la investigación, pero no se realizan acciones que permitan el desarrollo de estas habilidades, en tanto potenciar el pensamiento crítico y el cuestionamiento permanente.

Mantener los criterios de cientificidad hegemónicos colabora en la dualidad de la condición del ser humano; por una parte aquellos que transitan por los cánones establecidos, favorecidos ante la ideología que se instala donde la ciencia está al servicio del poder (Habermas, 1987; Weber, 1998) y aquellos que se mantienen ajenos e invisibilizados por lo oficial. De esta forma, la condición de sujeto histórico, que actúa críticamente, se restringe, dado que es la comunidad científica la poseedora de los parámetros de lo confiable.

2.3. En la formación del profesorado

La realidad de la formación universitaria también muestra una reproducción de los saberes. En la década del '60 Bourdieu y Passeron, en el texto conocido como *Los herederos* (1966), manifestaron que los estudiantes, cuya condición es unitaria y homogénea (pues su tarea común es estudiar), sufren y experimentan la subordinación de su futuro profesional a una institución que monopoliza, a través de la acción pedagógica, la autoridad pedagógica, el trabajo pedagógico y el sistema de enseñanza, cuestión que representa una exigencia fundamental de estatus social, ejerciendo sobre él una violencia simbólica. Aún se replica en aulas universitarias de formación del profesorado chileno, que el estudiante se encuentre supeditado al profesor que toma la decisión sobre los saberes y temas a desarrollar en su formación, y se convierte en un depositario, más que en un productor de conocimiento. El profesor programa, selecciona las lecturas y determina los trabajos a los que ha de someterse el estudiante, transformándose en el productor del consumo académico y escolar. Desde este escenario, se impone el juicio docente sobre las 'virtudes' académicas; elementos de elección y selección que impiden el desarrollo de los saberes personales e inhibe la condición activa de los estudiantes como sujetos participativos de los procesos dinámicos de construcción de conocimiento.

Las prácticas de formación en investigación en Chile se disocian de los contextos escolares en que se desenvuelve el trabajo profesional

del profesor (Ferrada, Villena y Turra, 2015), producto de una burocratización de los procesos (Achilli, 2006), de una falta de aceptación del conocimiento del estudiante y del conocimiento del profesor, al yuxtaponerse bajo los tecnicismos y las políticas curriculares que lo permean como discurso de ‘profesionalización’. Soterradamente, resulta más conveniente evitar la formación de profesores con perspectiva profesional, reflexiva y crítica, pues así no serán ‘elementos desestabilizadores’ del sistema instalado.

Se considera, por una parte, que el profesor, en tanto sujeto histórico activo en su campo profesional, se encuentra rigidizado por un marco normativo que lo empuja a reproducir un modelo impuesto, con una racionalidad prescrita, que invisibiliza su cotidianeidad. Esto, dado que “su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara” (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999, pp. 20-21). Por otra parte, se considera que el contexto, origen, realidad y etnia del estudiante –base del conocimiento que trae–, se desvincula del proceso de enseñanza al ser desajustado a lo que se le transmite y se le conmina a replicar en una pedagogía bancaria (Freire, 1994). De esta forma, se provoca una ruptura de la relación de diálogo y se inhibe el verdadero proceso de conocimiento pedagógico investigativo, aquel conocimiento que permite generar preguntas, indagar respuestas, registrar notas de campo, experimentar, interpretar información y escribir, ordenar y sistematizar acciones, además de reflexionar permanentemente sobre el quehacer investigativo (Maldonado et al., 2007).

2.4. Co-construcción del conocimiento investigativo

Las circunstancias que favorecen el aprendizaje en el aula son aquellas que reconocen la condición de los estudiantes como sujetos capaces de construir y reconstruir sus conocimientos y habilidades, a la par que lo hace el profesor. Esta unión de ‘voluntades’ permite una ruptura de lo predefinido (Giroux, 1998). De acuerdo a Freire (2002), “la importancia del papel del educador, el mérito de la paz con que viva la certeza de que parte de su tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, sino también enseñar a pensar correctamente” (p. 28). Se trata de una

relación participativa, que permite la “construcción mutua de los procesos de poder/conocimiento” (Giroux y McLaren, 1998, p. 19).

La construcción de conocimiento, denominado por Freire (1994) como ‘ciclo gnoseológico’, da cuenta de una relación profesor-estudiante traspasada en la posibilidad de abrirse y conocer, revisar el conocimiento existente, pero a su vez entender que hay que estar expectante a conocimiento no existente, lo que requiere una permanente disposición a la curiosidad indagadora, a la crítica y al respeto de los saberes de los estudiantes (Freire, 1997). Estos procesos de construcción de conocimiento que otorgan dinamismo al quehacer y práctica educativa permiten la realización de una praxis reflexiva.

El elemento conocimiento es el que da la fuerza al proceso investigativo, pues no es una simple respuesta, o la repetición rutinaria de una respuesta, ante un evento complejo, sino que incorpora un saber teórico, que no tiene carácter prescriptivo, que adquiere nuevos matices, respuestas originales o reestructuración de las estrategias investigativas. Este momento de cuestionamiento del conocimiento, donde se critica lo que teóricamente habría de resolver un asunto, levanta un nuevo escenario al generar una propuesta diferente o matizada con lo que la teoría otorga, es el ciclo que permite la construcción de conocimiento.

En este momento reflexivo, de comprensión del contexto, donde se evidencia la real acción de “analizar las relaciones en el aula, y comprender cómo se producen las subjetividades dentro de las formas sociales en las que se mueven las personas” (Giroux, 2001, p. 234), es cuando se adopta una acción crítica que permite dejar de ser un mero espectador y se alcanza una actitud transformadora. Como señala Allen (2000), los profesores que comparten la convicción de que a través de “la descripción, el cuestionamiento, la retroalimentación y la reflexión que forman parte de los procesos, ellos pueden convertirse en mejores docentes” (p. 24). Esto implica reconocer(se) y reconocer en el otro su condición de sujeto histórico político-ético-participativo:

un acto cognoscente, como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente del sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes, educador, por un lado;

educandos por el otro, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador educando [...] la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente educadores y educandos (Freire, 1994, p. 77).

Lo que en Zemelman (2007) se lee como la posibilidad de potenciar un “sujeto-estudiante considerado como apertura permanente al devenir, autoconsciente no sólo del ser, sino del estar siendo” (Fuentelba, 2012, p. 467). La realidad siempre dándose y el sujeto siempre siendo (Zemelman, 2007), abre la perspectiva de comprensión de conocimiento a espacios que resitúan temporalmente (¿(a)temporalmente?, ¿(in)temporalmente?) su construcción, desde una dinámica constante, que abarca a la persona en su condición plena y la (re)significa más allá de los parámetros considerados válidos, donde puede desplegar todo su accionar creativo.

3. Apertura

La construcción de conocimiento en investigación, entendida como la praxis dinámica, permanente y dialéctica, permite situar la relación profesor-estudiante en un proceso de diálogo y construcción, central al momento de requerir formación de quienes serán futuros agentes sociales críticos y participativos de la sociedad civil. Es el ser humano el único portador de historicidad, por tanto de su cultura (Freire, 1994).

Potenciar el desarrollo autónomo y colectivo del conocimiento investigativo como clave para ‘leer la sociedad’ y participar de ella implica que el conocimiento ha de ponerse en circulación al construir una problemática pedagógica que incluye la complejidad del enseñar y aprender. Involucra además a todos sus actores en una relación de participación; respeta e incorpora los distintos saberes presentes en el dinamismo dialéctico y atiende los intereses cognitivos compartidos.

Para transformar, el profesor ha de reconocer que sus actividades

e interacciones se desarrollan bajo relaciones en contextos socio-históricos y culturales únicos, en una particularidad que le da su propia especificidad situada. El conocimiento pedagógico investigativo se construye en el reconocimiento de la realidad en la que se está inmerso, favorece una contrastación crítica entre el conocimiento acumulado y los saberes y características de quienes participan y actúan en este escenario. Por ello, el qué hacer, cómo hacer y por qué hacerlo cambia, según cambia el contexto. Al posicionarse desde el conocimiento investigativo, tanto el profesor como el estudiante resultan transformados.

La tensión se libera en la medida en que la formación de profesores cambie el énfasis desde una docencia basada en unidades individuales hacia el desarrollo de la relación y de vínculos entre diferentes componentes del aprendizaje (Pedraja, Araneda, Rodríguez y Rodríguez, 2012), donde las nuevas tendencias lleven el proceso de enseñanza y aprendizaje, implementado en establecimientos educacionales, bajo las adecuadas condiciones. De esta forma, se permite que los docentes desarrollen la importante tarea de enseñar y aprender a pensar correctamente y superar el obsoleto modelo de enseñar contenidos, como una regla técnica o un mecanismo rígido y exacto. Así, se evita que la escuela se proyecte como un espacio homogéneo en acciones y sujetos (Infante, 2010), más bien se abre paso a la construcción e instalación de la idea de que esta sea capaz de crecer con la historia (Zemelman, 2001). La realidad no sólo es inconclusa e inacabada, sino que constantemente se (re)significa al compás del desarrollo de los contextos socio-históricos (Duhalde, 2008). La diferencia fundamental entre el conocimiento instrumental y el conocimiento crítico es que el primero quiere describir la realidad y el segundo pretende cambiarla, es por ello que los profesores deberían generar impactos locales, ya que sus saberes responden a sus propias particularidades como también a los problemas globales.

La tarea entonces es fomentar en el individuo, lo que Hugo Zemelman declaró en el Simposio sobre formación docente el 2008, como el conjunto de sus potencialidades, no solo algunas de ellas, sino varias al mismo tiempo, valorando las oportunidades y reconociendo las cotidianidades (Lizárraga, 2008). Lo que coincide con lo que expone

Enrique Dussel en entrevista realizada el año 2010, donde indica que el desafío está en aportar a la construcción de una educación donde se “vea al discípulo como creador, como actor, que sepa expresarse, que sepa discutir, que sepa acordar, que sea tolerante y humilde para aceptar algo que es más importante y que, al mismo tiempo, sepa defender su pensamiento” (Merçon, 2010, p. 110). Al fin y al cabo se trata de “formar gente capaz de pensar su momento, no de explicarlo, la explicación viene después, ya que si es capaz de pensar podrá explicar” (Cabriolé y Zemelman, 1998, p. 26).

4. Referencias

- Achilli, M.L. (2006). *Investigación y formación docente*. Rosario, Argentina: Laborde editor.
- Adorno, T. W. y Horkheimer, M. (1971). *La sociedad. Lecciones de sociología*. Buenos Aires, Argentina: Proteo.
- Allen, D. (2000). *La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional docente*. España: Paidós.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado: Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Ávalos, B. (2006). El nuevo profesionalismo: formación docente inicial y continua. En E. Tenti (Comp.), *El oficio del docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 209-238). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Bellei, C. y Valenzuela, J. P. (2010). ¿Están las condiciones para que la docencia sea una profesión de alto estatus en Chile? En S. Martinic y G. Elacqua (editores). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 257-283). Santiago: UNESCO-OREALC / Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1966). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Argentina: Labor.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.
- Maerk, J. y Cabriolé, M. (Coords.). (1998). *¿Existe una epistemología latinoamericana?* México: Plaza y Valdés.
- CPEIP (2016). *Marco para la Buena Enseñanza*. CPEIP. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://www.cpeip.cl/marco-para-la-buena-enseñanza/>

- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En C. Cox (ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 19-114). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 113-135.
- Donoso-Díaz, S.; Castro-Paredes, M., y Davis-Toledo, G. (2012). Visiones dominantes de la política educacional en la transición chilena hacia la democracia (1990-2010). *Políticas Educativas*, 12, 57-69.
- Duhalde, M. A. (2008). Pedagogía crítica y formación docente. En M. Giodotti, M. V. Gómez, J. Mafrá, y A. Fernández de Alentár (Comps.) *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (pp. 201-2013). Buenos Aires, Argentina: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).
- Fardella, C. (2012). Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile. *Revista de Psicología*, 21(1), 209-227.
- Fardella, C. (2013). *La neoliberalización de la profesión docente en Chile. Adscripción, creación y cotidianeidad de los cambios*. Tesis de Doctorado en Psicología Social, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de: https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_125866/cfc1de1.pdf
- Ferrada, D., Villena, A. y Turra, O. (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*. Santiago, Chile: Ril Editores.
- Fierro, C., Fortoul, B y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México D. F., México: Paidós.
- Freire, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México D.F., México: Siglo XXI Editores.
- Fuentealba, C. G. (2012). La categoría de saber no parametral en Hugo Zermelman: Acerca de la conmensurabilidad e incommensurabilidad de las tensiones culturales. *Trabajo y Sociedad*, 19, 465-475.
- Giroux, H. (2001). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Giroux, H. (1998). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid, España: Miño y Dávila editores.

- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, España: Taurus.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: inclusión educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36(1), 287-297.
- Kemmis, S. (1998). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Lizárraga, J. (2008). Los retos para la formación de profesores en América Latina desde la visión de Hugo Zemelman. *Simposium internacional. Campos emergentes en la formación de profesionales de la educación*. Recuperado de: https://www.u-cursos.cl/filosofia/2011/1/EDU105/1/material_docente/previsualizar?id_material=474990
- Maldonado, L. F.; Landazábal, D. P.; Hernández, J. C.; Ruiz, Y.; Claro, A.; Vanegas, H. y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Revista Studiositas*, 2(2), 43-56.
- Merçon, J. (2010). Entrevista a Enrique Dussel por Juliana Merçon. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, 14, 103-112.
- MINEDUC (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf>
- MINEDUC (2011). *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*. Santiago, Chile.
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. *Revista Psicoperspectivas*, 2, 105-128.
- Oliva, M. A. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Estudios Pedagógicos*, 2, 207-226.
- Oliva, M. A. (2012). Dispositivos del orden neoliberal en la política educativa chilena reciente. Imperativos para quien osa enseñar. *Revista Docencia*, 47, 4-19.
- Pedraja, L.; Araneda, C.; Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26.
- Ruffinelli, A. (2017). Gubernamentalidad, pedagogía neutra y (des)profesionalización docente. *Educação y Sociedade*, 38(138), 191-206.
- Sisto, V. y Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. España: Morata.

- UNESCO-CEPAL (1996). *Educación y conocimiento: ejes de la transformación productiva con equidad*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150253so.pdf>
- Vaillant, D. (2008). Algunos marcos referenciales en la evaluación del desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1(2), 7-22. Recuperado de: <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/File/4663/5100>
- Weber, M. (1998). *El político y el científico*. Buenos Aires, Argentina: Alianza.
- Zemelman, H. (2004). Pensar teórico y pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social. En I. Sánchez y R. Sosa (Coords.), *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico* (pp. 21-33). México D. F., México: Siglo XXI Editores.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México: IPN.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona, España: Anthropos.

Recibido: 27.07.17. Aceptado: 03.09.17