

LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL DEL DOCENTE: UN DESAFÍO PERMANENTE

BUILDING UP TEACHERS' PROFESSIONAL IDENTITY: A PERMANENT CHALLENGE

*Marcia Prieto Parra
Especialista en Fundamentos Sociales de
la Educación e Investigación Cualitativa
Universidad Católica de Valparaíso
Avda. El Bosque 1290, Sausalito, Viña del Mar
e mail: mprieto@ucv.cl*

Resumen: Este trabajo analiza la necesidad e importancia de construir la identidad profesional del docente en un contexto reflexivo, investigativo y colegiado, dado que contribuye al mejoramiento de la calidad de su ejercicio profesional y de la formación de los estudiantes. La construcción de la identidad profesional es un proceso -individual y colectivo- que se inicia en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo su ejercicio profesional. La reflexión crítica permite a los futuros profesores contextualizar el proceso educativo vinculándolo con los factores socioculturales y políticos que lo condicionan. La Investigación facilita la construcción de la realidad educativa desde diferentes aproximaciones y, consecuentemente, alcanzar una comprensión sistemática de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Al reflexionar e investigar, los profesores recuperan la práctica de la cooperación y el trabajo colegiado, identificando y redescubriendo la riqueza y potenciamiento del sentido de comunidad. La construcción de la identidad profesional y el consiguiente desarrollo de la profesión, no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera sino que constituye una responsabilidad compartida entre todos los profesionales de la educación .

Palabras clave: identidad profesional, reflexión crítica, formación inicial, investigación educativa, colegialidad.

Abstract: This paper analyse the need and importance of building up teachers' professional identity in the context of a reflexive, investigative and collegial work. This process is considered one of the key ways to improve the quality of the teaching practice and the students formation as well. Building up this professional identity is both an individual as well as a collective process that starts at the beginning of teacher education and lasts throughout the whole professional career. Critical reflection is considered to be a key practice in teacher education as it permits prospective teachers to contextualise education within the social, cultural, and political factors that condition its practice. Investigative practices may facilitate the construction of educational reality from different approaches as well as the understanding of teaching and learning as processes to be systematically reviewed and analysed . If teachers reflect on and do research work about their own practices with other teachers, they can recover the practice of cooperation and collegiality, and identify the richness and potentiality of living the sense of community. All of these practices constitute a way for realising that the professional identity process cannot be constructed by outsiders, on the contrary, it represents a shared responsibility for teachers.

Key words: Professional identity, critical reflection, initial teacher education, educational research, collegiality.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual está experimentando un proceso de profundas transformaciones sociales, económicas y culturales, cuyos efectos se manifiestan de manera evidente y cruzan y tensionan a todas las instituciones de la sociedad, entre las que se encuentra la educativa. Desde esta condición emergen los nuevos objetivos para la educación señalados en diversos informes que plantean nuevas demandas al quehacer docente y que interpelean substantivamente tanto a las escuelas, porque deben resignificar sus procesos y así satisfacer las nuevas expectativas de la sociedad respecto de sus funciones, como a los profesores, dado que deben enfrentar y asumir estas demandas.

Tanto los cambios como las nuevas expectativas trasladan a los profesores desde verse como simples transmisores de conocimiento hacia constituirse como profesionales que ofrecen a los estudiantes experiencias formativas que les permitan crecer como personas y aprender; desde verse como ejecutores de prescripciones diseñadas por agentes externos hacia convertirse en los constructores de su saber y hacer profesional. Si a lo anterior se suma la creciente preocupación de la sociedad por mejorar la calidad de la educación, se subentiende la necesidad de descubrir quiénes son, hacia donde van y cuáles son los desafíos que les plantea esta sociedad en constante cambio. Es decir, se les plantea la necesidad de reconstruir y construir su identidad profesional, como uno de los caminos para fortalecer su profesión y con ello, mejorar el servicio que ofrecen.

LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL.

¿En qué consiste la profesión docente y cuál es su quehacer específico? Si bien esta pregunta parece simple y de fácil respuesta en muchas profesiones, no es así en el caso de la profesión docente. Las razones son muchas y variadas, una de las cuales tiene que ver con el contexto específico en el cual se desarrolla esta profesión, esto es, la escuela. En efecto, la escuela constituye una realidad social intrincada, compuesta por actores diversos, procesos formativos complejos, planes y programas prescriptivos, grados, ciclos, y reglamentos, entre muchos otros aspectos. Estos contienen, a su vez, regulaciones, acciones, procedimientos y hechos, que generan diversas explicaciones, significados, interpretaciones y concepciones acerca de la realidad escolar, las que en ocasiones se presentan divergentes o antitéticas. Es decir, la escuela se constituye como una realidad con actores y elementos diversos, conflictos y presiones que surgen desde su **complejidad** y **diversidad** que la tensionan fuertemente.

En este imbricado contexto, el profesor debe responder a diversas exigencias laborales encaminadas a formar personas, establecer vinculaciones con los distintos saberes que confluyen en su saber propio y asumir la responsabilidad de construir relaciones entre los distintos actores comprometidos en la tarea común de formar personas. Debe, así mismo, constituirse como un profesional con conocimientos disciplinarios y técnicos especializados, que promueve y facilita aprendizajes, que comprende la cultura y la realidad local, que detecta problemas sociales, afectivos y de aprendizaje entre sus estudiantes; que maneja grupos de alumnos de alta densidad y compleja diversidad y domina y usa adecuadamente las nuevas tecnologías de la información y comunicación, entre otros atributos y tareas. Es decir, su quehacer se ve cruzado por tal variedad de aspectos que la cantidad y calidad de las tareas definidas se tornan variadas y de creciente complejidad.

Esta situación obviamente, no deja impasible a los profesores, antes bien, les produce efectos profundos y serios que se traducen en constantes dilemas, amenazas, presiones externas y requerimientos organizacionales que trasladan su atención desde una hacia otra tarea, todas importantes y urgentes de realizar. Debido a esta fluctuante condición, se desperfila su quehacer docente, se perturba y desgarran su identidad profesional, y se sienten cada vez más inseguros y solitarios (Montero, 2001; Torres, 1999). Pareciera de suma urgencia revertir esta situación; pero son los profesores los principales llamados a responder a la difícil, pero necesaria tarea, de resignificar su quehacer específico y construir socialmente su identidad, dado que les permitiría alcanzar una visión más específica y comprensiva respecto de su trabajo profesional y, en consecuencia, desarrollar una mayor autonomía, colegialidad y compromiso.

La identidad profesional del docente constituye el "mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores" (Gysling, 1992:12). Esta identidad no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Esta construcción requiere de un proceso individual y colectivo y es de naturaleza compleja y dinámica que se mantiene durante toda su vida laboral, lo que permite la configuración de representaciones subjetivas y colectivas acerca de la profesión docente.

Las representaciones subjetivas constituyen, por una parte, la manera como cada profesor organiza cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes relacionadas con la profesión docente. Por otra, conceptúan lo real a partir de la activación del conocimiento previo y al activarse organizan y estructuran los respectivos contenidos sobre la realidad construida. Es decir, estas representaciones son idiosincráticas, denotan especificidad, y contienen las propias

significaciones de los profesores acerca de la realidad escolar y su quehacer docente.

La construcción de la identidad profesional también es un proceso colectivo, pues se requiere reflexionar intersubjetivamente acerca de estas representaciones, experiencias y saberes especializados. Esta reflexión les permite ejercitar su autonomía intelectual, describir sus experiencias, descubrir entre todos lo que les es común y lo que los diferencia, lo que esperan de su profesión y lo que hacen. De este modo, es a partir de este proceso de reflexión intersubjetiva que se generan colectivos críticos que articulan los procesos subjetivos acerca de sus representaciones y se construye socialmente su identidad profesional docente (Prieto, 2004).

No es posible desconocer, sin embargo, que los profesores han tenido y tienen escasas oportunidades para compartir sus preocupaciones profesionales. Aún cuando todos han experimentado vivencias positivas y negativas en la escuela, pocas veces las intercambian, dado que trabajan normalmente de manera aislada, lo que les dificulta o impide aprender unos de otros. De hecho, aún cuando las escuelas disponen de horas para la reflexión, la gran mayoría de las veces, son destinadas para la realización de trabajos administrativos o de otra naturaleza. Sin embargo, cuando los profesores han podido utilizar los tiempos establecidos para reflexionar, se ha producido un genuino encuentro entre ellos, lo que les ha permitido compartir sus experiencias profesionales y desarrollarse profesionalmente con resultados exitosos y significativos.

El reporte de una investigación desarrollada en el país (Mena et al., 1998) da cuenta del proceso vivido por profesores de 9 escuelas quienes comprendieron que era necesario congregar esfuerzos para mejorar la calidad de las experiencias formativas de sus estudiantes. Como ellos mismos lo expresaron: *Los profesores nos reunimos y decidimos hacer un análisis. Había que cambiar y para eso teníamos que ver qué teníamos y qué queríamos. Cuando tuvimos un abanico de posibilidades, vimos qué era lo que más se ajustaba a nuestras posibilidades reales.* Sin embargo, vencer el aislamiento no fue fácil; tal como lo recordaba un profesor, *al principio nuestros esfuerzos por innovar constituían un esfuerzo aislado.* Del mismo modo, descubrieron que la práctica de la reflexión conjunta generaba un profundo sentido de identidad, tal como lo afirmaba un profesor: *aquí existe una noción de cuerpo.*

Si se significa la reflexión y contrastación sistemática de los saberes y las prácticas docentes como una actividad sostenida en el tiempo, se requiere de instancias institucionalizadas que las fomenten y apoyen. La más importante la constituye, sin duda, la formación inicial de profesores, dado que contiene, como sustrato de su naturaleza específica, ente otros aspectos, el proceso de construcción de la identidad docente (Avalos, 2002). Del mismo

modo, representa una primera experiencia de trabajo que permitiría desarrollar una disposición para el trabajo conjunto y fomentar la práctica de la reflexión entre pares. Por lo tanto, la construcción de la identidad del docente se constituye como una de las tareas específicas y críticas de los procesos de formación inicial de profesores, y las instituciones formadoras de profesores asumen una responsabilidad pública al dotar o no a los futuros profesores del necesario equipamiento teórico y práctico para iniciar el proceso de construcción de su identidad profesional.

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Los programas de formación de profesores constituyen la primera y principal instancia institucionalizada para iniciar el proceso de construcción social de la profesión dado que configuran un profesor con determinadas características que les conferirá un sello peculiar. Dada la importancia y repercusiones de esta tarea, resulta fundamental posicionar la calidad de los procesos formativos en el centro del debate. Ello requiere que las propias instituciones vuelvan su mirada analítica hacia sus propios procesos de formación, e identifiquen las perspectivas que los informan y los discursos y prácticas que se implementan.

Una mirada a la calidad de la formación docente del país revela que ésta no estaría respondiendo a "los requerimientos de una enseñanza activa, orientada al aprendizaje personal comprensivo por parte de los estudiantes de pedagogía, ni a la necesidad de desarrollar adecuadamente habilidades necesarias para ejercer efectivamente la docencia al egresar de sus instituciones formadoras" (Ávalos, 2002 : 45). En efecto, su mayor preocupación se ha focalizado en el logro de los objetivos de aprendizaje a través de medios supuestamente eficientes, a la entrega y memorización de conocimiento objetivo desconectado del mundo real y escolar, y por otra, en el desarrollo de ciertas destrezas técnicas que permitirían a los futuros profesionales controlar la acción educativa e implementar métodos a partir de cualquier disciplina y cualquier grupo de alumnos (Prieto y Guzmán, 2000; Zurita, 1997).

La aplicación de esta perspectiva instrumental hace perder el rumbo tanto del significado de la formación como de la base valórica que le da sentido y legitimidad. De este modo, la exagerada preocupación por los objetivos y medios descuida la integridad del proceso formativo; la necesidad de reflexionar críticamente en torno a los factores que afectan e inciden en el proceso formativo se ve suplantada por la transmisión de conocimiento supuestamente objetivo y las prácticas verticalistas desestiman el protagonismo de los estudiantes quienes se constituyen como simples objetos de acciones técnicas planificadas. Esta situación tiene gran transcendencia si se conside-

ra que en la actualidad se ubica al estudiante en un lugar de privilegio en su proceso formativo y en consecuencia, "el docente debe despertar la curiosidad, desarrollar la autonomía, fomentar el rigor intelectual" y "establecer una nueva relación con el alumno, pasar de la función de *solista* a la de *acompañante*, convirtiéndose ya no tanto en el que imparte los conocimientos como en el que ayuda a los alumnos a encontrar, organizar y manejar esos conocimientos, guiando las mentes más que moldeándolas" (Delors, 1996: 161-164).

Dada la precariedad de la formación de profesores en la actualidad, se vuelve imperioso transitar desde el énfasis técnico instrumental hacia el énfasis en la reflexión y comprensión, desde concebirla como inocua o neutra hacia significarla como contextualizada; desde privilegiar la acumulación de conocimiento hacia descubrir la necesidad de construir el sustrato básico y crucial de la identidad docente: el saber pedagógico.

El saber pedagógico constituye una intrincada red de temas referidos a la educación y a la didáctica, asociada esta última con el gran tema de la enseñanza y el aprendizaje. Constituye un conjunto de conocimientos con estatuto teórico y práctico que configuran un saber relacionado con la práctica de la enseñanza y la recontextualización de la educación en una sociedad en permanente y sostenido cambio (Prieto, 1994). La construcción de este saber facilita y asegura que los futuros profesores aprendan a develar por sí mismos los aspectos relacionados con los tópicos significativos y cruciales de su formación profesional, y favorece la construcción de perspectivas más inclusivas, que evitan la transmisión e internalización de visiones estereotipadas y/o sesgadas acerca de los problemas educacionales y de la tarea profesional.

Sobre la base de esta situación, se subentiende que los aspectos señalados por Beatrice Avalos (2002) como centrales en la formación de profesores sólo estarían en etapa de incipiente desarrollo, y en consecuencia, las tradicionales y recurrentes críticas realizadas a la calidad de estos programas adquieren mayor relevancia. En efecto, algunos autores afirman, por una parte, que los programas de formación de docentes carecen de la necesaria base teórica para formar profesionales competentes y por otra, desvinculan conocimiento académico de la realidad escolar y social (Carr y Kemmis, 1988; Fullan, 1991, Goodland, 1990). Otros autores invitan a cambiar los enfoques heurísticos e instrumentales y propician el desarrollo de prácticas transformativas que formen profesionales capaces de examinar críticamente las prácticas cotidianas en el contexto social y cultural de ocurrencia y desarrollen una base de conocimientos teóricos y prácticas especializadas que les permita implementar procesos de enseñanza y aprendizaje reflexivos, críticos y comprensivos (Avalos, 2002; Marcelo, 1999; Zeichner, 1999).

Desafortunadamente estos aspectos han sido, la gran mayoría de las veces, sistemáticamente ignorados o desestimados, empobreciendo así la formación profesional y reduciéndola a la simple exposición de episodios anecdóticos saturados de teoría descontextualizada. Esta formación, por lo tanto, pone en peligro la posibilidad de formar profesores que respondan a los cambios y nuevos requerimientos de la sociedad, pues los conocimientos adquiridos y las prácticas vividas por los estudiantes en su proceso de formación se configuran como sustancialmente alejados de los problemas reales que requerirán solucionar en su futuro quehacer cotidiano, produciéndose una profunda y aguda disociación entre los procesos desarrollados en las aulas universitarias y la vida cotidiana escolar (Prieto y Guzmán, 2000).

Resulta fundamental, en consecuencia, iluminar la reflexión teórica sobre la base de la revisión y análisis de las bases epistemológicas y metodológicas que informan los programas de formación de profesores, como una práctica crucial para el develamiento de los supuestos que están subyaciendo tras los problemas y prácticas escolares cotidianas y su necesaria transformación a la luz de las consideraciones presentadas precedentemente. Ello, porque el establecer estos vínculos permite develar aspectos y explorar procesos más complejos, lo que facultaría a los futuros profesores para establecer relaciones entre las prácticas que implementan, los contextos en los que se desarrollan y los significados implícitos, generando, de este modo, nuevas evidencias para la toma de decisiones.

Una respuesta a este desafío la constituye la invitación extendida por el Ministerio de Educación a las instituciones formadoras de profesores del país a diseñar e implementar proyectos innovadores que tomen en cuenta los cambios en todos los ámbitos y respondan a los nuevos desafíos. Si bien el informe respecto del desarrollo de estos nuevos programas muestra algunos avances importantes en algunos centros formadores, no es menos cierto que, como lo sostiene Beatrice Avalos, "la tarea no ha terminado, apenas comienza" (Avalos, 2002:169). Es decir, el desafío continúa y representa una tarea pendiente para muchos otros centros encargados de esta tarea.

LA REFLEXIÓN CRÍTICA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN LA FORMACIÓN INICIAL

El fin primordial de los programas de formación de profesores debería ser el de ayudar a los futuros profesores a "aprender a reflexionar críticamente, a identificar y resolver problemas, a investigar" (Torres, 2000:50). Ahora bien, la reflexión implica la inmersión consciente del hombre en el mundo de su experiencia, el que está cargado de valores, significados, intercambios simbólicos y afectivos, intereses sociales y escenarios políticos que definen y orientan la acción (Porlán, 1992). Partiendo de esta base, la reflexión

crítica en la formación de profesores incursiona en una dimensión más profunda y comprensiva que vincula el proceso educativo con los factores sociales, culturales y políticos que lo contextualizan (Carr y Kemmis, 1988).

La práctica de la reflexión crítica favorece el cuestionamiento de las situaciones escolares enfrentando y analizando sus contradicciones, disonancias y dicotomías. Es precisamente, esta práctica la que permite acceder a los matices morales y políticos del discurso educativo y los componentes éticos de la acción práctica, lo que facilita la construcción de creencias y compromisos enmarcados en argumentos y evidencias. Del mismo modo, permite establecer un diálogo entre la explicación racional de los aspectos explícitamente involucrados en la tarea docente y los aspectos subyacentes en los discursos, perspectivas curriculares, y textos escolares e identificar tanto las consecuencias de los procesos formativos como sus implicancias. Es decir, permite la visibilización de todos estos aspectos tradicionalmente ignorados y derriba, a la vez, la creencia bastante generalizada que todo cuanto acontece en la escuela es inocuo u objetivo.

Desde esta perspectiva, el proceso formativo se subentiende como trascendiendo la mera planificación y evaluación de los resultados y los artefactos que median los aprendizajes se constituyen como enmarcados en contextos sociales, culturales, y políticos que los califican. Así mismo, y dado lo anterior, es posible tomar conciencia de que la comunicación en la escuela no es un proceso lineal puesto que los alumnos y los profesores percibirán aspectos y factores de la tarea formativa de manera diferenciada y éstos, a su vez, contendrán significaciones subjetivas que permitirán evaluar las implicancias educativas de las acciones, estableciendo las relaciones dialécticas entre las estructuras sociales y la vida del aula. Todas estas consideraciones llevarán a los futuros profesores a deducir que el quehacer docente es complejo y requiere, para su mejor comprensión, de profundas reflexiones sobre diversas y cruciales temáticas, que deben comenzar en el proceso de formación de profesores.

Reconociendo que son muchos los aspectos a estudiar y reflexionar en este proceso de formación, uno de ellos y de importancia crucial, lo constituye el sentido y alcance del trabajo docente y la consiguiente conceptualización de profesor. Como es sabido, la construcción social del concepto de profesor ha sufrido ingentes cambios emanados de sucesivas transformaciones sociales. En este contexto histórico, es posible observar que la profesión docente, en sus inicios, se constituyó como un "sacerdocio, función que exige para su ejercicio una fuerte vocación o llamado interno que implica entrega y sacrificio" (Pérez, 1995 : 199) y el profesor, en este contexto, se constituye como una "persona entusiasta que conoce su material, sabe explicarlo y puede mantener orden en la sala de clases" (Hargreaves, 1996 : 7).

Posteriormente, a partir de los años 60 y bajo la influencia de la perspectiva racionalista instrumental, se le sindicó como un técnico eficaz, que debe lograr objetivos instruccionales a partir de la utilización efectiva de determinados medios y recursos (Torres, 1999; Pérez, 1995). A partir de la década de los 90, surge el concepto *profesional de la educación*, el que está, al menos en el discurso oficial, alejado de la noción técnica de la enseñanza (Núñez, 2000). En este contexto, se significa al profesor como un intelectual reflexivo y transformativo, quien, desde su contexto sociocultural, puede y debe cooperar con la transformación de los procesos escolares (Imbernón, 1994; Giroux, 1990).

Esta última definición social se inserta en el contexto de los profundos cambios acaecidos en la sociedad que llevan a los profesores a trasladarse desde el tradicional reduccionismo analítico con el que han trabajado generalmente hacia considerar la existencia de una interconectividad entre los diversos factores que influyen en el proceso formativo escolar; desde la tendencia a homogeneizar este proceso sobre la base de considerar que los estudiantes son iguales, hacia el descubrimiento y valoración de su diversidad; desde operar pensando que los contenidos curriculares representan verdades universales irrefutables hacia reconocer la existencia e importancia de los significados subjetivos; desde enfatizar la transmisión de contenidos supuestamente objetivos hacia conducir a los estudiantes a una construcción personal del saber.

Estas incipientes transformaciones definen y enmarcan una nueva visión de la realidad escolar, lo que ha afectado substantivamente a los profesores quienes se ven expuestos a contradictorias demandas que les llevan a ser simultáneamente instructores y facilitadores del aprendizaje; apóstoles y técnicos; intelectuales y trabajadores y su quehacer oscila entre ser un ejecutor de órdenes y un transformador social (Torres, 2000 : 11). Si a ello se adicionan factores tales como su escasa autonomía, la sostenida descalificación, el desolador aislamiento, la excesiva burocratización de su tarea, el control permanente, y los bajos salarios, se incrementa su incertidumbre. Sobreviene, entonces, una verdadera crisis de identidad que surge desde la tensión entre el profesor ideal y el profesor real, entre lo que se espera que sea y realice y lo que efectivamente es y puede hacer.

Ahora bien, los programas de formación docente no han logrado asumir y manejar estos cambios y, por el contrario, han adherido a una visión tradicional de profesor. Se advierte lo anterior en la casi obsesiva preocupación por elaborar exhaustivos perfiles profesionales configurados por extensos listados de atributos, características y conocimientos, en desmedro del análisis de los aspectos críticos de la formación anteriormente nombrados .

Este enfoque torna más ambiguo el problema de la formación docente y más difícil el inicio de la construcción de la identidad profesional, dada la frecuente falta de rigurosidad y escasa fundamentación teórica y empírica para definir las categorías que acotan las características que garantizarían la calidad de la formación profesional (Guyot y Vitorelli, 1994). En los hechos, estos perfiles constituyen una visión simplista de lo que es o debería ser el profesor, dado que se presume que contienen una validez universal que desconoce los contextos históricos y culturales que lo califican y condicionan. Como lo sostiene Rosa María Torres, el listado de competencias "por sí mismo nada dice respecto de qué clase de formación y qué condiciones de trabajo docente son necesarias para lograr el aprendizajes y uso efectivo de tales competencias" (Torres, 2000 : 42). Se podría suponer, por lo tanto, que tanto o más importante que elaborar perfiles profesionales es introducir procesos reflexivos críticos en torno a la naturaleza de su saber y hacer especializados, dado que configuran el sustrato de su estatuto profesional.

El estatuto profesional en cualquiera profesión implica una actuación institucionalmente definida como exclusiva; informada por saberes especializados para la toma de decisiones, lo que otorga una relativa libertad de supervisión y control directo respecto del ejercicio profesional. En el caso de la profesión docente esta situación está muy lejos de materializarse y es posible observar una sostenida pérdida de su estatuto profesional (Prieto, 1994). Así, aún cuando la reforma educacional asigna al profesor un rol más activo en la elaboración del curriculum que le permite interpretar y transformar los materiales curriculares, en los hechos, esto es prácticamente imposible. A modo de ejemplo se puede mencionar que de un total de 2.265 escuelas congregadas en la capital del país sólo 274 han desarrollado planes propios, es decir, el profesor ha quedado relegado "a un papel de ejecutor o técnico que debe aplicar el currículo en un contexto determinado" (Sandoval, 1999:37). Si a ello se suma el hecho de que deben trabajar con textos predefinidos y guías de trabajo que enmarcan y definen su actuación, el profesor se transforma, en definitiva, en un burócrata que opera en el aula las decisiones elaboradas en otras instancias.

Es posible concluir, sobre esta base, que si bien es cierto que el profesor tiene un campo de actuación profesional definido, carece, no obstante, de la necesaria autonomía para desempeñarse profesionalmente. Ello, no sólo porque existen situaciones y condiciones objetivas que lo alejan sustantivamente de esta posibilidad, sino que también porque se ha producido la pérdida sistemática de un saber institucionalizado propio y exclusivo, lo que ha incidido en la consiguiente falta de autonomía e identidad profesional.

Este hecho no puede dejar indiferente a los programas de formación de profesores; por el contrario, les interpela a situar la reflexión acerca de las condiciones objetivas de la profesión y la confrontación sistemática de los

saberes y las prácticas tanto como objeto y medio de la formación profesional, y como el sustrato básico para la construcción de su identidad profesional. Por lo tanto, es tiempo que estos programas inicien este camino y habiliten a los futuros profesores para mantener esta práctica como un procedimiento permanente y sostenido en el tiempo pues "una profesión se construye a sí misma a partir de compartir y potenciar los saberes y la experiencia logrados por sus miembros en su práctica cotidiana" (Núñez, 2000 : 4).

IMPLICANCIAS DE LA REFLEXIÓN CRÍTICA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

Una formación de profesores que promueve la práctica de la reflexión crítica funda el proceso formativo en el análisis de los problemas escolares; significa los contenidos como productos históricos a cuestionar a la luz de sus implicancias y suscribe la idea que la escuela no es un terreno neutral, por el contrario, es una realidad cruzada por factores sociales y culturales, conflictos y contradicciones (Prieto, 2001a; Alvarado y Ospina, 1998). Del mismo modo, considera que, aún cuando el aprendizaje representa una construcción personal, no se trata de un proceso solitario, por el contrario, está enmarcado en un contexto social, que opera a través de interacciones que requieren la comprensión de significados y la interpretación recíproca de los actos propios en el contexto de la cotidianeidad. Ahora bien, si los significados están influenciados tanto por las situaciones biográficas de cada actor como por sus propios recursos lingüísticos y culturales, si cada intercambio revelaría la existencia de significados no siempre compartidos, de aspectos implícitos y confusiones, se subentiende la necesidad e importancia de discutirlos reflexiva, crítica y colectivamente.

Así mismo, la práctica de la reflexión crítica permite tomar conciencia de que la enseñanza es un proceso, por una parte, interrelacionado dado que implica reflexión intersubjetiva; por otro, interdependiente, por cuanto los contextos físicos, sociales y culturales en los cuales se realiza se constituyen como parte integral de esa actividad y ésta, a su vez, es parte integral del aprendizaje que surge de estos contextos. Ofrece, por lo tanto, la oportunidad para razonar aprendiendo a adquirir información acerca de la realidad, descubriendo sus implicancias, todo lo cual permite abrir las mentes de los estudiantes hacia nuevas formas de pensar y actuar.

Dado lo anterior, la reflexión crítica facilitaría la construcción de la realidad educativa y social desde nuevas comprensiones, ofreciendo a los futuros profesores acceso a una realidad escolar compleja y generando nuevos modos de explorarla y comprenderla. Sin embargo, este importante ejercicio ha quedado devaluado en la formación profesional por una suerte de metodologización de la tarea docente, descuidando la construcción de saberes y prácticas especializadas a partir de procesos reflexivos y transformadores.

Este hecho ha traído como consecuencia una formación que privilegia el control de la clase más que la comprensión de los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes y la reflexión acerca de los contextos que condicionan el proceso educativo.

Este hecho se traduce en una especie de invisibilización tanto de la naturaleza dinámica de la realidad intersubjetiva presente en la tarea formativa, como de los factores que la contextualizan. Esta situación representa un hecho clave, si se asume el carácter paradigmático de las prácticas formativas en la formación de profesores. En efecto, los estilos de trabajo y los patrones de interacción vividos afectarán su desempeño profesional futuro y la calidad de estas experiencias incidirá en el desarrollo de ciertas competencias que los habilitarán o no para convertirse en profesionales idóneos. Por lo tanto, si se practica la reflexión y el análisis crítico, los estudiantes podrán implementarlas posteriormente en los contextos escolares (Zeichner, 1999; Prieto y Guzmán, 2000; Kennedy, 1992).

De este modo, la reflexión crítica representa una actividad central en la formación profesional, no sólo porque genera nuevas comprensiones, nuevas maneras de ver, ser y actuar, sino que también porque desarrolla una disposición para promover su práctica, dado que "la profesionalización docente toma en serio los debates y crecientes consensos, ...que apuntan a definir a los profesionales a partir de un alto dominio de saberes y competencias cognitivas que se obtienen sólo en la formación inicial de nivel universitario y que deben imperativamente actualizarse en una efectiva formación continua" (Núñez, 2000 : 5). En consecuencia, una formación de profesores que privilegie la práctica de la reflexión crítica permite a los futuros profesores comprender que la enseñanza y el aprendizaje constituyen problemas a reflexionar e investigar de manera permanente y continua en el transcurso de toda su vida profesional.

LA PROFESIÓN DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Las profesiones se nutren de avances disciplinarios, lo que interpela a los profesionales a acrecentar su saber especializado para la realización de prácticas más informadas. Si el desarrollo profesional representa un proceso de construcción y reconstrucción de saberes y prácticas específicas que fortalecen el desempeño profesional, este desempeño requiere, en consecuencia, operar aplicando conocimientos teóricos y técnicos contruidos sobre la base de los avances disciplinarios generados a partir de procesos investigativos (Prieto, 2001b). En el caso de la profesión docente, por lo tanto, la investigación constituye un camino y apoyo para la construcción de su identidad profesional dado que se desarrolla a través de la creación de contextos sociales críticos y reflexivos que permiten ubicar a los profesores en el epicentro de su propio desarrollo profesional (Saavedra, 1997).

Si la investigación educativa es "una expresión de la conciencia de un colectivo que busca prospectar la construcción de nuevas realidades, las cuales se configuran a partir de nuevas práctica y nuevos saberes" (Orozco, 1998:65), la profesión docente revelaría una profunda debilidad al respecto. En efecto, los profesores han tenido escasas oportunidades de investigar debido, por una parte, a la complejidad del trabajo en el aula y las crecientes demandas de carácter administrativo; por otra, porque para ellos representa un proceso mas bien incompatible y alejado substantivamente de sus apremiantes y complejos problemas cotidianos.

Ahora bien, es un hecho que la investigación educativa ha sido realizada, generalmente por actores ajenos a la escuela, y las voces de los profesores y su cultura "han sido frecuentemente silenciadas por la política y suprimidas o distorsionadas por la investigación" (Hargreaves, 1996 : 12). Esta situación es grave dado que invisibiliza a los profesores y distorsiona, eventualmente, los hallazgos de estos estudios dado que "tanto en la práctica de hablar por otros como en la de hablar acerca de otros me estoy involucrando en el acto de representar sus necesidades, objetivos y situaciones, y de hecho, estoy representando lo que son" (Alcoff, 1992 : 2). Dadas las repercusiones implícitas de lo anterior, los profesores consideran que estas investigaciones se presentan descontextualizadas y alejadas de la realidad construida en la escuela y perciben que el nuevo conocimiento se constituye como un saber externo que pretende iluminar su supuesta ignorancia u oscuridad (Vasco, 1995). En este contexto, es comprensible que tiendan a desestimar las conclusiones a las que arriban y, por lo tanto, a descalificar los cambios propuestos.

Pareciera que es tiempo que los profesores reviertan esta situación y descubran la importancia de involucrarse en investigaciones dado que son los únicos que pueden hablar sobre sus problemas profesionales y, por lo tanto, los únicos que pueden construir socialmente su saber especializado. Esta afirmación surge del hecho que cuando investigan están construyendo conocimiento acerca de algo que les es propio, que surge legitimado y validado por sus propias experiencias vividas en los contextos escolares (Perafán, 1998; Vasco, 1995).

Un diseño que se ajusta a la necesidad y posibilidad de los profesores de investigar lo constituye la investigación-acción, en el contexto del paradigma interpretativo, dado que permite clarificar y resolver problemas educativos por medio de la discusión libre y el discurso colegiado. Este tipo de investigación se funda en una concepción de persona autónoma y con conciencia crítica, promueve un desarrollo profesional entre pares; opera tomando en cuenta la vida cotidiana y las experiencias del trabajo en el aula y promueve y potencia el trabajo colaborativo para la toma de decisiones. Implica trabajar sobre la base del respeto mutuo, la tolerancia hacia los puntos de vista de los otros, se mantiene ajeno a las presiones de poder

respecto de los resultados de la discusión y las propuestas de cambio se tratan como hipótesis provisionales para ser probadas en la práctica y en el contexto de su evaluación permanente por parte de los profesores.

Del mismo modo, favorece el mejoramiento de sus prácticas creando comunidades autocríticas que participan y colaboran en todas las fases del proceso de investigación. Representa un proceso sistemático de aprendizaje compartido y orientado hacia una acción críticamente informada y comprometida. Por último, induce a teorizar sobre la práctica, y con ello apoya el quehacer docente y asegura su desarrollo profesional mediante el desarrollo de argumentaciones reflexionadas crítica y colectivamente, todo lo cual facilita el proceso de transformación de la realidad escolar (Prieto, 2001b; Zeichner, 1999; Orozco, 1998).

Los efectos para los profesores que investigan en la escuela son muy importantes: les permite, por una parte, articular sus propias representaciones acerca del proceso formativo y las prácticas cotidianas; y compartir los supuestos que orientan las decisiones y acciones implícitas en los procesos escolares. Por otra, les proporciona cobijamiento frente a sus generalmente adversas, inciertas y conflictivas condiciones laborales, promoviendo, de paso, un profundo sentido de responsabilidad compartida en torno a la tarea común. Finalmente, favorece la configuración de su ser histórico, significado como actor y sujeto crítico, que impulsa cambios visualizados como necesarios para su mejor desempeño profesional, apoyando, así, el proceso de construcción social de la profesión (Prieto, 2004).

Ahora bien, es posible identificar el desarrollo de una tendencia a nivel internacional que pone de manifiesto los esfuerzos de muchos profesores por investigar. Los resultados de estas investigaciones destacan, por una parte, la autoridad genuina de los profesores para construir conocimiento acerca de los procesos escolares a partir de la reflexión conjunta (Stenhouse, 1998; Perafán, 1998; Orozco, 1998; Noffke, 1995; Vasco, 1995). Por otra parte, les permite establecer una profunda relación entre la práctica investigativa y el desarrollo de la identidad profesional (Elliot, 1991; Stenhouse, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Connelly y Clandinin, 1995). Del mismo modo, es posible identificar investigaciones realizadas por profesores latinoamericanos que dan cuenta de incipientes pero significativos intentos de construcción de su identidad profesional dado que les permite apropiarse de los saberes especializados y responsabilidades culturales del quehacer pedagógico (Perafán, 1998; Vasco, 1995).

Estas evidencias son alentadoras, dado que demuestran un creciente interés de los profesores por realizar actividades investigativas que apoyen su profesionalización. Del mismo modo, abren un espacio tradicionalmente cerrado para ellos, que los transforma desde verse como individuos solitarios que realizan su tarea al interior de las escuelas hacia constituirse como

colectivos críticos, responsables de su desarrollo y constructores de su identidad profesional.

Ahora bien, entendiendo que la investigación educativa representa una oportunidad para apoyar la construcción de la identidad docente, es necesario que se realice en el contexto de ciertas condiciones básicas: que la realicen los mismos profesores, que se constituya como una actividad institucional y promueva el sentido y valor de la colegialidad.

LOS PROFESORES COMO PROTAGONISTAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

La reprofesionalización de la profesión docente establece que los propios profesores deben construir y reconstruir su saber y hacer profesional y que en virtud de su experticia puedan diseñar, implementar e impulsar los cambios educativos. Ello demanda, en consecuencia, un ejercicio más autónomo, participativo y con poder en la toma de decisiones respecto de los asuntos que afectan su desempeño profesional. Sin embargo, la sociedad no percibe al profesor como un actor social o como un sujeto reflexivo, tampoco le otorga los espacios institucionales necesarios para identificar los problemas que le aquejan y tomar las decisiones al respecto. No le reconoce competencia para romper con los procesos de transmisión de conocimientos acumulados y propiciar los cambios necesarios para mejorar las actuales condiciones en las que se desempeña; por el contrario, la sociedad espera que desarrollen agendas, transmitan conocimiento e implementen prácticas decididas por otros. En este contexto, resulta difícil a los profesores cuestionar la cultura que se impone en la escuela "que ignora y desprecia lo diferente, que penaliza la discrepancia y la disidencia, que renuncia a las alternativas críticas" (Pérez, 1999:169).

Se podría inferir, por lo tanto, que no basta con investigar lo que los profesores piensan o hacen, es necesario que ellos mismos investiguen, pues cuando las investigaciones y consiguiente construcción del saber pedagógico la realizan otros, este conocimiento se constituye como una torre de marfil desde donde se descalifica la verdad, lo que es similar a realizar teatro sin actores, tener galerías de arte sin cuadros y producir música sin músicos (Stenhouse, 1987).

LA INVESTIGACIÓN COMO ACTIVIDAD INSTITUCIONAL

La investigación en la escuela no puede ser una actividad individual, accidental o esporádica, por el contrario, debe ser institucional, sustantiva y sistemática. El esfuerzo individual no garantiza necesariamente resultados positivos que apoyen el quehacer docente pues dificulta la posibilidad de

construir conocimiento acerca de la realidad escolar socialmente. Ello, porque esta construcción requiere alcanzar planteamientos comunes, los que se obtienen de mejor manera en el contexto de una práctica investigativa apoyada institucionalmente, que facilita la generación de situaciones sociales reflexivas y críticas y posicionan a los profesores en el epicentro de su propio trabajo profesional. Por lo tanto, la ausencia de oportunidades en la escuela para que los profesores analicen los problemas escolares de manera conjunta constituye un serio obstáculo para su desarrollo profesional y, por lo tanto, dificulta las alternativas de cambio (Cárdenas et al., 2000).

Sin embargo, cuando la investigación representa un esfuerzo institucional, se generan las condiciones reales que la hacen viable y se otorgan los espacios y los tiempos necesarios para que los profesores puedan realizarla. Subyace a esta situación el que la escuela valore esta actividad y la considere un proceso continuo de crecimiento y desarrollo tanto de los profesores como de la propia institución. De hecho, se ha constatado que cuando se crean espacios institucionales de trabajo colectivo, comienza a emerger paulatinamente la práctica del intercambio, se valora la cooperación entre pares y se genera un enriquecimiento de las prácticas formativas. Ello, porque la escuela es el espacio en el cual se desarrollan formas de interacción y prácticas escolares que constituyen una oportunidad para participar activamente en la construcción de su identidad profesional (Alvarado y Ospina, 1998). En este contexto, la investigación institucionalizada posibilita el análisis de la realidad escolar en términos más inclusivos, complejos y profundos; los profesores, al intercambiar los planteamientos propios y saberes especializados se constituyen como fuente de su propio desarrollo personal y profesional, y potencian, a su vez, tanto el de los otros colegas como el de la propia escuela.

Así mismo, permite a los profesores superar las barreras arraigadas en los supuestos tradicionales acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y construir una cultura escolar colaborativa con creencias compartidas (Burns, 1995). Los profesores, en su mayoría, trabajan sobre la base de supuestos referidos a creencias que han sido aceptadas tácitamente sin reflexionar en torno a su validez; sin embargo, cuando éstas se cuestionan se toma conciencia de que la manera idiosincrática de ver el mundo de cada profesor es el producto de innumerables factores, que emergen del contexto en el cual están insertos. Así, cuando investigan en la escuela con otros es posible analizar estas creencias a la luz de las teorías que están subyaciendo, los supuestos que las están informando y los compromisos morales y sociales implícitos. Es decir, descubren que otros contextos generan otros supuestos, lo que lleva a identificar perspectivas alternativas desde donde surge la riqueza y potenciamiento de la actividad investigativa colectiva.

DESARROLLANDO LA COLEGIALIDAD

La colegialidad está asociada a procesos de participación responsable y toma de decisiones debidamente fundamentadas por parte de un grupo de profesionales, con derechos, postulados, principios, valores y poderes propios de su profesión (Fielding, 1999). La colegialidad requiere, como condición *sine qua non* la reflexión entre pares, dado que garantiza la identificación y reconstrucción de un cuerpo de saberes y prácticas especializadas para adoptar decisiones. Es decir, implica un proceso emancipador y transformador, dado que la reflexión, significada como racionalidad comunicativa, va dirigida hacia el entendimiento mutuo entre actores mediante actos de habla y argumentaciones en una interacción comunicativa desde el otro, lo que constituye un esfuerzo iluminador que potencia la emancipación de los actores (Habermas, 1995).

Desarrollar la colegialidad en el caso de los profesores constituye un esfuerzo de gran envergadura, dada la reconocida balcanización de las relaciones sociales al interior de las escuelas (Hargreaves, 1996). No obstante, la colegialidad puede **contrarrestar esta situación** y neutralizarla, pues genera una cultura reflexiva-colaborativa, a partir de la cual los profesores se responsabilizan del camino emprendido y aprenden a **influir de mejor manera** sobre los problemas de su trabajo profesional. Del mismo modo, provee la oportunidad para construir socialmente conocimiento profesional pues permite develar aspectos claves para trabajar con otros profesores e identificar sus propias comprensiones de la realidad. Asegura el rescate de la validez de los planteamientos propios y permite a los profesores valorar y confiar en su propia experticia, lo que de paso les ayuda a mejorar sus propias formas de enseñanza. Así mismo, genera una comunidad de trabajo que permite alcanzar acuerdos importantes que se legitiman sobre la base del diálogo consensual y el respeto a la diversidad, todo lo cual establece las condiciones para que los profesores ejerciten sus capacidades creativas, emitan comentarios constructivos y solucionen los problemas.

Como resultado de lo anterior, aprenden unos de otros, se potencian las capacidades individuales y se provoca el desarrollo de un profundo sentimiento de cohesión e identidad; focalizan la atención en la tarea común, desde la cual emerge la responsabilidad compartida y disminuye el aislamiento. Es decir, desarrollan instancias de resistencia para no sucumbir a la cultura amenazante de la escuela: "la colaboración es el sustrato básico intelectual y afectivo para afrontar la incertidumbre y el riesgo del fracaso" (Pérez, 1999:173).

Dados estos importantes efectos, se desprende la importancia y necesidad de que los profesores salgan de sí mismos y reconozcan que la comprensión mutua de la realidad constituye una oportunidad para crecer personal y colectivamente, lo que genera un profundo sentido de agenciamiento

que favorece la construcción de su propia identidad profesional (Hargreaves, 1996).

CONCLUSIONES

A partir de lo señalado anteriormente se podría concluir que si se quiere mejorar la calidad de la educación es fundamental que los profesores construyan su identidad profesional docente, a partir de la práctica de la reflexión crítica y la investigación conjunta. Estas prácticas permiten tomar conciencia de que esta construcción y el consiguiente desarrollo de la profesión docente, no es ni puede ser una tarea ajena o impuesta desde afuera sino que es una responsabilidad compartida entre los profesores. Si asumen esta situación podrían trasladarse desde verse a sí mismos como simples burócratas que enseñan conocimientos o implementan procedimientos pre-determinados desde fuera de la escuela, hacia considerarse agentes activos en la implementación de prácticas pedagógicas transformadoras, desde sentirse aislados y atomizados hacia recuperar el sentido de colegialidad, descubriendo, así, la posibilidad de actuar con autonomía en un contexto colaborativo.

Así mismo, el proceso de construcción de su identidad profesional les permite recuperar la práctica de la cooperación y el trabajo colegiado, identificando y re-descubriendo la riqueza y potenciamiento del sentido de comunidad. Del mismo modo, les proporciona la posibilidad de develar y analizar sus sistemas de representaciones, y por otra, transformar sus prácticas en pos de un mejoramiento de calidad de los procesos formativos de los estudiantes. Todo lo anterior permite a los profesores vencer su tradicional aislamiento, fortalecer su desempeño profesional y convertirse en reconstructores de sus conocimientos y prácticas cotidianas. Finalmente, les permite a los profesores construir formalizaciones teóricas que facilitan, a su vez, la generación de nuevas conceptualizaciones sobre el quehacer docente, dado que se incorporan todos los aspectos, problemas y desafíos propios de la tarea formativa.

De este modo, es posible deducir que la construcción social de su identidad profesional favorece no sólo a la generación de colectivos críticos y comprometidos con su ser y hacer profesional, sino que también la emergencia de propuestas profesionales más comprensivas que respondan a los nuevos desafíos, funciones y exigencias establecidas para la profesión docente. En definitiva, este proceso de construcción de la identidad docente contribuiría a la transformación de la escuela y la revitalización de la profesión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alcoff, L., 1992** The Problem of Speaking for Others. En: *Cultural Critique*, 20 : 5-34.
- Alvarado, S. y H. Ospina, 1998** La escuela como escenario potencial para la construcción de la paz. Los niños y niñas como sujetos éticos. En: *Ética ciudadana y derechos humanos. Una contribución a la paz*. Magisterio/CINDE. Santa Fe de Bogotá.
- Ávalos, B., 2002** *Profesores para Chile. Historia de un Proyecto*. Ministerio de Educación. Santiago de Chile.
- Burns, R., 1995** *Dissolving the boundaries: Planning for curriculum integration in middle and secondary schools*. Appalachian Educational Laboratory. Charleston, Virginia.
- Cárdenas, A., A. Rodríguez & R. M. Torres, 2000** *El Maestro, protagonista del cambio educativo*. Magisterio. Bogotá.
- Connelly, M. y D. J. Clandinin, 1995** Stories of experiences and narrative inquiry. En: *Education Researcher*, 119, (5) : 2-14.
- Carr, W. y M. Kemmis., 1988** *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.
- Darling-Hammond, L., 1997** *The right to learn*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco.
- Delors, J., 1996** *La educación encierra un tesoro*. Santillana. Madrid.
- Elliot, J., 1991** *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata. Madrid.
- Fielding, M., 1999** Students as radical agents of change. En: *Journal of Students Change*. 2 (3).
- Fullan, M., 1991** *The meaning of educational change*. Cassel, London.
- Giroux, H., 1990** *Los profesores como intelectuales*. Paidós. Barcelona.
- Goodland, J., 1990** Studying the education of educators: From conceptions to findings. En: *Phi Delta Kappan*, Mayo : 698-701.
- Gysling, J. 1992** *Profesores: un análisis de su identidad social*. CIDE. Santiago. Chile
- Guyot, V. y M. Vitorelli, 1994** *El oficio del profesor: hacia una nueva práctica docente*. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis. Argentina.
- Habermas, J., 1995** *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus Humanidades. Madrid
- Hargreaves, A., 1996** *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Morata. Madrid
- Imbernon, F., 1994** *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Grao. Barcelona:

- Kennedy, M., 1992** Some surprising findings on how teachers learn to teach. En: *Educational Leadership*, 49, (3) : 14-17.
- Liston, D. y K. Zeichner, 1990** Reflective teaching and action research in pre-service teacher education. En: *Journal of Education for Teaching*, 16, (3). :235.
- Marcelo, C., 1999** Aprender a Enseñar. ¿Cómo organizar la experiencia práctica en la formación docente de manera de fortalecer la calidad de este aprendizaje? En panel internacional *La formación de profesores y el cambio educacional: experiencias e investigaciones*. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial de Docentes, MINEDUC.
- Mena, I, M. Prieto & P. Egaña, 1998** *Aventuras pedagógicas de comunidades que aprenden*. UNICEF / Ministerio de Educación Pública. Santiago de Chile.
- Montero, L., 2001** *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens. Rosario.
- Núñez, I., 2000** Valoración social de la profesión docente. Trabajo presentado al Seminario *Universidad y proyecto Educativo Nacional*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.
- Noffke, S., 1995** Action research and democratic schooling. En: S. Noffke y R. Stergenson (eds.), *Educational action research: Becoming practically critical*. Teachers College. New York.
- Orozco, C., 1998** Concepciones de Investigación en la Formación de Docentes. En: *Revista Colombiana de Educación*. (36-37) : 57-68.
- Perafán, G., 1998** *Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica*. Magisterio. Santafé de Bogotá.
- Pérez, A. I., 1999** *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata. Madrid.
- Pérez, A. M., 1995** Los maestros y la reforma educativa. En: *Educación Interamericana de Desarrollo Educativo*, (121) : 193-211.
- Porlán, R., 1992** Investigación y renovación escolar. En: *Cuadernos de Pedagogía*, (209) : 8-9.
- Prieto, M., 2004** La investigación educativa: ¿fundamento para la construcción de la identidad profesional?. En: Andy Hargreaves et al. (eds), *Os Profesores: Identidades (Re)construidas*. Ediciones Universitarias Lusófonas. Lisboa:
- Prieto, M. y L. Guzmán, 2000** Lo que hacemos o decimos: ¿forma o deforma?. El caso de un programa de formación de profesores. Trabajo presentado al Seminario Internacional *Formación de Profesores*. Universidad de Rio Grande do Sul. Brasil.
- Prieto, M., 2001a.** *Mejorando la Calidad de la Educación: Una resignificación de la escuela*. Ediciones Universitarias de Valparaíso. Valparaíso.

- Prieto, M., 2001b.** *La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Prieto, M., 1994** La profesión docente, la formación de profesores y el problema del saber pedagógico. En: *Perspectiva Educativa*, (24) : 41-48.
- Saavedra, E., 1997** Teachers study group: context for transformative learning and action. *Theory into Practice*, 35 (4) : 272-277.
- Sandoval, 1999** Descentralización en la construcción curricular: reforma educacional chilena. En: *Boletín de Investigación Educativa*. PUC, 14 : 370-386.
- Schon, D., 1992** *La formación de profesores reflexivos*. Paidós. Barcelona.
- Stenhouse, L., 1987** *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata. Madrid.
- Stenhouse. L., 1998** *La investigación como base de la enseñanza*. Morata. Madrid.
- Torres, R. M. . 2000** *Educación para todos. La tarea pendiente*. Editorial Popular. España.
- Torres, R. M., 1999** Nuevo rol docente ¿Qué modelo de formación, para qué modelo educativo?. En: *Boletín del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. (24). Santiago: UNESCO / OREALC.
- Schutz, A., 1993** *La Construcción Significativa del mundo Social*. Paidós. Buenos Aires.
- Vasco, E., 1995** *Maestros, alumnos y saberes*. Magisterio. Santa Fe de Bogotá.
- Zeichner, K., 1996** Teachers as reflective practitioners and the democratization of the school reform. En: K. Zeichner, S. Melnick & L. Gómez, (eds), *Currents of Reform in preservice teacher education*. Columbia Teachers' College. New York.
- Zeichner, L., 1999** Reforming teacher education in Namibia through the self-study research of teachers educators. En: panel internacional *La formación de Profesores y el Cambio Educativo: Experiencias e Investigaciones*. Programa de Fortalecimiento de Formación Inicial de Docentes (MINEDUC).
- Zurita, R., 1997** La situación de la formación de profesores en Chile. En: *Seminario Internacional de Formación de Profesores*. UNESCO/ OREALC. (MINEDUC).