

# LOS CÓDIGOS PRESENTES EN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR DEL PROFESOR Y SU RELACIÓN CON LA AUTONOMÍA PROFESIONAL.

Carol Schilling L.

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación que tiene como objetivo la comprensión de la construcción curricular del profesor a partir del develamiento de los códigos curriculares que subyacen en el conjunto de acciones desarrolladas al interior de su práctica considerando cómo se integra y transmite el conocimiento en una diversidad de contextos educativos.

Esta investigación de carácter exploratorio asume un modelo cualitativo-interpretativo a través de un estudio de casos y con el uso de técnicas etnográficas, a saber, análisis de documentos, entrevistas semi-estructurada y observación no participante. Para el análisis se utilizó un proceso de codificación en tres niveles del discurso de los docentes, preactivo textual, declaratorio y acción de aula. Se utilizaron categorías de análisis de carácter especializado que surgen de autores, tales como Bernstein (teoría de los códigos curriculares), Torres (currículum integrado), Contreras (modelos profesionales), entre otros.

Los resultados de la investigación evidencian, por una parte, que la construcción curricular del profesor, en dos de los casos, expresa una posición aislada y fuertemente deteriorada de su práctica que devela la presencia de un código tipo colección y una función reproductiva. Por otra parte, un tercer caso, demuestra como el docente hace uso de su autonomía profesional, posicionándose desde un enfoque reflexivo que rompe este código colección.

**Palabras Claves:** Construcción Curricular, Código colección, Código integrado, Clasificación, Enmarcamiento, Autonomía profesional.

## THE PRESENT CODES IN THE CURRICULAR CONSTRUCTION CURRICULAR OF THE TEACHER AND THE RELATION WITH THE PROFESSIONAL AUTONOMY.

## ABSTRACT

This article presents the results of an investigation that it has as objective the understanding of the professor's curricular construction, starting from the discovery of the curricular codes that underlies in the group of actions developed to the

---

1 La autora es Magíster en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción y alumna del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

interior of its practice considering as he/she is integrated and transmits the knowledge in a diversity of educational contexts.

This investigation of exploratory character assumes a qualitative-interpretive model, through a study of cases and with the use of ethnographic technical, that is, analysis of documents, semi-structured interviews and observation non participant. For the analysis a code process was used in three levels of the speech of the educational ones, textual, declaratory preactive and classroom action. Categories of analysis of specialized character that arise of authors, such as, Bernstein (theory of the curricular codes) were used.

From one hand, the results of the investigation evidence show that the professor's curricular construction, in two of the cases, is expressed an isolated and strongly deteriorated position of their practice understood as the presence of a code type collection and a reproductive function.

On the other, a third case demonstrates as the educational one he/she makes use of its professional autonomy, being positioned from a reflexive focus that breaks up with this code collection.

**Key words:** Construction Curricular, Code collection, integrated Code, Classification, Enmarcamiento, Professional autonomy.

## I. Introducción

La educación en nuestro país es centro de permanente debate, parece ser, que las posiciones y los intereses son diversos cuando enfrentamos la necesidad de mejorar las condiciones de desigualdad social que tan fuertemente se han acrecentado en los últimos años. A un proceso de reforma que lleva ya más de una década, sin dar solución a los problemas de fondo (calidad y equidad), se suma una movilización estudiantil que sorprende a nuestra sociedad, con demandas concretas y mostrando con hechos, lo lejos que estamos de alcanzar los ideales de justicia social, tan instalados en el discurso oficial de la política educativa en este proceso de modernización de la educación chilena.

Pese a los múltiples esfuerzos por implementar estrategias de mejoramiento, aún se reconocen problemas estructurales que no están resueltos, y que siguen ampliando la brecha entre los que tienen recursos para pagar una educación de "buen nivel" y quienes deben conformarse con una educación pública de mala calidad, excluyente y tendiente a la homogenización.

En esta perspectiva, convivimos en una sociedad que se sostiene sobre un modelo económico que favorece la competitividad, situación que nos transforma en sujetos menos solidarios y más individualistas generando un espacio de intercambio donde predomina la desconfianza, y por ende, la violencia en sus distintas formas. La racionalidad instrumental, eje de nuestras acciones en esta era tecnológica, nos lleva irremediamente a una crisis valórica que nos vuelve insensibles a las necesidades más elementales del ser humano.

En este contexto, que parece desolador, los profesores tienen una labor fundamental como actores de transformación social, son en la acción los responsables de dar vida a las políticas educativas vigentes, dotando de un sentido propio y diverso a las estrategias propuestas por una reforma que ha sido ampliamente cuestionada por sus pobres resultados en la mejora de los aprendizajes. Esto lleva irremediablemente a preguntarnos ¿Cuál ha sido la participación concreta que han tenido los profesores del sistema, en los procesos de cambio y en la propuesta de descentralización tendiente a dotar de mayor autonomía al sistema?. Algunas investigaciones, que tienen como eje central la innovación y la autonomía, demuestran evidentes contradicciones entre la política pública y su puesta en práctica. Un ejemplo de ello, son los Proyectos Montegrande donde interesantes hallazgos evidencian una fuerte direccionalidad en las acciones de los sujetos, a través de diversos mecanismos de regulación por parte del estado, que permitiría cuestionar la real autonomía que poseen los profesores en la creación y ejecución de proyectos de innovación<sup>2</sup>. Por consiguiente resulta interesante presentar los resultados de una investigación que tienen como eje central las acciones de tres docentes de la VIII región, que enfrentan este proceso de reforma, en un sector de aprendizaje concreto como es la Educación Física.

## II Antecedentes Generales

La reforma curricular es la orientación operativa que define un nuevo marco curricular para la educación chilena, esto se concreta en los OFCMO, marco que presenta una serie de modificaciones en los contenidos de los distintos sectores de aprendizaje. Con esto se pretende descentralizar el sistema, transfiriendo un conjunto de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central hacia los establecimientos educacionales y específicamente a los profesores, esto implicaría entregar autonomía a las escuelas para hacer más pertinente y participativo este camino de mejoramiento educativo<sup>3</sup>.

La educación física es una de las áreas que presenta una renovada organización curricular, que se operativiza en una propuesta que reordena los contenidos del sector, mediante la agrupación de contenidos afines y la incorporación de un nuevo ámbito de desarrollo para el sector de aprendizaje: "Actividades en Contacto con la Naturaleza". Específicamente la propuesta plantea: 1- La reestructuración de sus contenidos en tres ámbitos de intervención, a saber, acondicionamiento físico, deporte y actividades en contacto con la naturaleza, 2- Se caracteriza como opcional en los liceos técnico-profesionales en los niveles de tercero y cuarto medio, 3- El programa mantiene las dos horas oficiales, pero entrega a cada establecimiento educacional la posibilidad de incrementarlas en complemento con las horas de libre disposición, 4- Se permite que los alumnos de educación Diferenciada(3ª y 4ª) que gusta de la educación física, tomen módulos duplicando

- 
- 2 **Ferrada D., Villena A., Schilling C.** (2003)., "*Innovación educativa en los Proyectos Montegrande: Una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros*". Proyecto Din 07/2002, Universidad Católica de la Santísima Concepción.
  - 3 **García Huidobro J. E., Cox C, Hermosilla B., y otros**(1999), "*La Reforma Educacional Chilena*", Popular, Madrid. Capitulo 1 La Reforma Educacional Chilena 1990-1998 visión de conjunto, Pág. 8.

las horas. Con esta propuesta se pretende, tal como lo definen los especialistas "impulsar la alicaída asignatura en nuestro país", ya que se reconoce que existen serios problemas asociados a la forma cómo se imparte la educación física en el sistema público y más específicamente en la enseñanza media<sup>4</sup>. Además, se entrega más autonomía institucional y pedagógica para decidir si se incorpora o se quitan espacios curriculares a este sector de aprendizaje, de acuerdo con las necesidades y orientaciones que posee cada centro.

En consecuencia, si el objetivo de este cambio curricular es *promover el mejoramiento de la calidad de las prácticas*, resulta interesante preguntarse ¿Cuál es la función que está cumpliendo el profesor en este nuevo contexto?, ¿Cuál es la importancia que se atribuye a su función al interior de los centros? o ¿Cómo se abordan estos cambios en la cotidianidad de las acciones que realiza el docente?

En esta perspectiva, se reconoce que el profesor de Educación Física es un profesional que ha sufrido un fuerte deterioro en sus condiciones laborales: La desvaloración hacia su rol eminentemente técnico, la falta de recursos y tiempo pedagógico al interior de los programas de estudio, se suma, en algunos casos, a la excesiva especialización de la formación inicial llevando irremediamente a una situación de mayor aislamiento frente a los profesionales de otras áreas.

Lo expuesto anteriormente motiva el interés por conocer la acción pedagógica del profesor en este proceso de reforma curricular y así, intentar comprender cómo estos docentes resignifican el currículo desde las características de su realidad educativa, considerando principalmente cómo se integra y se transmite el conocimiento al interior de sus prácticas.

Por consiguiente, la pregunta que orientó este estudio se centró en descubrir: *¿Qué códigos curriculares subyacen a la práctica pedagógica de profesores de educación física que se desenvuelve en distintos contextos educativos?*

El objetivo central fue comprender la construcción curricular del profesor de Educación Física a través del develamiento de los códigos curriculares que subyacen a su práctica pedagógica, en una diversidad de contextos y frente a un nuevo enfoque de la disciplina.

A nivel específico se intenta:

- a) Develar la integración disciplinar que presenta el sector de aprendizaje a través de la clasificación de contenidos curriculares.
- b) Identificar el tipo de enmarcamiento expresado en la relación pedagógica que se presenta en la práctica educativa del profesor.
- c) Establecer las relaciones entre el tipo de código curricular y la autonomía pedagógica que desarrolla cada docente en su realidad educativa.

---

4 **Ministerio de Educación**(1998), "Educación Física: ¿Por qué los cambios en el currículum?", "Revista de Educación, edición n°260, Santiago, pág.34.

Esta investigación de carácter exploratorio asume un modelo cualitativo-interpretativo, intentando acceder a la comprensión de los fenómenos en su contexto, a través de un estudio de casos y con el uso de técnicas etnográficas, a saber, análisis de documentos, entrevistas semi-estructurada y observación no participante. Para el análisis se utilizó un proceso de codificación en tres niveles del discurso de los docentes, preactivo textual, declaratorio y acción de aula, accediendo así a la dinámica de significados en distintos momentos de su acción, vinculando estas expresiones de significado con conceptualizaciones que surgen de autores, tales como, Basil Bernstein (teoría de los códigos curriculares), Torres (currículum integrado), Contreras (modelos profesionales), entre otros.

Los casos estudiados fueron seleccionados intencionalmente sobre la base de criterios preestablecidos, caracterizados por: a) El primero es un profesor con una experiencia laboral de seis años, que desarrolla su práctica en un contexto laboral urbano, de orientación religiosa, particular-subvencionado y con proyecto de innovación en pleno desarrollo. b) El segundo es un profesor con 28 años de servicio, se desenvuelve en un contexto laboral urbano, de dependencia municipal, sin proyecto de innovación. c) El tercero es un profesor con 20 años de servicio, en un contexto laboral semi-rural, de dependencia municipal y con proyecto de innovación en marcha.

A continuación se presentará una síntesis de los principales resultados de este estudio, en función de tres ámbitos de sistematización correspondientes a las categorías de análisis previamente propuestas: a) Integración de los contenidos del sector, b) Relación pedagógica, c) Código curricular y las categorías emergentes a partir de la información de obtenida en cada uno de los contextos.

### **III Resultados de la Investigación**

La síntesis de los principales hallazgos de este estudio será presentada desde la totalidad de los casos, es decir, el eje de este análisis se centrará en describir la categoría emergente desde la información encontrada en cada caso, entendiendo que todas son realidades únicas y que, por lo tanto, constituirán significados diversos que en este análisis se cruzan con la finalidad de enriquecer la comprensión de la realidad estudiada.

#### **1.1 La integración como declaración de intención**

La integración definida desde el concepto de clasificación<sup>5</sup> considera que el conocimiento se organiza y distribuye de acuerdo a ciertos principios reguladores que establecen distintas relaciones de estatus entre los contenidos del currículum. En consecuencia, las relaciones de apertura o cierre entre los contenidos determinarán las características que presenta el currículum en cada uno de los siguientes casos analizados.

---

5 **Bernstein B.** (1988) *"Clase, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas"*, Ediciones Akal, S.A., Madrid, pág. 83-84.

En los distintos niveles de análisis la clasificación se expresa:

NIVELES DE ANÁLISIS	PREACTIVO	DECLARACIÓN	ACCIÓN
<b>Caso A</b>	a) Declaración centro: PEI y PI <ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículum integrado</li> <li>• Formación de equipos interdisciplinarios</li> <li>• Contextualización de contenidos.</li> <li>• Se operativiza en una propuesta de innovación: "Escenarios de aprendizaje".</li> </ul> b) Documentos sector: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La planificación, no contempla contenidos de otras áreas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe continuidad en las actividades que propician la integración.</li> <li>• Interdisciplinariedad científico-humanista.</li> <li>• Multidisciplinariedad en áreas técnico-artísticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades sólo enfatizan contenidos técnicos del subsector.</li> </ul>
<b>Caso B</b>	a) Declaración centro: PEI <ul style="list-style-type: none"> <li>• Integrar distintos campos disciplinares.</li> <li>• Trabajo interdisciplinario.</li> <li>• Integración Temas transversales.</li> </ul> b) Documentos sector: <ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay contenidos ni actividades vinculadas con otras áreas del currículum.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación centrada en la especialidad.</li> <li>• No posee conocimiento del trabajo realizado en otras disciplinas.</li> <li>• Organización por departamento.</li> <li>• No se concreta trabajo en equipo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las actividades sólo enfatizan contenidos técnicos del subsector.</li> <li>• Desarrollo aislado de su práctica pedagógica.</li> </ul>
<b>Caso C</b>	a) Declaración centro: PEI y PI <ul style="list-style-type: none"> <li>• Innovación centrada en el desarrollo personal e integración laboral.</li> <li>• Eje transversal: Actitudinal, valórico e inteligencia emocional.</li> </ul> b) Documentos sector: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se integran contenidos de otras disciplinas a través de una innovación propuesta en el sector.</li> <li>• Incorporación objetivos transversales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La disciplina como espacio para el desarrollo valórico y actitudinal.</li> <li>• Reflexión del sentido que posee el movimiento para el desarrollo experiencial de alumnos y alumnas.</li> <li>• Necesidad del desarrollo integral a través de la incorporación contenidos de otras áreas, como iniciativa personal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La actividades enfatizan en:</li> <li>a) Actitudes de superación.</li> <li>b) Contenidos de otros sectores.</li> <li>c) Diálogo permanente.</li> <li>d) Conciencia del propio cuerpo.</li> <li>e) Incorporación de lo lúdico.</li> </ul>

En el primer caso(A), es posible apreciar que al interior de centro educativo existe una declaración de intención que explícitamente se orienta a la integración curricular de los distintos subsectores. Esta situación se reconoce en el llamado a formar equipos interdisciplinarios, a realizar contextualización de contenidos y concretamente a la creación de una propuesta de innovación que reúne las distintas

disciplinas en espacios y temáticas comunes de interacción. Esta declaración se opone a lo evidenciado en las planificaciones al interior de sector de educación física, debido a que no se observa registro de dicha integración.

Si se avanza hacia un segundo momento en la construcción curricular, el profesor expresa una contradicción en esta supuesta integración, al describir el tipo de actividades interdisciplinarias donde participa el sector. Debido a que se identifica una instancia de integración al final del año escolar que reúne las áreas técnico-artísticas en un espacio físico compartido, lo curioso es que las actividades no son colaborativas ni tienen un eje común. Sólo se ofrecen simultáneamente a los estudiantes y esto hace pensar en una seudointegración, o en lo que Torres<sup>6</sup> define como multidisciplinariedad, nivel más bajo de integración, donde se presenta una mera yuxtaposición de materias diferentes ofrecidas simultáneamente con el fin de hacer evidente algunos de sus elementos comunes, que en la realidad, nunca llegan a establecer claramente las posibles relaciones entre ellas.

Por último, en el desarrollo de la clase, el profesor sólo se centra en contenidos técnicos de la disciplina, sin reflexionar sobre otros aspectos que interactúan a nivel de contenidos (aspectos biológicos, psicológicos, fisiológicos, etc.). Por lo tanto, se aprecia que el objetivo inicial de integración no se presenta sistemáticamente, ni se incorpora en la práctica cotidiana del profesor de este centro educativo, a lo que se agrega además que no existe contextualización de contenidos, ni participación real en la construcción de la propuesta de innovación del centro.

En consecuencia, la integración sólo se piensa entre contenidos afines, lo que no permite avanzar hacia un nivel real de vinculación entre el área científico-humanista y el área técnico-artística, lo que expresaría la distribución jerárquica que posee el conocimiento en este centro, orientando sus objetivos hacia el desarrollo de aspectos cognitivos, hecho que favorece el aislamiento y especialización de la práctica pedagógica de este profesor.

El segundo caso, (B) presenta algunas características similares: se evidencia en un primer momento una escasa información del PEI (se atribuye a que se encontraría en construcción), sin embargo, el documento existente indica que se promueve la integración a través del trabajo interdisciplinario y con un eje común representado en los temas transversales. Lo contradictorio es que no se expone concretamente la forma cómo se pondrá en acción esta integración, tampoco se señala cómo se propiciará esta situación en organización por departamentos que presenta este centro. A esto se suma que los documentos del sector tampoco muestran la integración de actividades o contenidos de otras áreas. En un segundo momento el profesor expresa que la formación está centrada en la especialidad reconociendo que no ha sido posible coordinarse con otros docentes del área al interior de su departamento y que además no tiene ningún conocimiento sobre los contenidos que se trabajan en otros subsectores. Finalmente, las actividades pedagógicas sólo responden a contenidos especializados que son impartidos en

---

6 Torres, J.(1994), *"Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado"*. Madrid, Morata, Pág. 77.

un espacio físico distante al liceo, pues no cuenta con condiciones ni recursos mínimos para realizar su práctica. Esta situación favorece el aislamiento de este subsector con el resto de las actividades del centro educativo.

La situación de este tercer caso, (C) se diferencia ampliamente de los anteriores, tanto en situación geográfica(semi-rural)<sup>7</sup>, como en los sentidos que se construyen en la práctica del profesor. El primer nivel de análisis nos indica que el centro educativo posee una propuesta de innovación centrada en dos ejes, a saber, el desarrollo y la integración laboral expresado transversalmente en el desarrollo conjunto de lo actitudinal, valóricolórico y la inteligencia emocional. Esta es la estrategia del liceo para mejorar las condiciones de precariedad de los estudiantes, debido a que se reconoce una carencia de proyección futura de estos estudiantes.

Lo anterior, se materializa en la planificación del docente de educación física a través de la integración curricular. Específicamente se presenta una organización curricular que incorpora contenidos de áreas afines, colaborando activamente en el sector de aprendizaje. Además, se manifiesta explícitamente la relación entre los contenidos verticales y transversales, esto a través de una innovación pedagógica que ofrece a los estudiantes la posibilidad de conocer una nueva disciplina (de raíz oriental) como contenido vertical. Un segundo nivel de análisis expresa que este docente reflexiona ampliamente sobre el sentido de la disciplina y su papel en el desarrollo valórico y personal de los estudiantes, siempre desde una visión integradora de la práctica. Finalmente, las acciones concretas que dan vida a ésta innovación demuestran que este docente utiliza como estrategia metodológica el diálogo permanente con sus estudiantes, incorporando explicaciones (durante el desarrollo de las actividades) que se vinculan con conocimiento de otras áreas (fisiología, psicología, física etc.). Otro elemento interesante es la capacidad reflexiva de este docente, quien enfatiza en la necesidad de que los estudiantes tomen conciencia de la importancia del cuerpo, valorando esta corporalidad en su relación con otros(afecto) y además, favoreciendo las actitudes de superación en su desarrollo. Esto indica que desde la práctica del profesor se está desarrollando la propuesta de integración formulada desde el PEI; lo curioso es que este docente comienza con esta innovación pedagógica previamente a la creación del proyecto de innovación del centro, y además, en lo objetivos del PI no se aprecia una participación protagónica del subsector de aprendizaje.

### **Cuadro síntesis. Relaciones entre lo declarado desde el PM y PI y las acciones que emprenden los docentes. En relación a la Clasificación:**

<b>Límites entre contenidos</b>	<b>Caso A</b>	<b>Caso B</b>	<b>Caso C</b>
Declarado PEI Y PI del centro	Baja (Propuesta innovación)	Baja (no se materializa)	Baja (Propuesta de Innovación)
Práctica del docente	Alta	Alta	Baja

7 Esta comunidad está ubicada en una localidad que lleva por nombre Santa Juana, a una distancia aproximada de 60 kilómetros de la ciudad de Concepción. Este liceo posee un internado y es el más grande de la zona, atendiendo una diversidad de estudiantes de distintos sectores rurales, con múltiples necesidades y con problemas de integración social y laboral.



Desde una visión más amplia de los casos, se puede observar que la declaración de intención de cada centro intenta avanzar hacia la integración, esto puede encontrar sus explicación en un intento por incorporar el enfoque teórico que define la reforma educativa y así dar respuesta al discurso oficial, sin embargo, cada realidad institucional parece generar un significado propio de lo que se comprende por integración. El primer caso la aborda desde el trabajo conjunto, sobre ejes comunes, hecho que no se representa cabalmente en las acciones concretas que emprende el profesor, es decir, pese a que se intenta romper los límites entre contenidos, esta situación no es permanente, ni real, debido a que el trabajo que se realiza responde principalmente a un nivel muy bajo de integración (multidisciplinariedad) y por lo tanto, desde el sector de aprendizaje no se logra avanzar hacia el rompimiento de los límites entre las disciplinas. Esto representa un *bajo y disperso nivel de integración* debido a que se proponen intentos aislados de vincular sectores afines, que presentan altas relaciones de estatus, situación que implícitamente determina una visión fragmentada del conocimiento, con fuerte predominio de las áreas científico-humanistas. Esto podría explicarse a través de la necesidad de responder a los estándares nacionales de evaluación de la calidad (SIMCE, PSU).

En el segundo caso no se presentan acciones concretas que promuevan la integración, sólo lo declara en el PI en relación a las temáticas transversales, no existiendo una definición real de cuales son y cómo se desarrollarán. Esto suscita la duda sobre la verdadera intención de disminuir los límites entre contenidos, considerando además que se trabaja por departamento y que no hay claridad en las formas de organización. Además la alta especialización de la práctica del profesor de educación física, contradice este discurso sobre la integración y refuerza la idea fragmentada del conocimiento que pervive al interior del centro. En consecuencia, esto representa que a nivel de centro se aborda un discurso de *integración como estrategia para responder a las demandas de la reforma educativa*.

Por último, el tercer caso muestra una situación distinta. A nivel de centro, se declara abiertamente la integración, pero a través de una propuesta concreta que intenta desarrollar una idea trasversal que conjuga el plano actitudinal, valórico y la inteligencia emocional en todo el currículo. Esto puede tener su explicación en la necesidad de formar a sus estudiantes sobre la base de características que les permitan insertarse en el mundo laboral y así favorecer su participación futura en el mundo del trabajo. Lo interesante en este caso es que la práctica del profesor de educación física también intenta romper la fragmentación avanzando hacia la incorporación de contenidos de otras áreas, sin embargo, esta situación resulta ser un esfuerzo personal y aislado, es decir, unidireccionalmente como una innovación que surge desde su práctica, y no del trabajo colaborativos con otros docentes. En este caso existiría una correspondencia entre los objetivos institucionales y la realidad del sector, no intencional, sino más bien producto del enfoque profesional que posee el profesor. Por lo tanto, es interesante destacar que pueden estar coexistiendo dos miradas de la integración, que se complementan y finalmente ofrecen oportunidades de superación a los estudiantes. Una sería la institucional, la *integración como desarrollo de competencias para la inserción laboral*, y la del docente, *integración como superación de los límites de la disciplina, desde una perspectiva holística del conocimiento*.

## 1.2 La relación pedagógica como espacio de conflicto y negociación de significados

Para comprender el tipo de código presente al interior de la práctica del profesor, se hace imprescindible vincular el concepto de clasificación, antes descrito, con un segundo concepto que Bernstein define como Enmarcamiento<sup>1</sup>, entendido como la forma en que el conocimiento se recibe y se transmite, o más bien como el control que el profesor ejerce en la selección, organización, ritmo y temporización de la transmisión educativa. En este sentido, la fuerza del enmarcamiento determinaría lo que se puede o no transmitir en el contexto pedagógico.

En los distintos niveles de análisis el Enmarcamiento se expresa:

NIVELES DE ANÁLISIS	PRACTIVO	DECLARACIÓN	ACCIÓN
<b>Caso A</b>	PEI <ul style="list-style-type: none"> <li>Conciencia valórica sustentada en un ambiente de buenas relaciones y con estrategias de aprendizaje cooperativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Concepción rígida sobre la utilización de reglas.</li> <li>Censura permanente en las formas de expresión de los alumnos.</li> <li>Conciencia sobre su posición autoritaria.</li> <li>Desvalorización hacia el aporte generado por los alumnos(No hay participación).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Refuerzo permanente a las normas de comportamiento.</li> <li>Discriminación a través del lenguaje. Uso permanente del sarcasmo.</li> <li>No existen espacios de intercambio, sólo ejecución dirigida.</li> </ul>
<b>Caso B</b>	PEI <ul style="list-style-type: none"> <li>Fuerte imposición de normas, centradas principalmente en el cumplimiento de hábitos y respeto a los superiores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reforzamiento de reglas y hábitos para mantener el buen comportamiento.</li> <li>Necesidad de establecer cercanía vinculada a las problemáticas del alumno.</li> <li>Participación del alumno: a) Responsabilidad en actividades, b) Funciones administrativas, c) Consenso contenido y actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Preocupación por conocer los intereses de los alumnos a través del diálogo.</li> <li>Delegación de lo administrativo que genera desorden y confusión.</li> </ul>
<b>Caso C</b>	PEI <ul style="list-style-type: none"> <li>El respeto como valor fundamental (entre profesor-alumno, y a la cultura local).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocimiento y valoración hacia la labor docente.</li> <li>Propicia la autoregulación del estudiante(tomar conciencia de sus errores).</li> <li>Conciencia sobre los roles y distintas posiciones de poder que se producen en la relación pedagógica.</li> <li>Preocupación por la realidad que viven los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Liderazgo a través de la demostración de su destreza(diferenciador).</li> <li>Fuerte referente social para los alumnos del liceo.</li> <li>Presencia de significados compartidos.</li> <li>Participación del alumno a través procesos metacognitivos.</li> </ul>

8 Bernstein B. (1988) "Clase, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones..." Op. Cit.,, pág. 83-84.

En el primer caso, (A) se declara como política de la institución la formación de una conciencia valórica, a través de un clima laboral sustentado en buenas relaciones, respeto al otro y "aprendizaje cooperativo". Esto expresa una concordancia con la orientación religiosa y el proyecto pastoral centrado en formar sobre la base de valores, que permanentemente se refuerzan a través de distintas estrategias que promueven esta formación valórica. Esta situación no concuerda con lo evidenciado en la declaración y la práctica del profesor de Educación Física, donde la posición autoritaria del docente valida una serie de acciones centradas principalmente en el plano normativo, donde el alumno debe obedecer las reglas impuestas y enfrentar un lenguaje pedagógico que reproduce conductas discriminatorias y el uso permanente del sarcasmo hacia aquellos estudiantes que presentan alguna, limitación o diferencia<sup>9</sup>. En este contexto, se observan frecuentemente relaciones de sujeción y resistencia por parte de los alumnos. Los conflictos son enfrentados a través del uso del poder, hecho que cierra las posibilidades de diálogo y participación real de los estudiantes.

En el segundo caso, (B) la declaración de intención del centro, el PM enfatiza en la imposición de normas centradas en el desarrollo de hábitos y respeto a la autoridad. Este contexto normativo evidencia una fuerte relación jerárquica de los poderes al interior de la institución, hecho que podría explicarse al considerar que es un liceo de gran tradición histórica, que responde a los ideales de formación académico-racionalistas, en un contexto de gran diversidad y deterioro de las condiciones laborales y al tipo de estudiantes que ingresan al centro. En segundo lugar, el profesor expresa abiertamente la necesidad de reforzar el plano normativo y la formación de hábitos apelando a las múltiples carencias y problemáticas que presentan los estudiantes, él declara estar abierto permanentemente al diálogo y a la generación de espacios de participación donde los alumnos tengan diferentes funciones y responsabilidades. Lo interesante es la forma cómo el profesor construye estas relaciones "participativas". En un primer momento, se observa una cercanía del profesor a través de distintas expresiones de afecto, que evidencian una correspondencia cultural muy fuerte con el alumno, sin embargo, este tipo de relación participativa, finalmente, se traduce en la delegación de tareas administrativas hacia los estudiantes (pasar la lista, llevar el registro de notas el cuaderno, etc.) hecho que promueve la desorganización de estas tareas y que no favorece la selección cultural, o a la incorporación de el mundo de la vida de los estudiantes en el contexto pedagógico. Por consiguiente, el profesor sigue reproduciendo un modelo tradicional de enseñanza (técnico), que no avanza hacia la reflexión, ni aborda los conflictos que enfrentan los estudiantes en una realidad que presenta diversas problemáticas sociales. En síntesis, el profesor sólo sería un espectador pasivo de las problemáticas de los estudiantes al interior de su subsector de aprendizaje.

El tercer caso, (C) nuevamente se presentan diferencias que denotan las características particulares de este caso. En primer lugar, el discurso institucional se centra en la valoración de la cultura local, esto indica un acercamiento a las problemáticas de la comunidad, hecho que expresa pertinencia con la realidad y

---

9 Un ejemplo de ello fueron las bromas que él hacía a un estudiante que era de muy baja estatura.

coherencia con la propuesta de innovación. Un segundo nivel de análisis también demuestra consistencia con lo anterior, desde la perspectiva individual y característica de este docente, quien evidencia que el respeto es el principio básico de toda relación en el aula.

Lo anterior expresa significados nuevos en la relación pedagógica. Por una parte, a través del reconocimiento y valoración hacia la labor del profesor; y, por otra, en el respeto a las características particulares de los alumnos y alumnas, propiciando que éstos desarrollen la capacidad de tomar conciencia de sus errores y así poder retroalimentar esta relación. Por consiguiente, el profesor no ejerce control a través del plano normativo (como en los casos anteriores), sino a partir del diálogo, la negociación y propiciando procesos de autorreflexión en sus estudiantes. Este docente además, manifiesta una fuerte *empatía* hacia los estudiantes, especialmente con los que él reconoce como los más "débiles"; esto es fundamental, tomando en cuenta las condiciones adversas que enfrentan estos jóvenes<sup>10</sup>. El profesor manifiesta abiertamente su preocupación por estas problemáticas y la importancia de actuar para revertir esta situación, además, expresa la necesidad de reconocimiento al otro como legítimo, como sujeto situado a partir de su historia. Esto devela una concepción dialógica del aprendizaje que se orienta hacia la transformación, enfatizando en el desarrollo socioafectivo de alumnos y alumnas.

Además, el profesor reconoce que en este complejo contexto pedagógico coexisten una infinidad de roles y posiciones de poder que condicionan permanentemente las acciones de los sujetos. Esto devela el desarrollo de un pensamiento crítico frente a su práctica. Finalmente, al observar las acciones de este docente, se presentan algunas situaciones interesantes. En primer lugar, el profesor es un referente fuerte para los estudiantes, las razones están, entre otras cosas, en el conocimiento que maneja en distintas áreas y cómo las vincula al interior de su disciplina, y en la demostración física de un enfoque de movimiento poco conocido en esa realidad, que al parecer tendrían un importante significado sobre todo para los alumnos varones. Esto se puede explicar al reconocer que el fortalecimiento físico en el varón es una cualidad ampliamente valorada en la cultura campesina, esto pondría en evidencia un vínculo entre la concepción de hombre que se levanta a partir de la cultura local y las características del enfoque del movimiento que desarrolla el profesor (oriental). Por otra parte, el estilo de relación que establece en su práctica, por momentos muy cercano y luego distante (búsqueda de los equilibrios desde la concepción oriental), permitiría una correspondencia con las formas de relación de los estudiantes, considerando los ritmos más lentos y al menor contacto social que experimentan estos alumnos y alumnas en sus contextos de origen. Lo anterior abre canales de comunicación entre la escuela (en el caso de esta disciplina) y el mundo de la vida de estos alumnos y alumnas, donde se valora la diversidad cultural de esta realidad, que muchas veces entra en conflicto con los intereses de la cultura dominante urbana.

---

<sup>10</sup> Un ejemplo de lo anterior, es el gran número de embarazos que se presentan cada año, y la temprana vinculación con el alcohol y la droga.

## Cuadro síntesis. Relaciones entre lo declarado desde el PEI y PI y las acciones que emprenden los docentes. En relación al Enmarcamiento.

Control que ejerce el docente	Caso A	Caso B	Caso C
Declarado PEI Y PI	Bajo	Fuerte	Baja
Práctica del docente	Fuerte	Fuerte	Baja

Al analizar los distintos casos, encontramos que sólo uno de ellos no presenta correspondencia entre la declaración de intención del centro y la práctica del docente. Esta situación queda en evidencia en el primer caso donde el profesor hace uso de su poder sobre el alumno, creando un clima de violencia simbólica que no favorece los intercambios en las transmisiones educativas, por lo tanto, el bajo enmarcamiento del PEI sólo quedaría en el plano discursivo y en la acción se manifestarían diversos mecanismos de control social que no permiten la participación activa del estudiante, negando las individualidades y cerrando posibilidades reales de comunicación en el aula; en esta perspectiva, las relaciones estarían mediadas por *la dimensión instrumental*.

El segundo caso expresa correspondencia entre el discurso del PEI centrado en lo normativo y la práctica docente a través de la presencia de un fuerte enmarcamiento, considerando que, en un primer momento, el profesor parece generar espacios de comunicación con sus estudiantes, situación que sólo queda en plano de la intención debido a que la participación de los alumnos (delegación de funciones) estaría sujeta sólo a una estrategia para validarse frente al grupo y ejercer así el control sobre las transmisiones educativas. Por lo tanto, el docente abordaría *la participación desde una dimensión estratégica*.

Por último, el tercer caso también manifiesta una correspondencia entre la declaración del centro y la práctica docente a través de un bajo enmarcamiento en la relación pedagógica, donde se crea un espacio abierto al intercambio de experiencias, que valora las diferencias y las características culturales de esta realidad, disminuyendo el control por parte del docente sobre las transmisiones educativas, hecho que se prueba en la capacidad reflexiva del docente y el diálogo permanente que indicaría que en este caso la relación pedagógica se abordaría desde una *perspectiva que avanza hacia lo comunicativo*.

### 1.3 El código curricular y la relación con el estatus de la disciplina

La construcción curricular que caracteriza a estos docentes presenta principios subyacentes definidos por Bernstein como "códigos"<sup>11</sup> a través de los cuales se

11 **Bernstein B.** (1988) *"Clase, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones..."* Op. Cit., pág. 85.

valida y organiza el conocimiento. En esta perspectiva, la clasificación y el enmarcamiento (antes descritos) son dos conceptos que se conjugan para poder identificar el tipo de código y, por lo tanto, las relaciones de estatus entre los distintos contenidos del currículo. En definitiva, conocer el código significa evidenciar los mecanismos de control y de poder que se transmiten desde la organización del conocimiento hacia la sociedad, configurando el comportamiento y las formas de intercambio que serán reproducidas en los distintos espacios sociales.

El cruce de las distintas categorías evidencian:

Categorías Analíticas	Tipo de persona (Emergente)	Clasificación	Enmarcamiento	Estatus disciplinar (Emergente)	Tipo de Código
<b>Caso A</b>	Formar un sujeto con una fuerte convicción valórica y en las áreas tradicionales del conocimiento. Predominio del desarrollo cognitivo.	Alta desde el sector, muy bajo nivel de integración.	Fuertemente centrada en lo normativo.	Bajo.	Colección.
<b>Caso B</b>	Formar sujetos que presentan múltiples carencias sobre la base de hábitos fundamentales y desde un enfoque académico-racionalista.	Alta desde el sector: no se evidencia integración.	Fuerte centrada en lo estratégico.	Bajo.	Colección.
<b>Caso C</b>	Formar un sujeto que se proyecte hacia el futuro y que se inserte laboralmente. Desde el sector se intenta formar personas conscientes de su realidad, responsables y autónomos.	Baja desde el sector de aprendizaje: se evidencia una integración unidireccional.	Débil. Centrada en relaciones comunicativas.	Alto.	Avanza hacia el código integrado (sólo desde el sector).

Un análisis general de estos hallazgos nos muestra que en dos de los casos (A y B) el código que se presenta es el que Bernstein define como Colección, esto se explica a través de las relaciones entre una clasificación fuerte y un enmarcamiento de las mismas características, lo que generaría un currículum organizado en

asignaturas fuertemente divididas. En este contexto la especialización de los contenidos da paso a diferencias tempranas adquiridas en marcos de conocimiento que no promueven conexiones con la realidad cotidiana de los estudiantes. Además en ambos casos el currículum apuntaría a la especialización y profundización de "ciertos contenidos", que darían paso a la diferenciación en el proceso de socialización. Esta situación podría desvincular a la escuela con *el tipo de estudiantes real* que están formando y promover un espacio pedagógico orientado hacia condiciones ideales, que no representan ni responden a las problemáticas concretas que presentan estos alumnos.

Por otra parte, el caso (C), se caracteriza por la construcción de una organización propia y original que da paso a una baja clasificación y un débil enmarcamiento en la relación pedagógica, lo que indica un importante avance hacia el código integrado, no hay que olvidar que en este caso no se evidencia una idea integradora a nivel de todo el currículum, sólo está integración se materializa desde la práctica del docente de Educación Física, lo que impide referirnos a un "código integrado" en toda su expresión.

Otro elemento significativo para este análisis es relación emergente entre el tipo de código y el estatus disciplinar que adquiere el sector de aprendizaje en las distintas realidades. En este sentido el primer docente(A) deja en evidencia que la educación física no posee la misma valoración de las otras áreas del conocimiento, esto queda representado en la distribución de los recursos, específicamente desde el PI que dota a las áreas científico-humanistas de múltiples herramientas para la acción pedagógica con la idea de concretar los "escenarios de aprendizaje" y que en el caso de la educación física no ha asignado ningún recurso. Por el contrario se han reducido los espacios físicos para la práctica deportiva, en pos de crear más salas y responder a las demandas de la JEC<sup>12</sup>. Otra situación es la mala organización del tiempo, la insuficiencia de este y el frecuente cambio de actividades pedagógicas que utilizan el bloque de este sector para compensar otros sectores<sup>13</sup>. Al observar estas situaciones queda en evidencia que la orientación del establecimiento contempla formar sujetos con un fuerte predominio de lo cognitivo, que mantiene al sector en una posición de menor estatus curricular. En el segundo caso (B) la situación es aún peor debido a que no sólo no se le asignan recursos desde el establecimiento, sino que además los recursos y las instalaciones existentes están en muy mal estado, y frecuentemente se utilizan para otros fines<sup>14</sup>. Nuevamente queda en evidencia que la orientación institucional no contempla el desarrollo de esta área y que privilegia otros sectores de aprendizaje al servicio de la preparación de un sujeto bajo un ideal racionalista académico que pervive en este tipo de Liceos emblemáticos, que en la actualidad enfrentan un fuerte deterioro institucional y social. Además en este caso se suma la actividad improvisada y rutinaria de este docente que se encuentra muy próximo a jubilar. En síntesis, ambos casos presentan

---

12 Uno de los gimnasios fue acondicionado como casino para dar respuesta al gran número de alumno que almuerzan en este establecimiento.

13 Un ejemplo de esta situación son los escenarios de aprendizaje, donde frecuentemente se utilizan bloques extensos para responder a la dinámica de interdisciplinaria en el área científico-humanista.

14 Uno de los gimnasios permaneció cerrado por largo tiempo, pues fue utilizado como bodega para guardar los libros de texto que entrega el Ministerio.

fuertes relaciones de poder y de estatus características muy propias de un currículum de colección. En este contexto, es posible descubrir la importancia que posee la organización curricular en cada centro, debido a que un currículum tan jerarquizado promoverá la formación de un tipo de sujeto con ciertas características (individual, poco desarrollado en su corporalidad, desvinculado con el plano emotivo) que mantendrá relaciones fuertemente estratificadas con sus pares. Por lo tanto, es fundamental reconocer el papel que presenta el currículum como fuente de validación ideológica y como instrumento de dominación para ciertos grupos sociales, que promueven su proyecto de sociedad, que en este caso no representa las necesidades reales de los distintos actores sociales.

Por último el tercer caso, (C) evidencia una situación diferente, donde pese a que tampoco existe una asignación significativa de recursos, ni se presentan espacios acondicionados para el deporte<sup>15</sup>, la situación no inmoviliza al docente, debido a que su creatividad y el desarrollo en otras áreas lo llevan a generar estrategias metodológicas propias y contextualizadas que prescindan de implementos externos. Incluso es habitual que este docente programe actividades fuera del espacio físico de la escuela utilizando el contacto con la naturaleza (liceo semi-rural) como un elemento fundamental para desarrollar la motricidad de los estudiantes en experiencias que resulten significativas, considerando que son sujetos conviven habitualmente con prácticas rurales, por ejemplo, cultivo de la tierra.

Su enfoque oriental desarrolla experiencias motrices que tienen como única referencia el propio cuerpo acompañado de un fuerte trabajo de imaginación. La idea es que estos jóvenes comiencen a sentir su cuerpo como un elemento de expresión de sus mundos y vivencias.

En síntesis, esta perspectiva integradora del sector de aprendizaje es valorada por los distintos actores del establecimiento, hecho que otorga reconocimiento a la labor del profesor y que eleva el estatus de la disciplina, en un contexto académico que se orienta a mejorar la autoestima de los estudiantes y al desarrollo de competencias que preparen a estos jóvenes para la inserción en el escenario laboral futuro.

#### **1.4. La autonomía profesional y su relación con los códigos develados en los distintos casos.**

El comienzo de esta presentación fundamenta la necesidad de conocer cuál es la labor del profesor de educación física en este contexto cambiante y "discursivamente descentralizado". Esto hace inevitable abordar el tema de la autonomía profesional, definida como un proceso de búsqueda y construcción permanente que se desarrolla en una dinámica de relaciones e intercambios que suponen el respeto a las diferencias, dialogicidad y la comprensión de la negociación entre las diferentes posiciones que conviven al interior de una institución educativa.<sup>16</sup>

---

<sup>15</sup> En este establecimiento los espacios son muy reducidos debido a que la infraestructura nueva está en construcción.

<sup>16</sup> Contreras, J.(1999) *"La autonomía del profesorado"*. Morata, Madrid pág. 141.



Etapa interpretativa	Tipo de Código	Autonomía Profesional	Modelo Profesional	Función Educativa
Caso A	Colección.	No se evidencia.	Técnico.	Reproductiva.
Caso B	Colección.	No se evidencia.	Técnico.	Reproductiva.
Caso C	Avance hacia el integrado.	Presencia de autonomía en el proyecto pedagógico personal del docente.	Reflexivo.	Transformadora.

En los casos A y B los hallazgos indican la presencia de un modelo pedagógico con bastantes similitudes; en ambas realidades pedagógicas los docentes cuentan con un conocimiento especializado y limitado a su subsector de aprendizaje. Esta situación más que potenciar su práctica parece inmovilizarlos en una función que sólo *reproduce el currículo oficial* en un contexto que favorece posiciones de poder y control al interior del aula y, por ende, en la distribución del conocimiento. Si a esto se suma el poco reconocimiento hacia la labor profesional, podríamos reconocer un fuerte deterioro en la "identidad de este profesional", debido a que la subjetividad se construye sobre la base de referentes que discriminan al profesor, tanto pedagógica como curricularmente, y además, sobre una posición construida históricamente en relación a otros grupos sociales y profesionales de mayor jerarquía, en un contexto social fuertemente estratificado y competitivo. Por lo tanto, la experiencia intersubjetiva poco diversa y la formación inicial con fuerte predominio técnico, podrían ser elementos que ayudan a explicar la inercia y la poca reflexión en la labor docente.

En el caso(A) la formación técnica de este docente y su necesidad por validarse frente a los estudiantes (poca experiencia profesional) podrían ser elementos que condicionan sus acciones y que orientan su quehacer hacia la aplicación homogénea y descontextualizada de metodologías tradicionales para aprender algún deporte. Esto atenta contra las características particulares del cuerpo, limitando la expresión original del movimiento a pautas estandarizadas, que no representan a todos los estudiantes y que constituyen el espacio pedagógico como un contexto fuertemente discriminatorio donde el docente reproduce prácticas autoritarias, al no lograr la validación de su rol.

En el caso (B) las deterioradas condiciones en las que se ha desarrollado este docente, la falta de reconocimiento hacia su labor y su cercanía a jubilar podrían ser elementos que explican la rutinización de sus acciones y la delegación de algunas de sus responsabilidades hacia los estudiantes.

Por último, el tercer caso(C) nos mueve hacia una dimensión distinta. Este docente también cuenta con un conocimiento especializado, sin embargo, sus experiencias en otras áreas de desarrollo y sobre la base de *referentes culturales diversos* (enfoque oriental), amplían su capital cultural, permitiendo modificar la posición de estatus que posee frente a la comunidad educativa. Esta situación le permite al docente resignificar su identidad profesional desde referentes intersubjetivos que valoran su

labor y que por lo tanto, modifican su posición social deteriorada históricamente, y lo impulsan hacia la creación de una realidad propia donde efectivamente es reconocido e integrado como un profesional más de este centro.

En segundo lugar, la posición ética que asume frente a su realidad educativa permite reconocer el desarrollo de una "conciencia crítica"<sup>10</sup>. Esto se expresa en la capacidad de construir un proyecto profesional autónomo, donde el conocimiento no es un elemento externo e impositivo que se adecua a su práctica, sino un proceso en permanente elaboración, de acuerdo a las necesidades e intereses de sus estudiantes. En este sentido, el docente propicia puentes entre la cultura local y las prácticas desarrolladas al interior de este liceo. En síntesis, se pueden reconocer las capacidades transformadoras de este docente al adoptar un modo de vida consciente, caracterizado por una permanente proceso autoreflexivo que le otorga protagonismo e iniciativa en la transformación de su práctica.

Finalmente, considerando la necesidad actual por avanzar hacia mayores niveles de autonomía, surge la siguiente pregunta: ¿Cómo propiciamos estas condiciones profesionales desde los distintos niveles de formación?

En esta perspectiva, un primer elemento de discusión es si realmente estos procesos de descentralización pedagógica y curricular han considerado la necesidad de desarrollar la capacidad de autonomía en los sujetos (considerando que no es una capacidad instalada naturalmente en los profesores), o quizás, una de las problemáticas aún no resuelta, que obstaculiza estos procesos (entre otras situaciones), es un hecho que aún no se ha logrado propiciar desde los distintos espacios de formación de estas condiciones básicas.

Parece fundamental promover una formación más problematizadora y menos técnica, que permitan generar una conciencia crítica sobre la realidad, que abra a los distintos actores la posibilidad de entrar gradualmente en procesos de reflexión más profundos y poder a partir de ahí desarrollar acciones de cambio. Entendiendo que la autonomía no es un producto acabado, sino un ejercicio permanente de *reflexión, reposicionamiento y acción*, es decir, necesitamos formar y formarnos sobre la base de la creación de situaciones que permitan hacernos cargo de nuestra realidad, teniendo el espacio y la libertad de reevaluar nuestras acciones pedagógicas, para luego tomar decisiones que resignifiquen el conocimiento y la experiencia desde la realidad concreta donde estamos situados. Esto implica que dejemos a un lado las relaciones de dependencia y de subordinación, tanto de nosotros con el discurso macroestructural, como de nuestros alumnos y alumnas con nuestra prácticas poco inclusivas. Reconociendo que nuestro papel es fundamental para la creación de nuevos sentidos, pero que estos procesos requieren de *un posicionamiento profesional* más cuestionador, ético y responsable en su actuar, solidario en su entrega, emocional y efectivo en el diálogo. Todos estos elementos son el desafío, la búsqueda incansable que detonará una práctica más autónoma, consciente que al optar estamos escogiendo lo que queremos ser y lo que queremos construir.

17 Freire, P. "Pedagogía de la autonomía". *Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1999 (t.o.1997), Capítulo 1.

## BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B., *"Clase, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas"*. Madrid, Ediciones Akal, S.A., 1988(t.o. 1975).
- CONTRERAS, J., *"La autonomía del profesorado"*. Madrid, Morata, 1999 (t.o. 1997).
- FREIRE, P. *"Pedagogía de la autonomía". Saberes necesarios para la práctica educativa*, México, Siglo XXI, 1999 (t.o.1997).
- FERRADA D., *"La intersubjetividad como eje de la concepción comunicativa del currículo"*. Revista REXE. Volume 1, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Enero 2002.
- FERRADA D., VILLENA A. SCHILLING C., *"INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS PROYECTOS MONTEGRANDE: Una contrastación entre el discurso oficial y el de los centros"*. Proyecto Din, Universidad Católica de la Santísima Concepción, 2003.
- FLORES C. *"La autonomía curricular en el Proyecto Montegrande y su expresión en las prácticas pedagógicas innovadoras que construyen los profesores dentro del aula"*.Tesis de Magíster, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Mayo 2006.
- GARCIA HUIDOBRO J. E., COX C, HERMOSILLA B., y otros(1999), *"La Reforma Educacional Chilena"*, Popular, Madrid. Capítulo 1 La Reforma Educacional Chilena 1990-1998 visión de conjunto.
- GIMENO SACRISTÁN, J., *"Docencia y cultura escolar"*. Buenos Aires, 1997.
- SCHILLING C. "Construcción curricular en el profesor: un estudio sobre los códigos que subyacen a la práctica pedagógica de docentes inmersos en distintos contextos educativos". Tesis de Magíster, Universidad Católica de la Santísima Concepción. Julio 2003.
- TORRES, J. *"Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado"*. Madrid, Morata, 1994.
- Ministerio de Educación, "Educación Física: "¿Por qué los cambios en el currículum?"; Revista de Educación, Edición N°260, Santiago, Noviembre 1998.