

Habitus profesional y relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados¹

DANIEL SAN MARTÍN CANTERO* | DANIEL QUILAQUEO RAPIMÁN**

En este artículo se describe el *habitus* profesional desde las relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados en el contexto de escuelas rurales de comunidades mapuches de la región de La Araucanía, en Chile. Se analiza la relación caracterizada por diferencias metodológicas en el trabajo docente, diferencias que desaparecen en la medida que el profesor principiante adquiere el *habitus* del profesor experimentado. Desde el punto de vista pedagógico, se observa un distanciamiento entre profesores principiantes y experimentados, pues no existe una coparticipación entre ambos. La metodología es cualitativa y se utilizan entrevistas semiestructuradas. Los resultados se refieren a las categorías “actos pedagógicos”, “*habitus* profesional de profesores principiantes”, “relación cara a cara” y “proyectos de acción”. Se concluye que ambos tipos de profesores poseen visiones paradigmáticas distintas y no evidencian relaciones intersubjetivas directas.

In the article the authors describe the professional habitus from the point of view of intersubjective relations between learner and experienced professors within the context of the Mapuche community's rural schools in the Araucania area in Chile. They analyze the relationship characterized by methodological differences in the teaching work, differences that tend to disappear as the learner teacher achieves the experienced teacher's habitus. From the pedagogical point of view, a kind of distancing can be observed between the learner and experienced teacher, since there is no apparent partnership between both. The methodology in qualitative and the authors make use of semistructured interviews. The results refer to the categories “pedagogical acts”, “professional habitus of learner teachers”, “face-to-face relationship” and “action projects”. They conclude that both teacher types have different paradigmatic visions and that they do not show direct intersubjective relations.

Palabras clave

Intersubjetividad
Habitus profesional
Profesor principiante y experimentado
Interculturalidad

Keywords

Intersubjectivity
Professional habitus
Learner and experienced teacher
Interculturality

Recepción: 28 de septiembre de 2010 | Aceptación: 14 de enero de 2011

1 Este artículo es parte de los resultados del Proyecto Fondecyt N° 1085293 “Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de *kimches*: fundamentos para una educación intercultural” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

* Magíster en Ciencias Sociales Aplicadas, profesor de Métodos de Investigación en Educación, integrante del programa Iniciativa Científica Milenio (Mideplan), Universidad Católica de Temuco, Chile. Líneas de investigación: epistemología de la educación, relaciones intersubjetivas y profesores principiantes y experimentados. Publicación reciente: (2011), “Relación cara a cara entre profesores experimentados y principiantes en el medio escolar intercultural mapuche”, en N. Huerta y A. Gusenbauer (coord.), *Interculturalidad desde el Sur: demandas y proyecciones en el bicentenario*, Valdivia, Ediciones Universidad Austral de Chile, pp.159-183. CE: dsamartin@uct.cl

** Doctor en Sociología de la Universidad de Paris Sorbonne Nouvelle en Estudios Hispánico y Latinoamericano, profesor titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Desarrolla investigaciones para los programas del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt) e Iniciativa Científica Milenio (Mideplan). Publicación reciente: (2008, en coautoría con D. San Martín), “Categorización de saberes educativos mapuches mediante la teoría fundamentada”, *Estudios Pedagógicos*, vol. 34, núm. 2, pp. 151-168. CE: dquilaq@uct.cl

INTRODUCCIÓN

El *habitus* profesional del profesor principiante se caracteriza por un proceso de incorporación paulatina al medio profesional mediante relaciones intersubjetivas con los profesores experimentados. Se observa que este *habitus* es construido en las relaciones intersubjetivas que ocurren entre profesores, de tal forma que el profesor principiante elabora su saber pedagógico en la interacción de su práctica cotidiana. Aquí es relevante destacar esta situación, ya que el contexto escolar se refiere a escuelas situadas en comunidades mapuches de la región de La Araucanía, en Chile, donde las prácticas pedagógicas para los alumnos, según la Ley Indígena N° 19.253 (CONADI, 2010), deben considerar un enfoque intercultural.

En Chile, de acuerdo al Instituto Nacional de Estadísticas y al Censo del año 2002, la población mapuche del país es de 604 mil 349 personas, y representa 87.3 por ciento de la población indígena. En las comunidades mapuches de la región de La Araucanía, al año 2008 existían 852 escuelas rurales (INE, 2010). En estas escuelas no sólo asisten alumnos mapuches sino también no mapuches; esto implica la presencia en ellas de relaciones interculturales. En consecuencia, se requiere de una formación del profesorado en interculturalidad para poder dar respuestas a la diversidad en este contexto (Quilaqueo *et al.*, 2005; Quilaqueo, 2007; Quilaqueo y Quintriqueo, 2008; Bustos, 2007).

Para desempeñarse en este tipo de escuelas el profesor requiere poner en práctica una pedagogía intercultural que sugiera propiciar espacios de comunicación entre sujetos con culturas distintas con el fin de generar encuentros enriquecedores, basados en contenidos culturales sustentados en los valores del respeto y la tolerancia (Fernández y Muñoz, 1998), puesto que la enseñanza de contenidos socioculturales es avalada por la Ley Indígena N° 19.253 de 1993. En este sentido se plantea que la pedagogía intercultural puede ofrecer las

herramientas necesarias para mejorar la práctica educativa, porque es una teoría naciente que se está construyendo sobre programas, prácticas, investigaciones y reflexiones acerca de principios básicos y propuestas de acción (Fernández y Muñoz, 1998: 16). Por lo anterior, es muy importante describir el desempeño pedagógico del profesional principiante en escuelas rurales en condiciones de interculturalidad, ya que este desempeño se describe a partir de las relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados.

Se utiliza el concepto de profesor experimentado (Tyack y Cuban, 2001) como aquel que muestra contar, como resultado de su experiencia en el aula, con las habilidades y saberes necesarios para enfrentar las reformas escolares. En tanto, el profesor principiante (Alliaud, 2004) es portador de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo. Estas conceptualizaciones permitirán conocer el *habitus* profesional de los profesores para dar cuenta de la intersubjetividad entre el profesor principiante y el experimentado, presentes en el medio escolar rural.

El *habitus* profesional (Bourdieu y Passeron, 1996) se define como el proceso a través del cual el desempeño profesional se interioriza de manera inconsciente en los individuos a nivel de conocimientos y prácticas profesionales; es en este contexto que el profesor principiante construye su saber pedagógico sobre la base de las relaciones intersubjetivas (Díaz, 2005). Esto se asocia al *imprinting* cultural planteado por Morin (1998) como un “sello” o “impronta” que adquiere el joven docente con la finalidad de determinar y normalizar sus prácticas, alejándolo de la discusión y reflexión teórica necesarias para replantear su acción pedagógica. Debido a lo anterior, los criterios de acción entre profesores principiantes y profesores experimentados son diferentes por cuanto forman parte de realidades que implican, por una parte el saber teórico actualizado, y por otra el

saber experimentado, construido por y para la práctica. A esto Feiman y Buchman (1988) lo han denominado “laguna de los dos mundos”; sin embargo, mediante las *relaciones intersubjetivas* en el medio escolar y la concreción del *habitus* profesional, se produce un acercamiento hasta la eliminación por completo de la línea divisoria entre las realidades de ambos profesores. De esta manera, se superpone la realidad del profesor experimentado, que se fundamenta en un saber práctico, sobre la realidad del profesor principiante. Es en ese momento que el profesor principiante abandona los conocimientos adquiridos en su formación inicial (Marcelo, 2009), pues no se ajustan a la situaciones cotidianas del mundo del trabajo pedagógico.

EL HABITUS Y SU COMPONENTE RELACIONAL

La importancia del *habitus* en la interacción radica en ofrecer un marco comprensivo desde la subjetividad para indagar en las prácticas cotidianas presentes en distintos grupos sociales. Precisamente su influencia en las relaciones entre profesores es determinante para explicar la construcción del saber pedagógico del docente. El *habitus* explica la unión entre lo subjetivo y lo objetivo en las relaciones humanas y permite comprender el lugar que ocupa la persona como parte de un grupo social, su estructura y los elementos internos (subjetivos) que porta el individuo al incorporarse a un grupo social. Es lo que genera y unifica las prácticas, además de orientar las elecciones o toma de conciencia; es un sistema inconsciente que se interioriza en grupos objetivos (Bourdieu, 2002). La importancia de la escuela como un espacio de formación para profesores radica en la convergencia entre tradiciones históricas y pedagógicas, variaciones regionales y normas institucionales que van conformando las prácticas cotidianas de enseñanza, las relaciones y las formas de organización que se dan en la institución (Rockwell,

1997). Asimismo, se plantea que en el curso de la práctica profesional el profesor abandona los saberes propios de la formación docente debido a que emprende una construcción de saberes que produce tensiones y contradicciones con su formación: “... el principiante se introduce en esa compleja trama desde sus propios referentes e inicia un proceso de aprendizaje que complementa, aunque en ocasiones contradice, al de su formación previa y que influye en su formación como docente” (Sandoval, 2009: 188).

Por otra parte, el *habitus* es multidimensional, ya que incluye planos cognitivos y valóricos. Es también un sistema de estructuras cognitivas (*eidós*); contiene valores (*ethos*), gustos y preferencias (*aisthesis*) (Rizo, 2006). Además, comprende un conjunto de estructuras clasificadas como *estructuradas* y *estructurantes*. Las primeras implican la interiorización de los procesos y elementos sociales, en tanto las segundas implican la generación y estructuración de prácticas en la cultura y en los grupos sociales. El *habitus*, al poseer elementos estructurados y estructurantes, se hace visible en las relaciones sociales entre los sujetos (*intersubjetividad*) y genera un conjunto de acciones y principios que permiten crear planes de acción dirigidos a las diversas situaciones problemáticas a las que se ven enfrentados los profesores, permitiendo la construcción de una respuesta adecuada para cada situación. De esta manera, las acciones y principios comprenden un *habitus* generador, es decir, surgen principalmente de la experiencia y sus interpretaciones permiten generar una variedad de respuestas a diversas situaciones pedagógicas (Paz, 2004).

LA INTERSUBJETIVIDAD Y EL MUNDO DE LA VIDA COTIDIANA

El mundo de la vida cotidiana representa la base empírica de las ciencias sociales, es decir, el sustrato para elaborar conocimiento acerca del mundo de los sujetos a partir de la subjetividad

social. De esta manera, primero es necesario aproximarse al concepto de *mundo de la vida*, considerando que sus orígenes están en la fenomenología trascendental (Husserl, 1984), y posteriormente abordarlo desde las ciencias sociales (Schutz, 1974). La noción de mundo de la vida posibilita la comprensión del ámbito social y la construcción de los referentes de sentido que operan para interpretar y actuar en la realidad (Rodríguez, 1996).

El concepto de *mundo de la vida* que se analiza en esta investigación se desprende de la sociofenomenología, pues se constata que para los fenómenos educativos, la fenomenología posee elementos epistemológicos interesantes para obtener buenos resultados que aportarán a la comprensión de las ciencias de la educación (Embree, 2001). La idea base del mundo de la vida, desde la fenomenología sociológica de Schutz, parte de la premisa de que el mundo social no es algo externo e independiente de los actores, sino más bien es resultado de sus prácticas intencionales. Así, los actores construyen la realidad social a través del significado que otorgan a sus experiencias en la interacción diaria. Asimismo, el mundo de la vida se caracteriza por la *actitud natural*, en donde los sujetos presuponen sin cuestionamiento las situaciones que ocurren en las interacciones sociales. Según Schutz y Luckmann (1973: 25) "...por mundo de la vida debe entenderse ese ámbito de realidad que el adulto alerta y normal simplemente presupone en la actitud de sentido común. Designamos por esta presuposición todo lo que experimentamos como incuestionable". Esta actitud natural permite a los profesores interpretar sus experiencias y actuar cotidianamente con sus colegas de acuerdo a un acervo de conocimientos. Es decir, el *mundo de la vida* constituye un repositorio de conocimientos y experiencias propias o transmitidas por otras personas (Rodríguez, 1996), que funciona como esquema de referencia para la resolución de situaciones en la vida cotidiana; en el caso del profesor, la construcción del saber pedagógico.

De esta manera, en el mundo de la vida cotidiana se encuentran las objetividades y sucesos que otras personas ya han elaborado, cuyos resultados limitan y dirigen el actuar del recién llegado. En este punto se afirma (Schutz, 2003) que sólo en el mundo de la vida cotidiana el ser humano puede ser comprendido por los semejantes e interactuar con ellos, en tanto que constituye la realidad fundamental del sujeto. De esta manera, el mundo de la vida cotidiana no constituye un mundo privado, sino que es un *mundo intersubjetivo*, ya que es puesto en un marco común de interpretación en el cual se establecen las relaciones sociales: relaciones "cara a cara".

SITUACIÓN "CARA A CARA" EN LA INTERSUBJETIVIDAD

Desde el punto de vista de un participante, la situación cara a cara se constituye cuando el sujeto es consciente de la persona frente a la cual está, y en virtud de ello asume una orientación hacia el partícipe; este tipo de orientación se denomina *orientación-tú* (Schutz, 1993), y denota la intencionalidad de la conciencia respecto de la presencia de un otro. A partir de lo anterior, la orientación-tú es definida como la conciencia dirigida a toda experiencia externa que devela la presencia real de la otra persona y mi percepción de que está allí, mediante la "...intencionalidad de los actos por medio de los cuales el yo capta la existencia de la otra persona, en el modo del sí mismo original" (Schutz, 1993: 193). Además, la orientación-tú puede ser *unilateral* o *recíproca* en la medida en que el otro me contemple conscientemente como un congénere y yo tenga la misma contemplación hacia él/ella. En este sentido la orientación-tú es recíproca, pues el uno y el otro están mutuamente conscientes; sin embargo, la orientación-tú es unilateral cuando sólo uno nota la presencia del otro (Schutz, 1993). En consecuencia, a raíz de la orientación-tú se constituye la relación cara a cara, y ésta da paso a una *relación nosotros*,

relación que ocurre en un lugar y momento particular, que puede ser una escuela, entre dos profesores que tengan experiencias similares en su formación profesional y que compartan visiones de enseñanza comunes. Esto se debe a que en la *relación nosotros* se compromete el flujo de vivencias personales de cada actor (Leal, 2007). No obstante, el grado de acercamiento intersubjetivo depende del contexto, el tiempo y el nivel de conocimiento que se tenga respecto del otro.

Precisamente, para dialogar y convivir en un contexto intercultural, el conocimiento del *otro* constituye uno de los elementos imprescindibles; a partir de esto se establece la comunicación intercultural como el puente necesario para propiciar proyectos de vida compartidos por las culturas implicadas (Pech *et al.*, 2008a). Es así como se hace posible realizar un trabajo pedagógico con la comunidad escolar, por ejemplo, en la situación que nos ocupa, para la enseñanza de contenidos educativos tradicionales mapuches. La capacidad de interactuar con la comunidad y con otros profesores es una competencia relevante del profesor para la construcción de su saber pedagógico.

CONTEXTO LABORAL Y CONSTRUCCIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO

La construcción del saber pedagógico tiene su referente epistemológico en el interaccionismo simbólico (Coulon, 1995), dado que el docente comparte un ambiente simbólico y físico, además de un contexto cultural de significados construidos, los cuales orientan sus acciones y permiten el entendimiento con los integrantes de la comunidad escolar. En este punto, la construcción del saber pedagógico está determinada por las relaciones intersubjetivas, pues esta construcción requiere de flujos permanentes de interacción, construcción, reconstrucción y reconocimiento en contextos histórico-institucionales y sociales presentes en la intersubjetividad (Díaz, 2005).

Además, el profesor es un profesional de la relación, esto significa que su profesión es de ayuda cara a cara al interactuar en una comunidad de aprendizaje (Canário, 2001).

En cuanto a los contextos de construcción del saber interesa el contexto laboral, pues en este contexto el profesor produce múltiples interacciones, acciones y omisiones que dan cuenta de un proceso no sistemático, pero útil, para indagar en la construcción del saber. Así, desde la categoría de construcción del saber se presentan tres dimensiones: 1) construcción de experiencia por medio de la vida cotidiana; 2) formación teórica y 3) dinámica propia de la intersubjetividad que se construye desde y entre los docentes (Díaz, 2005). El saber se constituye de forma dinámica a través de dos aspectos: el primero orientado al trabajo colaborativo y el segundo referenciado por la tradición y la rutina de los saberes prácticos pedagógicos institucionalizados (Tejada, 2000). Es en esta rutina donde se aprecia que los conocimientos teóricos son descontextualizados y fragmentarios para el desempeño práctico pedagógico; a esto los profesores denominan despectivamente como la “teoría” (Porlán y Rivero, 1998).

En síntesis, en la vida cotidiana laboral, los profesores experimentados aprenden a usar los recursos propios de la escuela, actúan de acuerdo con la organización escolar y adaptan sus costumbres y tradiciones. En tanto, los profesores principiantes se apropian paulatinamente, a lo largo de su vida profesional, de los saberes que necesitan para desarrollar su trabajo (Cornejo, 1999).

INTERACCIÓN E INTERCULTURALIDAD

Debido a que los contextos escolares rurales de la región de La Araucanía, donde asisten niños de origen mapuche y no mapuche, se caracterizan por ser interculturales, es relevante comprender la interculturalidad y sus consecuencias en la interacción entre sujetos de distintas culturas. Entonces, para entender el

concepto de interculturalidad desde una perspectiva comprensiva, autores como Fornet-Betancourt (2004) sientan las bases de una filosofía intercultural en el diálogo, ya que éste permitiría el desarrollo de una filosofía que facilite el intercambio y la comunicación entre personas de culturas distintas. La filosofía tradicional asentada en una racionalidad monológica no podría dar respuesta al fenómeno de la interculturalidad; es por ello necesario considerar la contextualidad e historicidad de las culturas para afianzar una filosofía intercultural pertinente. Fornet-Betancourt plantea que para posibilitar el diálogo y la comprensión del otro, considerándolos como verdaderos otros, en el sentido de que poseen conocimientos, prácticas culturales, símbolos y significados propios y distintos a los míos, es necesario conocerlos en el sentido de acceder a su subjetividad y significados de vida tal y como transcurren en su realidad.

El reconocimiento del *Otro* es constituyente en las relaciones intersubjetivas, pues provee al *Yo* de un conocimiento de sí mismo; por tanto, *me conozco a partir del conocimiento del otro*. Esto queda manifestado en la idea de Filloux (2004: 37), quien plantea que el *Otro* representaría un espejo del *Yo*, puesto que "...no puedo tomar conciencia de lo que soy si no es por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí". Por esto, en el ámbito de las relaciones intersubjetivas entre los profesores, los alumnos y las familias mapuches, es imprescindible un reconocimiento social entre sujetos; esto permitiría establecer proyectos de acción comunes en un contexto de interculturalidad, puesto que el diálogo, como ya se dijo, es un elemento importante en la intersubjetividad y en todo proceso de lucha por el reconocimiento (Filloux, 2004). De esta manera, la comunicación intercultural necesita de la cooperación y disposición para compartir, en este caso desde las lógicas de conocimiento occidental y mapuche (Quilaqueo, 2007). En relación a esto se constata (Pech *et al.*, 2008b) que la comunicación intercultural permite a

los interactuantes compartir saberes, acciones y representaciones simbólicas; asimismo, designa el fenómeno comunicativo que se establece cuando interactúan sujetos con distintos universos simbólicos, permitiendo exponer las creencias, representaciones y valores de cada uno de los sujetos.

Por otra parte es necesario acceder al *habitus* del profesor en contexto intercultural a través de las relaciones intersubjetivas, en este caso entre profesores principiantes y experimentados, relaciones que surgen para desempeñar un trabajo pedagógico intercultural.

METODOLOGÍA

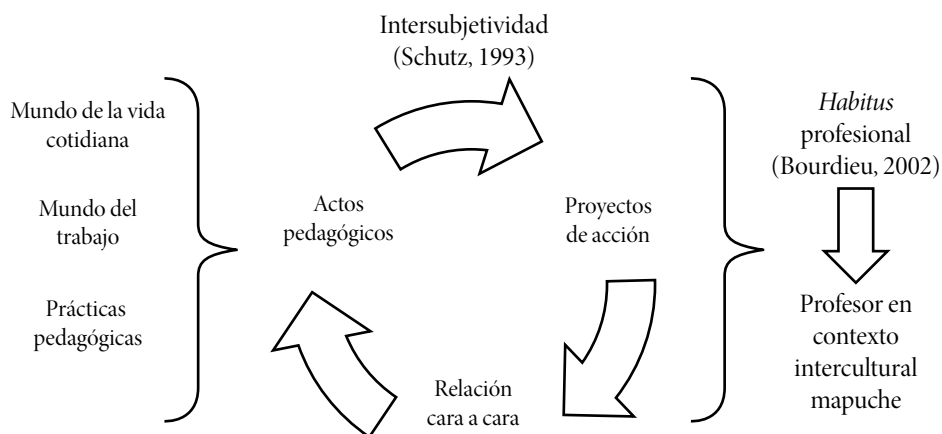
La metodología utilizada en este estudio es de tipo descriptivo y está sustentada en un paradigma cualitativo; se usó el estudio de casos (Stake, 1998) y la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) para abordar el proceso de análisis mediante la construcción de categorías conceptuales. El caso está representado por 12 profesores que desempeñan su labor pedagógica en escuelas en contexto rural, cuyas particularidades están dadas por el grado de experiencia de los docentes. Para determinar este aspecto se establecieron las dimensiones de profesores principiantes y profesores experimentados.

Desde la perspectiva metodológica, como se muestra en la Fig. 1, es posible describir y acceder a partir del mundo de la vida cotidiana de los profesores a todas aquellas acciones y omisiones que conforman las prácticas pedagógicas en relación con los *Otros*, pues en el mundo de la vida cotidiana se forma un mundo común y comunicativo que genera la realidad fundamental del ser humano (Schutz, 2003) y en definitiva el mundo del trabajo del profesor. Es particularmente mediante las relaciones intersubjetivas que los profesores principiantes y experimentados generan actos, proyectos de acción y relaciones cara a cara que intervienen en la práctica pedagógica intercultural. Por ello, es importante dirigir la

atención a aquellas experiencias en las que se hace accesible la conciencia de la otra persona, pues en estas experiencias se fundamentan las construcciones que permitirán interpretar los proyectos y acciones. Por tanto, en el contexto de las relaciones intersubjetivas el profesor principiante construye su saber pedagógico y éste, a su vez, va generando el *habitus* profesional que lo caracteriza y lo determina como

profesor en contexto rural (Fig. 1). Se plantea la posibilidad de comprender la realidad intersubjetiva del profesor en contexto intercultural accediendo a sus actos, proyectos y relaciones en el mundo de la vida cotidiana, representada por el trabajo pedagógico en el medio escolar rural, cuyo resultado es el *habitus* que lo identifica como profesional de la educación en dicho contexto.

Figura 1. Esquema metodológico del *habitus* profesional de profesores en contexto intercultural mapuche desde la dimensión intersubjetiva



Fuente: elaboración propia.

Para la selección de los participantes se utilizó un muestreo intencional (Ruiz, 1996), es decir que se siguieron criterios estratégicos para este caso, como los años de servicio de los profesores de escuelas situadas en contexto de comunidades mapuches. Los participantes del estudio fueron 12 profesores de Educación General Básica que se desempeñan en el contexto escolar rural, particularmente escuelas situadas en comunidades mapuches, en escuelas rurales de la región de la Araucanía, particularmente de las comunas de Temuco, Padre Las Casas y Chol-Chol. Los participantes se clasificaron en dos grupos: seis profesores principiantes (uno a nueve años de práctica profesional) y seis profesores experimentados (10 o más años de práctica profesional).

La recolección y análisis de los datos se realizaron de manera simultánea, pues esto permite guiar la recolección de datos a través del *muestreo teórico* (Ruiz, 1996) para profundizar en la comprensión del sujeto en estudio desde una perspectiva ideográfica; en consecuencia, el foco de interpretación estuvo centrado en aspectos vitales desde el sujeto de estudio (Gibbs, 2009). El instrumento utilizado fue la entrevista semiestructurada de acuerdo a un guión de aspectos a tratar (Valles, 1997). Para el análisis de las entrevistas se recurrió a la codificación y categorización de los datos. Específicamente se usó la estrategia de *codificación teórica* (Flick, 2004) que comienza en una codificación abierta de los datos, y que consiste en el proceso mediante el cual el investigador aborda el texto con el fin

de desnudar los conceptos, ideas y sentidos contenidos en él. Respecto de esto se plantea que para descubrir y desarrollar los conceptos se debe abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él (Strauss y Corbin, 2002).

Finalmente, para el registro de las entrevistas se utilizó una grabadora de audio digital que permitió almacenar las narraciones en formato mp3. La codificación de las entrevistas se realizó con un *software* para el análisis cualitativo (*Atlas-ti* versión 6.0) que permite codificar los datos y elaborar redes conceptuales para representarlos (Flores, 2009). Los mapas o redes conceptuales son herramientas para organizar y representar conocimiento de manera intuitiva a través de representaciones gráficas que incluyen conceptos y relaciones entre ellos en forma de proposiciones (Chernobilsky, 2009).

RESULTADOS

A partir de la codificación y categorización de los datos emergen cuatro categorías relacionadas con la dimensión intersubjetiva y el *habitus* profesional de profesores principiantes y experimentados: actos pedagógicos, *habitus* profesional, profesores principiantes, relación cara a cara y proyectos de acción.

Categoría actos pedagógicos. Esta categoría explica la manera concreta de actuar de los profesores principiantes y experimentados, las decisiones que toman respecto de contenidos, estrategias de enseñanza, participación en situaciones de aprendizaje y otros aspectos asociados a sus prácticas pedagógicas en el contexto rural intercultural.

En los actos pedagógicos del profesor principiante el elemento más importante es

el *trabajo en terreno*, que consiste en un acercamiento a las comunidades mapuches con fines educativos. Esta metodología de trabajo es incorporada a la práctica pedagógica por estos profesores y requiere de visitas a lugares que son significativos para el contenido que se está abordando: "...trabajo en terreno, por ejemplo cuando trabajamos instituciones [contenido], en la comunidad fuimos a una iglesia, a una posta, fuimos a otra escuela, fuimos a donde el dirigente de la comunidad..." (EPP [9:8]).² Por otra parte, los *actos pedagógicos de profesores experimentados* se caracterizan por el uso de *textos escolares* con el fin de abordar aspectos vinculados a la enseñanza del mapudungun: "...ir a un libro que tengo de mapudungun, buscar el significado de las palabras que no todos lo conocen..." (EPE [6:20]).³ Se aprecia que el profesor experimentado, a diferencia del profesor principiante, desempeña una pedagogía situada principalmente en el salón de clases, en cambio el principiante se caracteriza por generar situaciones de aprendizaje vinculadas a un contexto real y con instituciones que le permitan abordar los contenidos de enseñanza.

Categoría habitus profesional, profesores principiantes. Esta categoría comprende aspectos relacionados al *habitus* profesional de profesores principiantes; describe las prácticas que los profesionales han llevado a cabo en el contexto escolar rural: el *aprendizaje de labores administrativas* es propio en el profesor principiante y es construido en las relaciones con el profesor experimentado: "... cuando entré a trabajar como profesora, no sabía qué documentos tenía que mostrar yo, nadie me lo exigió, entonces tuve que recurrir a un profesor de edad y preguntarle qué documentos tengo que tener... título, currículo,

2 Para efectos de distinguir entre citas correspondientes a profesores experimentados y principiantes se usará la siguiente nomenclatura: Entrevista a Profesores Principiantes (EPP) y Entrevista a Profesores Experimentados (EPE).

3 El mapudungun es la lengua materna de la población mapuche en Chile. Según el censo del año 2002, este sector representa 3.84 por ciento de la población total: 604 mil 349 habitantes; en la región de La Araucanía asciende a 203 mil 221 habitantes distribuidos en el medio urbano (67.6 por ciento) y en el medio rural (32.4 por ciento). La Región Metropolitana, que ocupa el segundo lugar, alberga 191 mil 362 mapuches (3.2 por ciento) (INE, 2003).

me dijo... por si te vienen a supervisar de la provincial...” (EPP [9:20]). En consecuencia, el profesor principiante adquiere la práctica de gestión administrativa a partir del contacto con el profesor experimentado, pues éste sabe cómo actuar frente a las exigencias administrativas del Ministerio de Educación.

Otro aspecto corresponde a la *disposición al trabajo en equipo* como elemento fundamental en las prácticas de los profesores principiantes, y consiste en reuniones para analizar material didáctico o planificar visitas a las comunidades. El trabajo en equipo también se caracteriza por el compromiso de cada individuo, que se manifiesta en la disposición que tienen los profesores principiantes para trabajar fuera del horario escolar: “...me refiero a jóvenes que llevan cinco a seis años en el servicio, nos juntamos los sábados, los domingos a comentar materiales, a buscar, o a salir a las comunidades” (EPP [9:6]). Por lo tanto, de acuerdo a la informante, el trabajo en equipo se da exclusivamente entre profesores principiantes, pues se trata de profesores que tienen de cinco a seis años de experiencia laboral.

Respecto del *habitus* profesional correspondiente al profesor experimentado, éste se expresa en la preocupación del profesor por *mantener buenas relaciones con los padres y apoderados* de los alumnos, por lo tanto el contacto con ellos es constante, y es una práctica que el profesor experimentado recomienda a otros profesores: “A mis colegas que van llegando siempre les aconsejo eso, comuníquense con los apoderados, ojalá [en lo posible] visítenlos de pronto, cuando los inviten vayan a las casas... la mayoría de los que están en este momento son así [tienen contacto con apoderados]” (EPE [01:4]). Otro aspecto que constituye el *habitus* profesional del profesor experimentado corresponde al *dominio del comportamiento de los alumnos*

en la sala de clases; ésta es una práctica fundamental en el desempeño profesional del docente experimentado que ha adquirido en el transcurso del tiempo como profesor, pues en su comienzo como docente, el dominio de ese comportamiento no estaba totalmente desarrollado: “...yo al principio tenía problemas con el dominio de grupos [comportamiento de alumnos], pero ahora me doy cuenta que sí tengo dominio de grupo, eso lo he ido aprendiendo” (EPE [3:19]). En definitiva, se advierte que el profesor experimentado posee un conocimiento práctico para resolver las situaciones que alteran la convivencia en la sala de clases cuando se da un comportamiento inadecuado de sus alumnos.

Categoría relación situación cara a cara. Son los aspectos presentes en la relación *cara a cara* entre el profesor experimentado y el profesor principiante. Se describen las situaciones vivenciadas por ambos tipos de profesores en el marco de las relaciones intersubjetivas: el profesor principiante constata que para el profesor experimentado lo importante del trabajo docente es preparar a los niños para el SIMCE;⁴ de esta forma, en las relaciones *cara a cara* el profesor experimentado cuestiona el trabajo pedagógico con un enfoque intercultural, y por eso solicita al profesor principiante que fortalezca los conocimientos que mide el SIMCE: “...la primera vez me dijo: bueno, tú trata de trabajar el SIMCE con los niños de cuarto; yo le dije sí, que yo tomaba el tema mapuche y lo relacionaba con comprensión lectora, pero igual te tiran así... imagínate, trata de hacer esto y no esto otro...” (EPP [11:9]). Lo anterior demuestra que las relaciones entre ambos tipos de profesores son afectadas por los intereses particulares de cada uno, principalmente por la imposición del profesor experimentado en llevar a cabo una pedagogía que prepare para rendir una prueba estandarizada.

4 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Es una prueba estandarizada que mide los resultados de la calidad de la educación en Chile. El promedio de la región de La Araucanía hasta el año 2009 era de 250 puntos, que se inscribe por debajo del promedio nacional: 256 puntos.

Otro aspecto relevante en las relaciones entre ambos profesores se refiere al *dominio en la gestión disciplinaria del curso*. Este tema es de especial interés para los profesores experimentados, quienes constantemente preguntan al profesor principiante por el comportamiento de los alumnos al interior de la sala. En consecuencia, los temas pedagógicos relevantes como el tratamiento de contenidos, la utilización de recursos didácticos específicos para enfrentar contenidos de enseñanza, entre otros, no están presentes en las conversaciones entre ambos profesores:

...siempre me preguntan cómo se portaron los niños... si el tema es la disciplina en las escuelas,... a ellos no les interesa cómo yo esté pasando los contenidos, o cómo el profesor... de lenguaje está realmente entregándole los contenidos a los niños. No. A ellos les interesa la disciplina [comportamiento], que el niño esté ordenado, que en la sala de al lado no estén metiendo ruido para que yo pueda hacer el trabajo tranquila... (EPP [11:42]).

Sin duda, la evidencia descrita manifiesta que las relaciones cara a cara que mantienen profesores experimentados y principiantes se alejan bastante de abordar asuntos relativos a la pedagogía intercultural, la enseñanza de contenidos culturales o el trabajo interdisciplinario, entre otros elementos significativos para el quehacer del docente. Finalmente, las relaciones entre ambos tipos de profesores decantan en la percepción de *faltos de experiencia* que los profesores experimentados tienen respecto de los principiantes, pues creen que el trabajo del docente principiante se fundamenta únicamente en la teoría:

...hay una percepción más o menos mala de los profesores jóvenes... ellos sienten que los profesores jóvenes salimos sin experiencia, entonces mucha teoría; igual tienen razón en ese sentido... en algunas cosas, pero ellos

están encerrados en su forma de trabajar, su forma de... no sé, dictarle a los niños..., lo importante, me decían... es mantener a los niños tranquilos... (EPP [11:22]).

En definitiva, de acuerdo al profesor principiante no existe un reconocimiento de parte de los docentes experimentados de los esfuerzos de innovación en la enseñanza, debido a que lo importante es controlar el comportamiento de los alumnos.

Categoría proyectos de acción. Esta categoría comprende los objetivos que los profesores principiantes y experimentados pretenden alcanzar con los actos pedagógicos en el mundo del trabajo. Un primer aspecto es la *disposición al trabajo en equipo*: como se ha mostrado, no existe entre profesores principiantes y experimentados puntos de encuentro para posibilitar este tipo de trabajo. En la siguiente cita, una profesora principiante manifiesta que el objetivo central de los profesores experimentados es trabajar únicamente con fichas y en la sala; para la profesora principiante esto representa una diferencia metodológica que les impide llevar a cabo proyectos de acción comunes, puesto que su objetivo es realizar sus prácticas pedagógicas en terreno, porque "...la metodología es distinta. Para ellos en lo posible llenar al niño con fichas y estar en su sala de clase todo el rato, pero para mí eso es distinto. Yo en lo posible estuviera fuera de la sala, en terreno, que los niños aprendan haciendo las cosas..." (EPP [9:36]). Lo anterior provoca la *fragmentación del trabajo pedagógico*, lo cual se explica a partir de los proyectos que movilizan a las escuelas, en este caso para responder al currículo nacional que posee contenidos que luego serán medidos por el SIMCE. De esta manera, el trabajo de los profesores experimentados se dirige a responder a este gran objetivo relegando las actividades pedagógicas contextualizadas, pues esto no forma parte del objetivo de las escuelas; en consecuencia: "...se enfocan solamente en lo que dicen los planes y programas del

MINEDUC, en cuanto a los contenidos que se van a trabajar en el SIMCE, y no hay realmente una interculturalidad en las escuelas, yo diría que en todas...” (EPP [11:2]).

Naturalmente, cuando los proyectos de trabajo difieren en los miembros de una comunidad educativa, es muy complejo responder a las necesidades educativas reales de los alumnos. Por consiguiente, los proyectos de acción entre profesores principiantes y experimentados no convergen en una pedagogía intercultural que permita a los alumnos fortalecer su identidad cultural a través de estrategias de enseñanza que contemplen la confluencia de conocimientos tradicionales y occidentales.

Para cerrar la presentación de los resultados, se exponen y describen (Tabla 1) los elementos más relevantes de cada categoría descrita con el fin de realizar una comparación entre profesor principiante y experimentado.

Como puede verse, en la categoría *actos pedagógicos* el aspecto al que más significado le otorga el profesor principiante es el *trabajo en terreno*, es decir, una pedagogía que contextualice la enseñanza; sin embargo, para el profesor experimentado adquiere sentido una pedagogía centrada en la enseñanza desvinculada del contexto cotidiano, dado que el docente experimentado releva la importancia del *uso de textos escolares* al interior de la sala

de clases. Respecto del *habitus* profesional que se adquiere en la práctica y en la relación con otros, el profesor principiante manifiesta haber adquirido un saber vinculado a las labores administrativas; este saber lo ha aprendido en la relación con el profesor experimentado, pues en ningún momento representa un saber aprendido en la formación inicial. A su vez el *habitus* profesional más predominante en el profesor experimentado es el dominio de la disciplina o control del comportamiento de los alumnos, y representa una capacidad adquirida únicamente en la práctica pedagógica.

Respecto de la categoría *relación cara a cara*, se observa que la relación entre ambos tipos de profesores evidencia intereses distintos y ausencia de trabajo en equipo. En las relaciones que se dan entre profesores principiantes y experimentados se devela que el interés del docente principiante es llevar a cabo una pedagogía intercultural que se manifieste en todas las asignaturas del currículo escolar; en cambio, para el profesor experimentado, este enfoque pedagógico no es prioridad en el contexto escolar, sino que lo importante es preparar a los alumnos para que rindan en las mediciones nacionales de la calidad de la educación (SIMCE). Por lo tanto, entre ambos profesores no se da el trabajo en equipo puesto que los intereses, evidenciados en la relación cara a cara, son distintos en ambos profesores.

Tabla 1. Categorías presentes en el mundo de la vida cotidiana de profesores principiantes y experimentados

Categorías	Actos pedagógicos	Habitus profesional	Relación cara a cara	Proyectos de acción
Tipo de profesor				
Profesor principiante	Trabajo en terreno	Aprendizaje de labores administrativas	Intereses pedagógicos divergentes	Posibilitar el trabajo pedagógico en terreno
Profesor experimentado	Uso de textos escolares	Dominio comportamiento alumnos	Ausencia de trabajo en equipo	Interés por el currículo nacional

Finalmente, en la categoría *proyectos de acción* se concretiza lo expuesto en las categorías anteriores, las cuales se forman a partir de las relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados. De esta manera, los proyectos de acción del docente principiante apuntan a posibilitar el trabajo pedagógico en terreno, es decir, el profesor se propone salir de la sala de clases para enfrentar a los alumnos a experiencias de aprendizaje auténticas en el marco de una pedagogía intercultural. Por el contrario, los proyectos de acción del docente experimentado se dirigen exclusivamente a llevar a cabo lo planteado por el currículo nacional, en el marco de una pedagogía que disgrega los aspectos culturales de los alumnos mapuches respecto de la enseñanza oficial.

DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran que en el mundo de la vida cotidiana de los profesores existen posturas epistemológicas distintas y distantes que representan tanto a profesores principiantes como a experimentados (Feiman y Buchman, 1988), y que develan cómo el docente principiante adquiere paulatinamente el *habitus* del profesor experimentado, dado por la imposición de intereses de este último en la práctica pedagógica del profesor principiante. Pero lo más relevante es que el *habitus* profesional se configura en las relaciones intersubjetivas (Pech *et al.*, 2008b).

Respecto de los *actos pedagógicos*, el profesor principiante incorpora a la sala de clases a otros colegas y autoridades de la comunidad mapuche para que sean copartícipes de sus actos de enseñanza, esto es, el acto pedagógico siempre es compartido con *otros* (Leal, 2007). En este sentido el mundo del profesor no es un mundo privado, sino más bien un mundo intersubjetivo compartido por *nosotros* (Schutz y Luckmann, 1973). Además, este mundo intersubjetivo permite al profesor principiante

obtener conocimiento de las experiencias vividas por sus semejantes (Sandoval, 2009), que en este caso son las personas de la comunidad con quienes realiza los actos pedagógicos. En cambio, el profesor experimentado demuestra no compartir una pedagogía con enfoque intercultural; en efecto, no comparte los actos pedagógicos con el profesor principiante, sino que muestra una cierta tendencia al individualismo, o en otras palabras, un *aislamiento pedagógico* (Hargreaves, 1996). El docente experimentado actúa muchas veces a puerta cerrada, para mantener celosamente *el control de la disciplina* o comportamiento de sus alumnos.

Para la constitución del *habitus* profesional de los docentes del medio escolar rural de La Araucanía, interviene un elemento explícito que es aquel aprendido a través de la enseñanza de un *otro*, en este caso el profesor experimentado, que enseña al principiante cuestiones administrativas, generando un esquema de conocimientos que utilizará para un fin preconcebido; luego, este aprendizaje podrá ser transferido a otro ámbito del que hacer pedagógico (Rizo, 2006). Por otra parte, se evidencia el *habitus* en las relaciones entre profesores principiantes para intercambiar material didáctico; esto se enmarca en la dimensión económica del *habitus*, ya que corresponde al intercambio de bienes e intereses comunes (Sánchez, 2007). Siguiendo a Sánchez (2007), es importante agregar que el *habitus* de los sujetos cambia de acuerdo a las personas con las que éste se relacione dentro del campo, en consecuencia, entre profesores principiantes y experimentados no se da el intercambio de materiales con fines pedagógicos. Respecto del *habitus* profesional del docente experimentado, se confirma que las prácticas intencionales no son sometidas a la reflexión y se dan en el marco de una *actitud natural* (Schutz, 2003), lo cual impide el cuestionamiento (Morin, 1998) de las prácticas pedagógicas descontextualizadas y alejadas de las necesidades culturales de los alumnos.

En tanto, la *relación cara a cara* está dada por visiones paradigmáticas distintas entre profesores principiantes y experimentados. Aquí es importante señalar que en la relación cara a cara dos personas se encuentran una al alcance de la experiencia directa de la otra (Schutz, 1993). En el caso de estudio, sin embargo, la relación cara a cara entre profesores principiantes y experimentados no deriva en una *relación nosotros pura*, pues no existe una modificación del acervo de conocimiento y experiencias del partícipe y el copartícipe (Schutz, 1993). Para que existan relaciones cara a cara que generen la coparticipación entre los actores, es necesario que el profesor principiante, al momento de incorporarse al mundo del trabajo, se encuentre con el apoyo o *mentoría* de un profesor que le guíe y acompañe eficazmente en su inserción al contexto escolar; a este profesional le llamaremos *profesor experto* (Vonk, 1995). El acompañamiento del profesor experto al principiante estimula una reflexión compartida sobre problemas que les competen a ambos (Leal, 2007; Vélaz de Medrano, 2009), junto con un proceso de diálogo, es decir, la intersubjetividad entre profesor principiante y experto ocurre en un contexto de coparticipación, en donde el profesor principiante, formado bajo el modelo del profesor experto, será capaz de:

...abordar las situaciones problemáticas del medio escolar y actuar en relación con la naturaleza fundamental del saber que se define como la facultad de aprender a partir de una relación experto-formador-alumno y una práctica discursiva para una comprensión común (Quilaqueo, 2007:230).

Por otra parte, en los proyectos de acción de los profesores principiantes se evidencia que intentan responder a los requerimientos de una pedagogía intercultural que es distinta a la pedagogía tradicional representada en la figura del profesor experimentado, quien dirige su labor pedagógica en responder

exclusivamente a las exigencias del currículo nacional. A su vez, esto genera un distanciamiento del profesor experimentado hacia la acción pedagógica del profesor principiante, ya que para el docente experimentado los conocimientos de la universidad son descontextualizados; a esto le denominan despectivamente como la *teoría* (Porlán y Rivero, 1998).

Sin embargo, la pedagogía intercultural debe considerar la integración de saberes y conocimientos a la educación escolar, precisamente de aquellas categorías de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se enseñan al interior de las familias mapuches (Quilaqueo y San Martín, 2008). Por tanto, es difícil llevar a cabo proyectos comunes que contemplen una educación con enfoque intercultural, dado que esto implica a toda la comunidad escolar en proyectos de acción comunes que supongan una lucha contra las desigualdades (Muñoz, 2001).

En resumen, el mundo de la vida del profesor principiante está conformado por relaciones intersubjetivas que determinan actos pedagógicos, proyectos de acción y relaciones cara a cara. Estos elementos operan metodológicamente, permitiendo visualizar el *habitus* de los profesores en el contexto educativo intercultural, debido a que al unirse la objetividad del grupo con la subjetividad de los sujetos se generan prácticas objetivas (Bourdieu, 2002). Dado que las investigaciones en educación que incorporan la intersubjetividad consideran elementos asociados a la comunicación y aspectos relacionales generales, es importante considerar la intersubjetividad para comprender la construcción del saber pedagógico (Pastré, 1994; Díaz, 2005), porque el aprendizaje del profesor principiante ocurre en espacios pedagógicos de intersubjetividad.

CONCLUSIONES

El mundo de la vida cotidiana de los profesores es complejo de describir, dado que las subjetividades presentes chocan al estar

influenciadas por paradigmas de enseñanza distintos que afectan las acciones de los sujetos: los profesores experimentados demuestran resistencia frente a prácticas pedagógicas innovadoras y critican la acción pedagógica de los profesores principiantes. En efecto, los formadores de las universidades tienen una fuerte incidencia en el éxito que obtengan los profesores principiantes en sus prácticas pedagógicas, es decir, en que se conviertan en profesionales capaces de llevar a cabo la transposición didáctica de los saberes culturales de los alumnos. No obstante, debido a que a los profesores principiantes se les forma en condiciones teóricas ideales, al momento de desempeñarse en la práctica laboral manifiestan que la *teoría* no responde a las necesidades del entorno, y esto representa la antesala hacia la adquisición de prácticas pedagógicas del otro (*habitus*), cuestión que pone en riesgo una pedagogía que genere cambios significativos en la enseñanza y aprendizaje, puesto que frente a la *desilusión de la práctica*, el principiante abandonará los saberes adquiridos en la formación inicial.

La relación cara a cara ocurre fundamentalmente entre profesores principiantes; esto se debe a que los experimentados no comparten los supuestos epistemológicos

que sustentan las prácticas de los profesores principiantes; al respecto, éstos indican que son *visiones de mundo distintas* que impiden el trabajo en equipo. De lo anterior se desprende que los intereses (proyecciones) de los profesores principiantes están asociados a la formación y el mejoramiento continuo, en cambio el interés principal de los profesores experimentados es el control del comportamiento de los alumnos. Esto impide consolidar una cultura de la participación, intercambio y trabajo en equipo para el crecimiento profesional y el mejoramiento continuo de la calidad de la educación rural.

Considerando que los resultados de este estudio son de carácter exploratorio, es necesario indagar con una muestra mayor respecto de las relaciones intersubjetivas entre profesores principiantes y experimentados en el contexto escolar rural. Sin embargo, con base en los resultados de este estudio se puede afirmar que la formación de profesores principiantes para contextos rurales e interculturales debe ser guiada por profesores expertos sistematizadores del conocimiento pedagógico y didáctico de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que requieren los contextos educativos interculturales.

REFERENCIAS

- ALLIAUD, Andrea (2004), "La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. III, núm. 34, pp. 2-11.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1996), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, México, Fontamara.
- BOURDIEU, Pierre (2002), *Campo de poder, campo intelectual*, Tucumán, Montessor.
- BUSTOS Jiménez, Antonio (2007), "Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. III, núm. 11, pp. 3-25.
- CANÁRIO, Rui (2001), "A prática profissional na formação de professores [Final practicum in initial teacher education]", en Bartolo Paiva Campos (org.), *Formação profissional de professores no ensino superior*, Porto, Porto Editora/INAFOP, pp. 31-45.
- CHERNOBILSKY, Lilia (2009), "El uso de la computadora como auxiliar en el análisis de datos cualitativos", en I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona, Gedisa.
- CORNEJO Abarca, José (1999), "Profesores que se inician en la docencia: algunas reflexiones al respecto desde América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. I, núm. 19, pp. 51-100.

- CONADI-Chile (2010), "Ley Indígena N° 19.253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena", Santiago de Chile.
- COULON, Alain (1995), *Etnometodología y educación*, Barcelona, Paidós.
- DÍAZ Quero, Víctor (2005), "Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. III, núm. 37, pp. 1-18.
- EMBREE, Lester (2001), "O Atractivo de Alfred Schutz en disciplinas fora da filosofia, como a Jurisprudencia", *Revista Agora*, vol. I, núm. 19, pp.15-30.
- FEIMAN-Nemser, S. y M. Buchman (1988), "Lagunas de las prácticas de enseñanza de los programas de formación del profesorado", en L.M. Villar Angulo (coord.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Alicante, Marfil, pp. 301-314.
- FERNÁNDEZ Merino, José y Antonio Muñoz Sedano (1998), "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. I, núm. 17, pp. 207-247.
- FILLOUX, Jean Claude (2004), *Intersubjetividad y formación. Formación de formadores*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires/ Novedades Educativas.
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FLORES, Rodrigo (2009), *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*, Santiago de Chile, Ediciones UC.
- FORNET-Betancourt, Raúl (2004), "Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual", Madrid, Trotta.
- GIBBS, Graham (2009), *Analyzing Qualitative Data*, Londres, Sage.
- HARGREAVES, A. (1996), *Profesores, cultura y postmodernidad*, Madrid, Morata.
- HUSSERL, Edmund (1984), *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*, México, Fondo de Cultura Económica.
- INE-CHILE (2010), *Resultados atributos de la vivienda, hogar y personas*, Santiago de Chile, Instituto Nacional de Estadísticas.
- LEAL Riquelme, Rubén (2007), "Aportes teórico-metodológicos de la fenomenología al desarrollo cualitativo de las ciencias sociales en Alfred Schutz", *Alpha*, vol. I, núm. 25, pp. 215-225.
- MARCELO García, Carlos (2009), "Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios", *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. XIII, núm. 1, pp. 1-25.
- MORIN, Edgar (1998), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- MUÑOZ Cruz, Héctor (coord.) (2001), *Un futuro desde la autonomía y la diversidad. Experiencias y voces por la educación en contextos interculturales nicaragienses*, Xalapa, Colección Biblioteca de la Universidad Veracruzana.
- PASTRÉ, Pierre (1994), "Variations sur le développement des adultes et leurs représentations", *Educación Permanente*, vol. II, núm. 119, pp. 33-63.
- PAZ Abril, Desiderio (2004), *Prácticas escolares y socialización: la escuela como comunidad*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universidad de Barcelona-Facultad de Ciencias Políticas-Departamento de Sociología.
- PECH, Cynthia, Marta Rizo y Vivian Romeu (2008a), *Manual de comunicación intercultural*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- PECH, Cynthia, Marta Rizo y Vivian Romeu (2008b), "El *habitus* y la intersubjetividad como conceptos clave para la comprensión de las fronteras internas. Un acercamiento desde las propuestas teóricas de Bourdieu y Schutz", *Frontera Norte*, vol. XXI, núm. 41, pp. 33-52.
- PORLÁN, Rafael y Ana Rivero (1998), *El conocimiento de los profesores*, Sevilla, Díada.
- QUILAQUEO Rapiman, Daniel (2007), "Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural", *Educación en Revista*, vol. I, núm. 29, pp. 223-239.
- QUILAQUEO, Daniel, Segundo Quintriqueo y Prosperino Cárdenas (2005), *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Santiago, Frasis.
- QUILAQUEO Rapiman, Daniel y Segundo Quintriqueo (2008), "Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile", *Cuadernos Interculturales*, vol. VI, núm. 10, pp. 91-110.
- QUILAQUEO Rapiman, Daniel y Daniel San Martín (2008), "Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIV, núm. 2, pp. 151-168.
- RIZO García, Marta (2006), "Concepto para pensar lo urbano: el abordaje de la ciudad desde la identidad, el *habitus* y las representaciones sociales", *Bifurcaciones*, vol. I, núm. 6, pp. 4-13.
- ROCKWELL, Elsie (1997), "De huellas, bardas y verdades: una historia cotidiana de la escuela", en E. Rockwell (coord.), *La escuela cotidiana*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 13-56.
- RODRÍGUEZ Salazar, Tania (1996), "El itinerario del concepto de mundo de la vida. De la fenomenología a la teoría de la acción comunicativa", *Comunicación y Sociedad*, vol. I, núm. 27, pp. 199-214.

- RUIZ, José Ignacio (1996), *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Artes Gráficas Rontegui.
- SÁNCHEZ, R. (2007), “La teoría de los campos de Bourdieu, como esquema teórico de análisis del proceso de graduación en postgrado”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 1, en: <http://redie.uabc.mx/vol-9no1/contenido-dromundo.html> (consulta: 21 de marzo de 2010).
- SANDOVAL Flores, Etelvina (2009), “La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. XIII, núm. 1, pp. 183-194.
- SCHUTZ, Alfred (1974), *Estudios sobre teoría social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SCHUTZ, Alfred (1993), *La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva*, Barcelona, Paidós.
- SCHUTZ, Alfred (2003), *El problema de la realidad social. Escritos I*, Buenos Aires, Amorrortu.
- SCHUTZ, Alfred y Thomas Luckman (1973), *Las estructuras del mundo de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.
- STAKE, Robert (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- STRAUSS, Anselm y Juliette Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- TEJADA, José Luis (2000), “Perfil docente y modelos de formación”, en S. Latorre y O. Barrios (comp.), *Pensamiento complejo*, Bogotá, Ediciones Cooperativa Editorial Magisterio, pp. 2-31.
- TYACK, David y Larry Cuban (2001), *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- VALLES, Miguel (1997), *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid, Síntesis Sociológica.
- VÉLAZ de Medrano, Consuelo (2009), “Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesor principiante”, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. XIII, núm. 1, pp. 209-219.
- VONK, John (1995), “Conceptualizing Novice Teachers’ Professional Development. A base for supervisory interventions”, artículo presentado en el Encuentro Anual de la American Educational Research Association, San Francisco, CA, 18-22 de abril de 1995.