

FORMACIÓN DOCENTE PARA LA DIVERSIDAD

*Propuestas desde la región del Biobío, Chile**

DONATILA FERRADA

Resumen:

La formación de profesores en Latinoamérica requiere dar cuenta de una sociedad que reconoce cada vez más la diversidad cultural, lingüística y territorial presente en la región. Esta investigación problematiza este requerimiento a través de dos propuestas de formación de profesores en la región del Biobío, en Chile: una realizada por docentes en ejercicio en escuelas y otra desarrollada por una institución universitaria. El trabajo se basó en la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che*, conformando una comunidad con profesores en ejercicio, docentes formadores, diseñadores institucionales y estudiantes de Pedagogía en práctica profesional. Los hallazgos evidencian las profundas diferencias entre ambas propuestas y entre los grupos de actores de la formación sobre las temáticas de lengua y cultura indígenas, vulnerabilidad y adversidad, profesor jefe y prácticas pedagógicas.

Abstract:

Teacher education in Latin America needs to reflect a society that increasingly recognizes the cultural, linguistic, and territorial diversity that is present in the region. This study focuses on such a requirement by analyzing two proposals for teacher education in the region of Biobío, in Chile; one proposal was created by in-service teachers, and the other was developed by a university. The study used dialogical-*kishu kimkelay ta che* research, conforming a community of in-service teachers, teacher educators, institutional designers, and student teachers. The results reveal the profound differences between the two proposals and among the groups of actors in teacher education, with regard to topics involving indigenous culture and language, vulnerability, adversity, student teacher supervisors, and student teaching.

Palabras clave: currículo, formación de profesores, educación multicultural, educación indígena, contexto sociocultural.

Keywords: curriculum, teacher education, multicultural education, indigenous education, sociocultural context.

Donatila Ferrada es profesora de la Universidad Católica del Maule, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Fundamentos de la Educación. San Miguel 3605, Talca, Chile. CE: dferrada@ucm.cl

* Este artículo se deriva del Proyecto Conicyt-Fondecyt 1140363 "Competencia para la formación de profesores de calidad en vulnerabilidad escolar desde sus propios protagonistas".

Introducción

En el contexto latinoamericano, el rol docente está sufriendo profundos cambios directamente vinculados con las exigencias producidas en la sociedad contemporánea; entre ellas, el reconocimiento de la diversidad –lingüística, territorial, cultural, socioeconómica, migratoria, de género, etcétera– y la demanda de la ciudadanía para formar parte de sus propios procesos sociohistóricos. Lo anterior pone en jaque a todo el sistema educativo, especialmente el trabajo del profesorado y, en específico, a las instituciones formadoras. En el marco de las reformas dirigidas a modificar la formación inicial docente, estas instituciones han adoptado y trasladado modelos que no han logrado resolver las necesidades que requiere la diversidad de contextos que tiene Latinoamérica. Al respecto, Cuenca, Nucinkis y Zavala (2007:17) afirman que “América Latina [...] no ha logrado satisfacer las peticiones reales de una población que muchas veces recibe aquello que no es siempre lo que necesita”.

Si bien las reformas educativas dirigidas a impactar la formación docente en Latinoamérica han logrado una actualización curricular de los referentes teóricos, aun se requieren otros cambios, sobre todo cuando se trata de incorporar las propias demandas que los docentes en ejercicio identifican como necesidades clave de su formación. La investigación coordinada desde el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES-Comisión Económica para América Latina) (Tenti, 2005:282), que estudió la condición docente en los países del Cono Sur de América Latina, entre sus conclusiones afirma que: “la formación docente (inicial y permanente) debe tomar en cuenta las demandas que los docentes expresan, tanto en términos de contenidos y estrategias pedagógicas”.

Lo anterior representa un enorme reto para las instituciones formadoras de docentes. Investigaciones realizadas en el contexto latinoamericano reconocen una creciente complejidad en el desempeño docente y cómo esto debiera impactar en los procesos de formación inicial; coinciden en identificar, al menos, cuatro ámbitos cruciales para enfrentar al mundo laboral actual.

El primero, es formar a los futuros docentes para desempeñarse más allá del aula, en particular, para que puedan participar en procesos de construcción de política y gestión educativas, y aún más específicamente, para diseñar y gestionar programas y proyectos educativos nacionales, provinciales e institucionales. Varios países de la región proponen una “revisión profunda de sus estructuras curriculares para que los planes de

estudio incluyan áreas de aprendizaje que doten a los futuros maestros de herramientas para desempeñarse en otros ámbitos de trabajo docente” (Cuenca, 2007:35). Esta demanda, se centra en la capacidad de formar profesores como co-diseñadores y ejecutores de política educativa desde los niveles centrales hasta lo local del centro educativo.

El segundo ámbito es dotar a los docentes para atender la diversidad de contextos culturales y bilingües, propios del continente latinoamericano, cuestión que se ha intentado asumir desde una educación intercultural (EI) o intercultural bilingüe (EIB). Si bien el debate permanece abierto en la región latinoamericana y aún falta mucho por hacer, a nivel discursivo emergen voces que intentan promover políticas educativas nacionales o transversales, con lo cual, “la cuestión de la diversidad cultural y lingüística se convierte en un asunto de la sociedad en su conjunto y no solo de segmentos sociales percibidos como diferentes” (Gigante, 2007:191).

El planteamiento de que la IE o EIB va más allá de los espacios geográficos en que se ubica la diversidad lingüística y cultural queda reflejado, a modo de ilustración, en las siguientes expresiones. En el caso boliviano: “[...] si la educación bilingüe [...] se restringe a la población indígena, sucede que no se aborda el racismo y la discriminación ejercida por los grupos de poder [...] la EI promueve [...] la educación entre culturas para generar respeto, intercambios y enriquecimiento mutuo” (Nucinkis, 2007:68). Y en el caso ecuatoriano, la interculturalidad: “[...] en términos educativos, debería estar presente en todo el sistema y no solo en la EIB [se requiere] interculturalidad para todos” (Moya, 2007:242).

Desde estos planteamientos pareciera encontrarse acuerdo para resolver la “[...] tensión entre dos nociones en el fondo antagónicamente opuestas, de ‘interculturalidad para indígenas’ frente a ‘interculturalidad para todos’” (Mateos y Dietz, 2014:67) que aún permanece en el continente. Esta tensión reaparece cuando se advierte, que la EIB sigue circunscrita solamente para contextos indígenas y, muchas veces, asumida por agentes externos y desconocedores de las culturas y lenguas que pretenden desarrollar. Esto queda claramente manifestado en el caso chileno, cuando se plantea que quienes asuman la tarea docente en comunidades indígenas, “[...] conozcan en propiedad la lengua y la cultura indígena: es inconcebible intentar desarrollar un programa de EIB en las escuelas sin contar con el aporte de profesores indígenas [menos] pensada, planificada y en parte ejecutada por *no* indígenas *para* indígenas” (Hernández, 2007:121).

El tercer ámbito es formar a los docentes para trabajar desde una integración de contenidos a fin de dar cuenta de la producción del conocimiento y de una nueva forma de concebir la ciencia, para comprender “que las relaciones entre lo que sucede en el aula, la escuela y el contexto cultural, social y político” forman parte de la complejidad de los contextos y que se requiere de una mirada integral para comprender el mundo y construirlo (Pogré, 2007:43). Lo anterior también implica que el docente tenga capacidad para la “construcción de experiencias educativas para la atención desde una mirada de diversidad y derechos humanos” (Vázquez-Zentella; Pérez y Díaz Barriga, 2014:135). De esta forma emerge la demanda por formar profesores con capacidad para el trabajo interdisciplinar (Torres, 1996), asumiendo la perspectiva de justicia social (Zeichner, 2010), cuestión que no solo implica romper con el tradicional currículum de colección para avanzar en uno de código integrado que difumine las parcelas de conocimientos contenidas en las asignaturas escolares (Bernstein, 1988), sino desarrollar un trabajo de compromiso social que involucre la búsqueda de mejores oportunidades educativas para aquellos sectores en mayores desigualdades sociales, culturales, raciales, sexuales, etcétera. Además, esto exige la capacidad de trabajar junto a otros docentes para conseguir esta construcción común del saber para la justicia social, cuestión que involucra pasar de un trabajo individual a uno de compromiso colectivo.

Finalmente, el cuarto ámbito es formar a los futuros docentes para traducir las teorías y modelos teóricos en prácticas de aula, entendidas como “una práctica social compleja y multidimensionada que implica la toma de decisiones, planificadas y no planificadas, con un margen de indeterminación y zonas de incertidumbre” (Pogré, 2007:43). Estos saberes prácticos son portados por los propios profesores y, lamentablemente, no son reconocidos, sistematizados, valorados ni, mucho menos, difundidos, más bien ocurre lo contrario. “En los programas de formación tienden a predominar los contenidos vulgarmente denominados ‘teóricos’, que presentan una alta probabilidad de estar alejados de los problemas que los actores tienen que resolver en forma cotidiana en sus propios contextos de trabajo” (Tenti, 2005:282-283). Esta demanda de formación implica, al mismo tiempo, el reconocimiento de estos saberes prácticos, su propia teorización y su regreso a la práctica docente de aula.

En este mismo ámbito de discusión, el hallazgo de Tenti (2005:282), sobre que “gran parte del conocimiento que usan los docentes para resolver

sus problemas cotidianos en las aulas tienen un origen en la experiencia”, encuentra directa correspondencia con una investigación de tres años que construyó una propuesta de formación inicial con 300 profesores de la región del Biobío, en Chile. Esta región está ubicada en la zona centro-sur del país, se caracteriza por ser pluricultural y plurilingüe, donde conviven población chilena occidentalizada monolingüe, extendida por gran parte del territorio, con los mapuche pehuenche bilingües, en la zona de la cordillera de los Andes, y los mapuche lafkenche bilingües, en la zona cercana y a orillas del océano Pacífico. En este escenario, los docentes construyeron su propuesta con base en sus propios saberes experienciales, resultado de desempeñarse, por más de 26 años, en escuelas en diversidad de contextos lingüísticos, culturales y territoriales en Biobío. Dicha propuesta de formación fue sistematizada por los propios profesores con la colaboración de un equipo de investigadores provenientes de las tres universidades tradicionales de dicha región (Ferrada, Villena y Turra, 2015).

Considerando las características de la región de Biobío, la investigación distinguió tres tipos de desempeños laborales de los docentes atendiendo al contexto demográfico, cultural y lingüístico en que se sitúan los centros escolares: escuelas urbanas monolingües (castellano) y monoculturales (occidentalizadas), rurales bilingües (chedungun-castellano), biculturales (indígena-occidentalizada), rurales monolingües (castellano) y monoculturales (occidentalizadas). A juicio del conjunto de docentes con desempeño en estas escuelas, se requiere de una formación inicial que dé cuenta de:

- 1) la ejercitabilidad práctica al interior del aula –que considere el tipo de contexto cultural de su alumnado– de todos los modelos teóricos de la educación;
- 2) el desarrollo de prácticas pedagógicas intensas y extensas en la diversidad de contextos laborales presentes en la región;
- 3) una formación en la lengua y la cultura indígenas que forma parte de la sociedad pluricultural de la región;
- 4) una formación que los habilite para construir el currículum y los aprendizajes con la propia comunidad en la que está inmersa la escuela;
- y
- 5) una formación para transformarse en co-constructores de políticas curriculares en conjunto al ministerio de educación.

Esta propuesta para los futuros profesores que se desempeñen en la diversidad de contextos en la región del Biobío tiene la particularidad de que los docentes exigen una única formación que abarque precisamente todas las necesidades del ejercicio laboral actual en el territorio, y se oponen a una específica ajustada a un solo contexto. Es decir, demandan una formación pluricultural y plurilingüe para todos los docentes, y no solo, por ejemplo, para aquellos que lo hacen en zonas bilingües; es decir, optan por una “interculturalidad para todos”.

Pero esta propuesta realizada por los docentes en ejercicio laboral en contextos diversos de la región del Biobío, ¿encuentra eco al interior de las instituciones universitarias formadoras de profesores presentes en este territorio? De estar distanciadas ambas propuestas, ¿la propia investigación podría acercarlas? Cabe considerar que esta problematización para dar continuidad a la propuesta realizada por el profesorado al interior de las instituciones formadoras fue petición expresa de estos mismos maestros.

Desde esta problematización, se construyó como objetivo de investigación, relacionar las propuestas de formación inicial de profesores que realizaron docentes en ejercicio laboral en diversidad cultural y lingüística en la región del Biobío, con las sugeridas por las instituciones formadoras y, desde las similitudes y diferencias, promover procesos de diálogos entre sus actores que permitan acercar ambas propuestas de formación.

Método

En términos investigativos, este trabajo es parte del paradigma participativo (Guba y Lincoln, 2012:45). Este se caracteriza por comprender la realidad como participativa, producto de una cocreación entre la mente y el universo dado. Desde una epistemología extendida del conocimiento experiencial, proposicional y práctico y con una metodología sustentada en uso del lenguaje basado en el contexto experiencial compartido, se generan hallazgos cocreados.

En plena correspondencia con este paradigma, en términos metodológicos, este trabajo se basa en la investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada *et al.*, 2014). Su foco central es la construcción colectiva del conocimiento mediante la conformación de comunidades de investigación situadas lingüística, cultural y territorialmente; desde ahí se realizan esfuerzos conscientes y autocríticos para establecer relaciones epistémicas

igualitarias de cada uno de sus integrantes –pues todos son expertos en sus propias experiencias y vivencias– y desde donde aportarán para decidir qué, para qué, por qué y cómo investigar la realidad social que acuerdan transformar. De esta forma, recoge el significado tanto de *kishu kimkelay ta che* –que en lengua mapuche significa que ninguna persona conoce y/o aprende por sí misma, pues el conocimiento es una creación colectiva (Catriquir, 2014)– como de dialogicidad, referido a la búsqueda del entendimiento resultado de acuerdos libres de coerción entre las personas (Habermas, 1999).

La investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* persigue conocer para transformar y, para ello, organiza todo el trabajo en una articulación permanente entre los principios epistemológicos que la sustentan y las *praxis* desde las cuales se articula la acción. Los principios epistemológicos pueden ser sintetizados como sigue:

- 1) *diversidad histórico situacional*, entendida como el reconocimiento y legitimación de la diversidad de lenguas, prácticas sociales, culturales, territoriales presentes en América Latina, cuya coexistencia genera formas de ser y estar en el mundo, lo cual ofrece un amplio horizonte epistémico que debe ser considerado;
- 2) *reciprocidad gnoseológica* aquella acción en la que el conocimiento es producido, aprendido y enseñado en encuentros recíprocos entre los sujetos;
- 3) *pensamiento epistémico*, como la capacidad de los sujetos para conocer aquello que aún no ha sido nombrado, en tanto es preteórico;
- 4) *racionalidad comunicativa*, como aquella capacidad para alcanzar acuerdos mediados por el lenguaje y la acción sobre la base de pretensiones de validez siempre susceptibles de crítica.

Por su parte, las *praxis* investigativas se coordinan mediante la conformación de comunidades de investigación integradas por una diversidad de agentes portadores de saberes y experiencias que circulan sobre la base de encuentros dialógicos en los cuales se decide en colectivo qué, por qué para qué y cómo investigar. De esta forma, se igualan posiciones de poder al interior de la comunidad de investigación y se rompe con la jerarquía epistemológica de la figura investigador e investigado que portan las metodologías tradicionales.

Conformación de la comunidad de investigación

La comunidad de investigación se configuró en torno a una institución universitaria formadora de profesores de la región del Biobío, que se interesó voluntariamente por la propuesta realizada por los docentes en ejercicio laboral en este territorio. Se conformó con 34 personas: 3 diseñadores institucionales de currículum para pedagogías, 10 académicos de formación de profesores y 14 estudiantes de Pedagogía de último año de carrera, todos pertenecientes a la misma institución formadora; más 2 colaboradores de investigación externos, 4 docentes de aula de distintas instituciones de la región y 1 investigadora universitaria de otra institución formadora, también de la región.

Esta comunidad llevó adelante todo el proceso investigativo partiendo de los dos insumos básicos que los constituyeron como dos estudios de caso:

- 1) El currículum de formación de profesores impartido por la institución universitaria (en adelante caso E), conformado por una selección de programas pertenecientes a tres áreas: de formación general, que involucra un conjunto de asignaturas (10 programas) con contenidos sobre fundamentos de la educación y la pedagogía; otra de formación práctica (8 programas) con énfasis en la adquisición de herramientas de investigación; y un área de formación en lenguaje y comunicación (3 programas) como ámbito de especialidad para el desempeño de los futuros docentes.
- 2) La propuesta de formación realizada por los docentes, de Biobío, en ejercicio laboral (en adelante caso A), y organizada en tres grandes bloques de demandas: formación pedagógica (5 programas), que agrupa competencias del ámbito pedagógico (currículum, didáctica, aprendizaje), de políticas educativas y de profesor jefe; el segundo sobre competencias sobre desempeño laboral (perfil profesional y roles y funciones) (2 programas); y el tercero, en el ámbito de lenguaje y comunicación (2 programas).

Procedimientos de construcción de conocimiento

La comunidad de investigación seleccionó dos procedimientos de construcción de conocimiento: *a) interpretación de discurso dialógico*, entendido como la interpretación de discursos orales y/o unidades de texto (párrafos), acordados intersubjetivamente con la comunidad de investigación; este

procedimiento se usó para construir conocimiento a partir de los programas de estudio de los casos A y E; y *b) diálogo colectivo*, entendido como una interpretación colectiva sobre un tema en estudio, considerando todos los argumentos de la comunidad de investigación. Este procedimiento se usó una vez construida la interpretación del discurso contenido en ambos tipos de propuestas de formación, a fin de generar un diálogo entre los actores del proceso de formación (diseñadores, formadores, estudiantes) y la propuesta del profesorado en ejercicio laboral en escuelas.

Resultados

La primera pregunta de investigación –¿existe similitud entre la propuesta de formación inicial docente realizada por el profesorado en ejercicio laboral en escuelas con diversidad cultural y lingüística en la región del Biobío con la que imparte una institución universitaria formadora en este territorio?– fue respondida desde tres niveles de análisis. En primer término, en torno a un mapa de conglomerado por similitud de codificación del conjunto de programas de estudio considerando ambos casos, usando el coeficiente de Jaccard (j), para lo cual se usó el criterio de j igual o mayor a 0.1. En segundo lugar, respecto de nodos codificados que identifican temas similares. Y, en tercero, en torno de las competencias que definían cada uno de los nodos que tuvieran la particularidad de coincidir o no en ambos casos estudiados.

La segunda pregunta problematiza sobre la distancia entre ambas propuestas de formación, preguntándose si la propia investigación podría acercarlas. Esta cuestión fue respondida desde los diálogos colectivos realizados al interior de la comunidad de investigación (diseñadores institucionales, formadores de docentes, docentes de escuelas de la región del Biobío y estudiantes de Pedagogía de último año de carrera), es decir, desde los propios actores y autores de dichas propuestas y que participaron voluntariamente en el estudio.

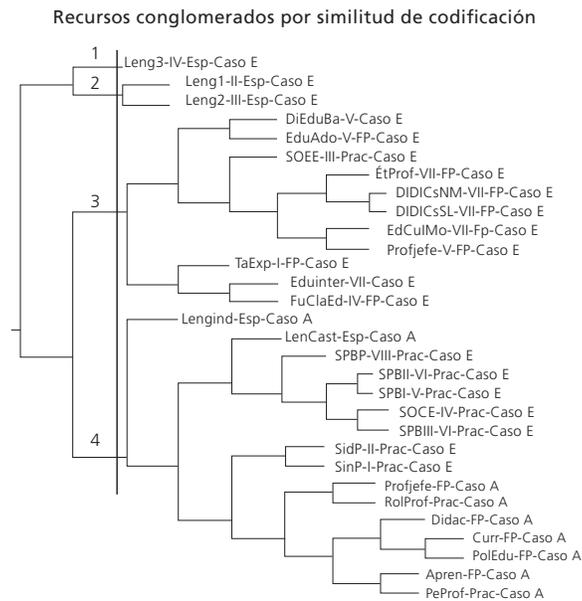
Similitud entre los casos A y E desde los programas de estudios

Los resultados se muestran en el dendrograma de la figura 1, donde los recursos corresponden a los programas de estudio. Demuestra la escasa similitud encontrada entre los casos estudiados, lo que se confirma por el bajo valor de j (entre 0.5 y 0.02). Los conglomerados identificados con los números 1, 2 y 3 concentran los programas de estudio de las áreas de formación tanto en la especialidad como pedagógica del caso E; en cambio, el conglomerado 4

agrupa todas las áreas de formación del caso A, más la de formación práctica del E. Es decir, la similitud se encontraría entre el área de formación práctica de la propuesta institucional del caso E con toda la propuesta realizada por los docentes del caso E. Este dato es doblemente interesante, toda vez que se demuestra que la demanda de los docentes en ejercicio en escuelas del Biobío clama por una formación con énfasis en la práctica y/o con modelos teóricos con ejercitabilidad práctica, en contraposición a la propuesta de formación universitaria que mantiene la separación entre la teoría y la práctica (conglomerados 3 y 4 del caso E). Así también, en el caso A se demuestra una demanda por una formación integrada en distintos ámbitos (especialidad, práctica y teoría), pues éstos transitan entre códigos similares al interior del mismo conglomerado (4); en cambio en la formación universitaria cada área, forma un conglomerado distinto (1 y 2, 3, 4).

FIGURA 1

Conglomerados de programas de estudios por similitud de codificación en casos A y E



Nomenclatura: abreviación del nombre, guion, semestre en que se imparte, área de formación (Esp: área de formación en especialidad de lenguaje y comunicación; FP: área de formación pedagógica; Prac: área de formación práctica), y caso de estudio al que corresponde (A o E). Por ejemplo, Leng 3-IV Esp Caso E, se lee: programa de lenguaje 3, impartido en el semestre IV, área de formación en la especialidad de lenguaje y comunicación, del caso E. Elaboración propia en programa NVIVO 11.0.

Estos resultados fueron muy valiosos para la comunidad de investigación, al profundizar la búsqueda de temáticas de interés común e iniciar un diálogo fundamentado que permitiera acortar la distancia entre ambas propuestas de formación.

Relación entre los nodos temáticos en los casos A y E

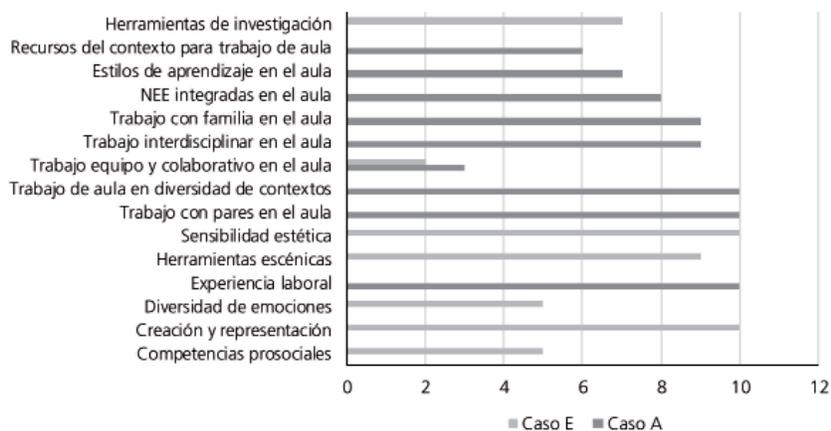
Si bien el análisis de conglomerados por programas y áreas solo pudo evidenciar similitud entre estas últimas, específicamente en relación con las de formación pedagógica y práctica, la comunidad de investigación, acordó ampliarlos a cinco nodos temáticos de los programas de estudio en los casos A y E: *a)* profesor jefe, *b)* lengua y cultura indígenas, *c)* vulnerabilidad y adversidad del trabajo escolar, *d)* modelos pedagógicos y *e)* prácticas pedagógicas. Se trata de contenidos de amplio interés para todos los miembros de la comunidad de investigación.

Los nodos temáticos sobre profesor jefe en los casos A y E

Este nodo temático se encontró presente en tres programas de estudio del caso E, dos de carácter optativo y uno obligatorio; en el caso A todas sus temáticas estaban propuestas como obligatorias en uno de los programas y, por ello, se reconoció que este último proponía mayor estatus a este contenido de formación, diferenciándolo así de inmediato del caso E (figura 2).

FIGURA 2

Contenidos sobre la temática de profesor jefe en los casos A y E



Elaboración propia.

Como se observa en la figura 2 se identificaron 10 nodos como contenidos sobre el profesor jefe, el caso A tuvo presencia en 7 de ellos y el E en 6, compartiendo tres nodos comunes: *jefatura de curso*, *trabajo del profesor jefe-familia* y *profesores y apoderados*. Esta coincidencia, condujo a la comunidad de investigación a adentrarse en el contenido de cada competencia definida al interior de cada programa referido en cada uno de estos tres nodos, a fin de determinar su similitud o diferencia. Los hallazgos se presentan en la tabla 1.

TABLA 1

Competencias en los nodos de Jefatura de curso, trabajo profesor jefe-familia y profesores y apoderados

Nodos	Caso A	Caso E
Jefatura de curso	<p>Se forma en diversidad, dimensiones de vulnerabilidad socioeconómica para desempeñarse como profesor jefe</p> <p>Realiza un seguimiento social permanente con los niños y sus familias para identificar las problemáticas de su curso</p> <p>Gestiona diversas soluciones que permitan ir resolviendo las problemáticas (convivencia escolar y familiar, de protección infantil, problemas de aprendizaje).</p> <p>Comprende que el trabajo de profesor jefe es permanente</p> <p>Forma a sus apoderados para el apoyo en el aprendizaje</p>	<p>Analizar al curso como una comunidad que aprende y desarrolla competencias prosociales a la luz de los requerimientos educativos y de convivencia actuales</p> <p>Analizar contenidos elementos contextuales y contenidos del liderazgo educativo y su implicancia en el rol del profesor jefe</p> <p>Análisis de las dinámicas relacionales intervinientes en el contexto "sala de clases", a partir de estudio de casos.</p> <p>Caracterización de los distintos componentes que están presentes en la resolución de conflictos, a partir del análisis de casos</p>
Trabajo profesor jefe-familia	<p>Realiza un seguimiento social y permanente con los niños y sus familias para identificar las problemáticas de su curso</p>	<p>Elaborar propuestas de trabajo con apoderado, considerando la relación profesor jefe-familia</p>
Profesores y apoderados	<p>Forma a sus apoderados para el apoyo en el aprendizaje</p>	<p>Diseñar propuestas de trabajo para los alumnos de un grupo curso, con los profesores y apoderados de los mismos, coherentes con los lineamientos institucionales y ministeriales y contextualizados en educación básica</p>

Elaboración propia.

Es posible observar que las competencias referidas en el nodo de *jefatura de curso* correspondiente a la propuesta de los docentes en ejercicio laboral (caso A) se centran en la comprensión de la complejidad del tipo de contexto en que se desempeñarán, en las distintas formas de gestionar soluciones a las problemáticas y el trabajo con la comunidad; mientras que para el caso E son: el análisis teórico de los requerimientos educativos, convivencia, liderazgo educativo, dinámicas relacionales y resolución de conflicto. Igual situación ocurre cuando observamos las competencias referidas en el nodo de *trabajo de profesor jefe-familia*, en el caso A se debería preparar para adentrarse en el conocimiento profundo del niño y su familia a fin de identificar problemáticas de su curso; en cambio, en el E, se centra en la elaboración de propuestas de trabajo conjunto con el apoderado (reunión de apoderados). Lo mismo ocurre cuando observamos las competencias referidas en el nodo de *profesores y apoderados*: en el caso A, la formación del apoderado para el apoyo pedagógico es el centro, en el E son propuestas de trabajo conjuntas con el apoderado, pero no en el ámbito pedagógico propiamente, sino como actividades extracurriculares. De este análisis, la comunidad de investigación concluyó que las similitudes no se corresponden en el sentido semántico que construye cada competencia.

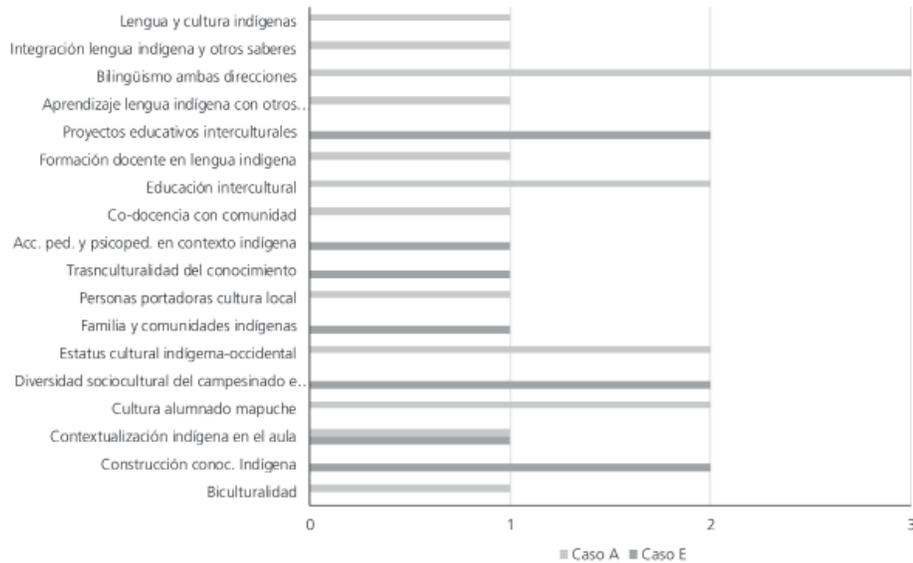
Los nodos temáticos sobre lengua y cultura indígenas en los casos A y E

Los nodos sobre lengua y cultura indígenas resultaron menos coincidentes aun que los anteriores; sin embargo, el resultado fue de particular interés para los miembros de la comunidad de investigación por la alta sensibilidad de esta temática en el contexto pluricultural y plurilingüe de la región del Biobío. Para el caso E se identificaron nodos solo a nivel de un curso optativo; en cambio, para el A, sus temáticas estaban propuestas como obligatorias. Esto llevó a concluir la diferencia de estatus de estos contenidos que otorgan ambas propuestas formativas.

La comunidad de investigación identificó 18 temáticas al interior de los programas con contenidos en lengua y cultura indígenas, en el caso A con presencia en 12 nodos y en el E en 7, coincidiendo solamente en la temática *contextualización indígena* en el aula en ambos casos. Esto condujo a la comunidad de investigación a adentrarse en el contenido de las competencias definidas al interior de cada programa en este nodo, a fin de determinar su similitud o diferencia. Los hallazgos se presentan en la figura 3.

FIGURA 3

Contenidos en los nodos de lengua y cultura indígenas en los casos A y E



Elaboración propia.

Es evidente la diferencia de orientación que ambas competencias otorgan a los contenidos temáticos que las componen en cada caso, mientras en el A, la lengua resulta clave para desempeñarse de forma contextualizada, en el E, el conocimiento sobre la organización del saber indígena sería suficiente para contextualizar la planificación de aula en esta temática (tabla 2). De este análisis, la comunidad de investigación concluyó que las similitudes no se corresponden en el sentido semántico que construye cada competencia.

Los nodos sobre vulnerabilidad y adversidad entre los casos A y E

Los nodos codificados sobre vulnerabilidad evidenciaron, en ambos casos, escasas similitudes y notorias diferencias; así, mientras en el A todos los cursos propuestos por el profesorado en ejercicio refieren a esta temática, en el E, solo en dos de ellos. Por lo tanto, inicialmente se reconoció el alto estatus curricular otorgado por el caso A, a la temática de vulnerabilidad, a diferencia de lo observado en el E.

TABLA 2

Competencias en los nodos de lengua y cultura indígenas en los casos A y E

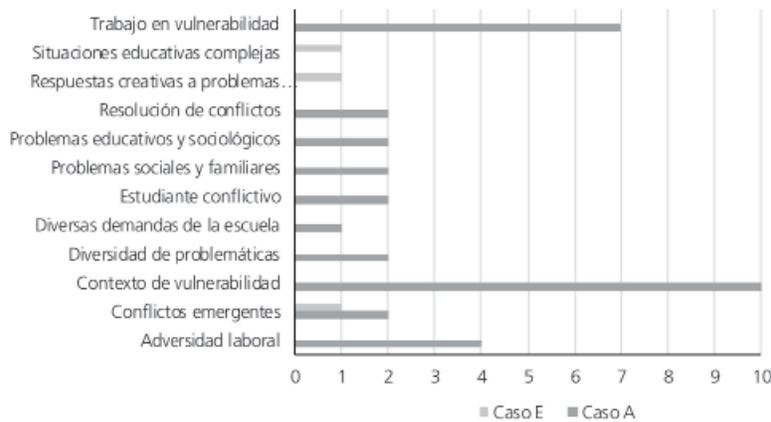
Nodo	Caso A	Caso E
Contextualización indígena en el aula	Formar al futuro profesorado en la lengua propia del grupo indígena para promover un desempeño contextualizado en la cultura.	Identificar las formas de organización de los conocimientos que tiene el mundo indígena, como una forma de contextualizar los aprendizajes en la planificación de los proyectos áulicos.

Elaboración propia.

En la figura 4 se observa que se codificaron 12 nodos sobre la temática de vulnerabilidad y adversidad, 10 de ellos pertenecen al caso A, y donde el trabajo y el contexto en vulnerabilidad son los mayormente referidos en todos los programas de estudios propuestos. En el caso E, únicamente hay 3 referencias a la adversidad, presentes en dos programas de estudios, uno optativo y el otro obligatorio. Entre estos nodos, solo uno –*conflictos emergentes*– está presente en ambos casos. Esta coincidencia llevó a la comunidad de investigación a profundizar en las competencias definidas al interior de cada programa que refieren dicho nodo a fin de determinar su similitud o diferencia (tabla 3).

FIGURA 4

Contenidos de los nodos sobre vulnerabilidad y adversidad en los casos A y E



Elaboración propia.

Como puede observarse en la tabla 3, las competencias sobre el nodo de *conflictos emergentes* difieren en ambos casos, mientras en el A refiere a técnicas de resolución de conflictos y a la detección de problemas sociales y familiares, el E, lo hace en torno a la mediación de situaciones de conflictos circunscrito a lo producido entre el alumnado, es decir, promueve una formación que mantiene la delimitación del proceso formativo al interior del aula, mientras que en A, lo proyecta fuera del aula para nutrir el trabajo en su interior.

TABLA 3

Competencias en los nodos sobre vulnerabilidad y adversidad en los casos A y E

Temática	Caso A	Caso E
Conflictos emergentes	<p>Maneja técnicas de resolución de conflictos y actúa asertivamente con sus estudiantes y sus familias</p> <p>Recoge información que le permite detectar problemas sociales y familiares de sus estudiantes</p>	<p>Media adecuadamente situaciones de conflictos emergentes en su grupo de alumnos y alumnas</p>

Elaboración propia.

Los nodos temáticos sobre modelos pedagógicos en los casos A y E

Los nodos codificados por la comunidad de investigación sobre modelos pedagógicos, en ambos casos evidenció altas similitudes en cuanto a la presencia de prácticamente todos los nodos, la excepción es el correspondiente a *proyección histórica*, que únicamente aparece en el caso E.

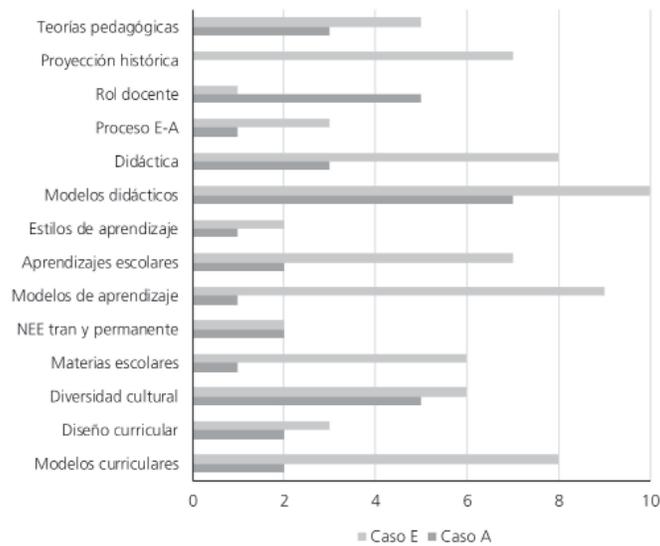
En la figura 5 puede observarse la diversidad de temáticas que abarcan los 14 nodos codificados en el ámbito teórico, coincidiendo en 13 de ellos en ambos casos. Este hallazgo, en primera instancia hizo pensar a la comunidad de investigación que a nivel de modelos pedagógicos se producía la mayor similitud entre la propuesta de formación de los docentes del Biobío y la institución formadora estudiada; sin embargo, una profundización al interior de las competencias de estos contenidos resultó mostrar una diferencia abismal entre ellos.

A modo de ilustración y por la magnitud de los hallazgos, se ejemplifica esta distancia entre los casos A y E, por medio de las competencias de for-

mación encontradas al interior de los nodos coincidentes en ambos casos: *teorías pedagógicas* y *diversidad cultural* y del no coincidente; *trayectoria histórica de la educación*, presente solo en el caso E (tabla 4).

FIGURA 5

Contenidos de los nodos sobre modelos pedagógicos en los casos A y E



Elaboración propia.

Tal como puede observarse en la tabla 4 es posible constatar la distancia entre las concepciones filosóficas desde las cuales se sustenta cada una de las propuestas formativas de estos casos. Para el caso A, el reconocimiento de una sociedad diversa en distintos ámbitos (territoriales, culturales, lingüísticos) y la necesidad de romper con el determinismo social y cultural de los sujetos se configuran como los supuestos base de una teoría pedagógica que alimenta una práctica situada en la diversidad cultural. En cambio, para el caso E, el ideal estético clásico, los valores tradicionales de la sociedad greco-latina se constituyen en los supuestos básicos de una teoría pedagógica que se nutre de este deber ser y desde allí aborda la diversidad desde las normativas legales establecidas para proceder en la escuela. Lo mismo se puede observar en el nodo *proyección histórica de la educación*, presente en este caso.

TABLA 4

Competencias en los nodos sobre modelos pedagógicos en los casos A y E

Nodos	Caso A	Caso E
Teorías pedagógicas	<p>Promueve una enseñanza basada en principios de diversidad y participación como bases de una sociedad democrática</p> <p>Genera altas expectativas de aprendizaje en todo su estudiantado para romper con el determinismo social y cultural</p> <p>Comprende que la experiencia laboral y las ideas de la comunidad deben ser la base de las mejoras de la escuela</p>	<p>Deduca el ideal educativo clásico, <i>a partir del análisis de textos, como por ejemplo el "Discurso fúnebre de Pericles"</i></p> <p>Relaciona los elementos culturales esenciales de la educación, con la felicidad humana y con la vida en sociedad, desde la perspectiva filosófica clásica</p> <p>Relaciona elementos culturales cotidianos con la búsqueda de verdad, belleza, virtud y sabiduría.</p> <p>Establece relaciones entre el ideal estético clásico y los elementos esenciales de la educación, <i>a partir de la observación, la lectura y la representación de obras fundamentales de la literatura clásica</i></p>
Diversidad cultural	<p>Diseña el currículum atendiendo la diversidad territorial, cultural y lingüística presente en la escuela</p> <p>Desarrolla prácticas curriculares intensivas en diversos desempeños vinculados con contextos territoriales, culturales y lingüísticos</p> <p>Reconoce diversos referentes sociales presentes en la diversidad cultural en la que se desempeña para incorporarlos como parte del trabajo de aula</p>	<p>Analiza los conceptos de diversidad, integración e inclusión en el ámbito de la Educación Básica.</p> <p>Delimita el significado y la importancia de la diversidad, integración e inclusión en el sistema educativo a partir de lecturas especializadas</p> <p>Analiza la evolución legal y organizativa de las políticas públicas vinculadas con la atención a la diversidad e identifica los fundamentos de los proyectos de integración en establecimientos educacionales</p> <p>Formula argumentos que justifiquen la existencia de normativas que regulan la integración escolar, desde referentes teóricos</p>
Proyección histórica de la educación	Ausente	<p>Analiza las proyecciones históricas del ideal educativo y de la práctica pedagógica clásicos</p> <p>Discierne los fundamentos filosóficos, la proyección histórica del ideal educativo y la práctica pedagógica clásicos, a partir de la lectura y discusión de textos</p>

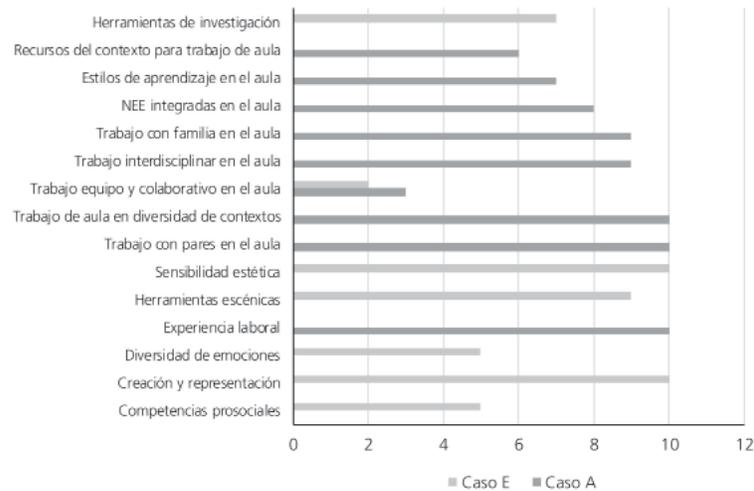
Elaboración propia.

Los nodos temáticos sobre prácticas pedagógicas en los casos A y E

Los nodos de prácticas pedagógicas no presentan coincidencia en ambos casos, a excepción de *trabajo en equipo y colaborativo en el aula*, todo

pareciera indicar que en este ámbito temático la comunidad de investigación marca una separación más radical que la encontrada en modelos pedagógicos (figura 6).

FIGURA 6
Contenidos de los nodos sobre prácticas pedagógicas en los casos A y B



Elaboración propia.

En la figura 6 puede observarse que de los 15 nodos codificados por la comunidad de investigación, solo hay una coincidencia. También puede verse que ambos casos agrupan nodos en torno a énfasis, mientras el caso A está centrado en temáticas que preparan al futuro docente para el quehacer pedagógico de aula, el E, lo forma para la adquisición de expresiones y representaciones escénicas como características esenciales del trabajo docente y en el dominio de herramientas de investigación; cuestiones que para el caso A no son consideradas. De esta forma es evidente la distancia formativa entre un caso y otro, pero en el nodo que coinciden, ¿encuentran similitud? (tabla 5).

Las competencias de formación propuestas en ambos casos demuestran, en términos generales, similitud entre ellas, pues ambas se plantean desde prácticas pedagógicas entre pares. En términos específicos, en el caso A destaca que el quehacer docente de aula se configura desde un trabajo colaborativo, con involucramiento de estudiantes y familiares; en cambio, en el E, la el-

boración de la propuesta de mejora sobre la base de la información obtenida –que se define como competencia– no logra pasar a la ejecución de la misma.

TABLA 5

Competencias en los nodos sobre prácticas pedagógicas en los casos A y E

Nodos	Caso A	Caso E
Trabajo en equipo y colaborativo en el aula	<p>Comparte sus experiencias de éxito y fracaso con sus pares y colabora para contextualizar las mejoras en las prácticas de aula</p> <p>Trabaja colaborativamente con sus pares para conseguir resultados igualitarios de aprendizaje para todo su alumnado</p> <p>Desarrolla trabajo de aula que implica la colaboración entre estudiantes y entre sí y sus familiares</p>	<p>Crea comunidades de indagación que propicien el inicio de la construcción de la identidad profesional, potencien la colaboración y el respeto por el otro y sus opiniones, la perseverancia y la autocrítica</p> <p>Elabora una propuesta de mejora del ejercicio profesional sobre la base de la información obtenida en reportes de investigación y en ambientes colaborativos en comunidad de aprendizaje</p>

Elaboración propia.

En consecuencia, con estos antecedentes, la comunidad de investigación concluye que las propuestas de formación analizadas se encuentran muy distanciadas entre sí, al mismo tiempo que sus actores manifiestan su intención de iniciar diálogos colectivos a fin de producir un acercamiento entre ellas.

La posición de los actores frente a las distancias entre las propuestas formativas en los casos A y E, ¿es posible acortar distancias?

La comunidad de investigación, es decir, los propios actores y autores de las propuestas formativas, cada uno desde distintos roles –ya fuera como diseñador institucional, académico formador, estudiantes de Pedagogía de la institución formadora o como docente en ejercicio laboral en escuelas de la región del Biobío– se dispusieron voluntariamente a dialogar para aproximar dichas propuestas. Esta particularidad con la que contó esta investigación generó un escenario permanente de amplio y sostenido debate durante su transcurso, lo que posibilitó una conformación dinámica de los distintos actores al interior de la comunidad de investigación, priorizándose

una agrupación de dos tipos de actores: por una parte, los profesores de escuelas junto a los estudiantes de Pedagogía y por otra los diseñadores junto a los docentes formadores. Una representación de estos diálogos, se muestran en la tabla 6.

TABLA 6
*Extractos de diálogos de los grupos de actores
frente al acercamiento de las propuestas de formación*

Nodos en debate	Principales argumentos de los actores	
	Estudiantes Pedagogía último año (EP) y docentes de escuelas (DE)	Diseñadores institucionales (DI) y docentes formadores (DF)
Profesor jefe	<p>“Hay que incluir las temáticas que proponen los docentes del Biobío, como parte de la formación, por ejemplo, no tenemos práctica para hacer reuniones de apoderados, elaboración del libro de clases” (EP12)</p> <p>“No sabemos cómo hacer un seguimiento de los niños y sus familias, y luego qué hacer con esa información para trabajar en mejora de las situaciones” (EP5)</p>	<p>“Nosotros tenemos un curso de profesor jefe, es un electivo eso sí, pero sería bueno incluirlo como obligatorio” (DI2)</p> <p>“Nosotros no estamos suficientemente preparados para darle esa dimensión que le están dando los docentes, pero esas cosas se aprenden cuando ya se trabaja, no tenemos por qué darle toda la formación en la universidad” (DF4)</p>
Vulnerabilidad y adversidad	<p>“Se necesita profundizar sobre la vulnerabilidad y adversidad. No tenemos técnicas, para saber trabajar eso y eso lo encontramos en todas las escuelas a las que fuimos” (EP2)</p> <p>“Esas competencias que demandan los docentes Biobío no las tenemos y las necesitamos” (EP7)</p> <p>“Esto lo hemos comprobado en nuestras prácticas que hemos tenido y ahora mucho más en la profesional” (EP1)</p> <p>“Quien vaya a trabajar a la escuela pública y no tenga herramientas para trabajar en vulnerabilidad y adversidad, no sabrá qué hacer con los problemas que enfrenta hoy la escuela, hay veces que hay que ocuparse de contener a los niños y sus familias, en otras defenderse de ellas” (DE4)</p>	<p>“Es una de las dificultades que tienen los profes, pero eso ni el psicólogo los resuelve, ni el terapeuta...que puedan permitirle identificar problemáticas, y lo que quieren ellos...resolver conflictos” (DF10)</p> <p>“Yo no sé hasta dónde el profesor puede tener tantas herramientas como para esa situación, no nos compete a nosotros eso, sino a los equipos interdisciplinarios” (DF6)</p> <p>“Por eso, hasta donde llega esa formación que se le va a dar al profesional, ese es el punto, pero nunca va a reemplazar al otro profesional, ni tener el conocimiento generalizado de distintos síndromes” (DF3)</p> <p>“Cuando tiene esta multiplicidad de roles, yo encuentro toda la razón, porque en algún momento se le preparó y se le dijo que cabe la posibilidad que si postula a tal lugar, va hacer todo... pero para eso el profesor no ha sido preparado en la universidad” (DF1)</p>

(CONTINÚA)

TABLA 6 / CONTINUACIÓN

Nodos en debate	Principales argumentos de los actores	
	<i>Estudiantes Pedagogía último año (EP) y docentes de escuelas (DE)</i>	<i>Diseñadores institucionales (DI) y docentes formadores (DF)</i>
Lengua y cultura indígena	<p>“Hay una formación teórica, suficiente en la cultura indígena pero falta una formación práctica en esos contextos en el proceso formación. Del 100% de esta área tenemos solo un 50% nos falta la otra mitad” (EP14).</p> <p>“Nos falta la lengua y la práctica en el contexto indígena, pues ello nos abre otra posibilidad de trabajo. Ambas cosas deben ir juntas, adquirida la lengua debemos saber qué hacer en el desempeño, necesitamos ambas cosas” (EP10)</p> <p>“Nosotros necesitamos la lengua y la cultura, porque cuando llegamos al aula no entendemos a los niños, ni ellos a nosotros” (DE2)</p>	<p>“Esto es casi ideológico, porque yo no creo que por estar en la ciudad, en Concepción, una institución, tenga que estar practicando hoy en día una transculturación del otro” (DF10)</p> <p>“Extrañamente aparece como un punto relevante el tema de la lengua indígena, como un problema que engloba a los hablantes de la región o a los estudiantes en formación de la región, o sea... los contextos son particulares” (DF12)</p> <p>“Tendríamos que incorporarlo como una especie de pasantía en Alto Biobío o en Tirúa” [zonas mapuche, región Biobío] (DI2)</p> <p>“Pero yo me pregunto, ¿hasta dónde tendríamos –los que estamos formando– que estar preparados para formar este profesional para que tenga un buen desarrollo en ese contexto que va a ser Alto Biobío o Tirúa?” (DF3)</p>
Modelos pedagógicos	<p>“Yo creo que los programas tienen muchos más contenidos dentro de lo clásico, filosofía clásica, que lo que tuvimos en las clases, porque sí trabajamos mucho el tema de respeto a la diversidad, la consideración de los contextos” (EP2)</p> <p>“Sí, yo también pienso lo mismo, la verdad de filosofía clásica de la educación no me acuerdo mucho, más me acuerdo de los fundamentos para trabajar la interculturalidad, la diversidad y eso” (EP5)</p>	<p>“La verdad es que esos programas llegaron armados de esa forma, pero el énfasis en las clases es otra, se trabaja mucho el tema de la diversidad, los derechos humanos” (DI1)</p> <p>“Yo estoy de acuerdo que hay que actualizar un poco esos programas y recoger las tendencias más actuales de la pedagogía que es lo que realmente se está trabajando en las clases, en eso también concuerdo con la propuesta de los profesores del Biobío” (DF9)</p> <p>“Sí, efectivamente no es lo que se está haciendo en las aulas como formación, y habría que acercarlo en eso más con la propuesta de los profesores” (DF8)</p>
Prácticas pedagógicas	<p>“En vez de la investigación como eje de las prácticas debería ser el quehacer de enseñanza y aprendizaje situado en el desempeño laboral” (EP6)</p> <p>“Lo importante es el trabajo en las escuelas, la continuidad del trabajo en prácticas, deberíamos ir todos los días, sería lo ideal, el aula es un mundo distinto al que ocurre aquí en la universidad” (EP9)</p> <p>“Hay diferencias en lo rural, en lo indígena, en lo privado, en lo municipal. Deberían haber prácticas en todos los tipos de contextos” (DE3)</p>	<p>“yo fui profesora de aula, y si hubiese tenido las herramientas que tengo ahora en el área de investigación, yo volvería al aula a detectar lo problemático y luego a buscar respuestas como profesor de aula” (DI2)</p> <p>“...tiene que ver con la concepción de investigación que tienes tú, la que tengo yo y la que tiene un docente. La mía es mucho más general” (DI1)</p> <p>“...creo que el concepto de investigación que ellos tienen es académico, para hacer una tesis, una publicación, me da esa impresión, pero aquí son herramientas para solucionar problemas” (DF3)</p>

Fuente. Elaboración propia.

La selección de diálogos de la tabla 6 pretende ilustrar la complejidad que implica acercar posturas entre actores y autores de dos propuestas que resultaron muy distantes, al mismo tiempo que rescatar lo valioso del diálogo producido entre personas que no suelen encontrarse para reflexionar sobre estas temáticas, y mucho menos para mirarse críticamente.

La agrupación de los actores participantes en la comunidad de investigación permitió reflejar dos visiones contrapuestas entre ellos: una conformada por los profesores en ejercicio laboral y estudiantes de Pedagogía en práctica profesional; ellos ejercen diariamente el trabajo docente en las escuelas lo que les demanda probar sus capacidades y competencias profesionales en un escenario que les resulta cada vez más complejo, en cuanto a asumir funciones para las cuales no se sienten preparados; entre otras, el desempeño en contexto de pobreza y diversidad cultural, territorial o lingüística. La otra visión es la representada por los diseñadores institucionales y docentes formadores; a diferencia del otro grupo, estos actores se sitúan desde la universidad y de forma indirecta conocen esa complejidad presente en la escuela, pero no logran o se niegan a apropiarse totalmente de ella.

A pesar de lo anterior, las reuniones entre estos dos grupos fueron dinámicas y hubo matices dependiendo de la temática debatida. Así, en relación con el nodo *modelos pedagógicos*, todos los actores estuvieron de acuerdo en aproximar las propuestas de formación, es decir, no hubo división de la comunidad de investigación. En el caso de los nodos *profesor jefe* y *vulnerabilidad y adversidad*, tres tipos de actores –diseñadores, estudiantes y docentes de aulas– estuvieron de acuerdo, solo los docentes formadores se mostraron discordantes. Los nodos de *prácticas pedagógicas* y *lengua y cultura indígenas* fueron los que separaron definitivamente a los dos grupos.

Respecto del nodo *modelos pedagógicos*, donde se produjo el real acercamiento entre las propuestas por parte de todos los actores, y considerando que los docentes formadores fueron los más reacios en acoger la propuesta de sus colegas del Biobío, probablemente ocurre que en sus propias revisiones de la literatura encuentran coincidencia con la necesidad de actualizar los programas de estudio, incluyendo temáticas de diversidad de estilos de aprendizaje en el aula, contextualización del currículum o vinculación entre teoría y práctica, entre otros planteamientos contenidos en la propuesta de los profesores de escuelas. También es posible que los

docentes formadores reaccionen a la imposición de programas diseñados por otros, y ellos desarrollan sus clases según sus propias lecturas, prácticas y tradiciones, cuestión que se refleja en la afirmación “los programas llegan armados, pero el énfasis en la clase es otra cosa”. Esto podría estar indicando que los profesores se encuentran sensibilizados desde una comprensión teórica sobre las problemáticas (diversidad, derechos humanos, contextualización curricular) que plantean desde las escuelas los profesores en ejercicio laboral y los estudiantes de Pedagogía en sus prácticas profesionales.

En el caso del nodo *profesor jefe* fue posible observar acercamiento entre diseñadores, estudiantes y profesores de escuelas, y también donde los docentes formadores fueron los más reacios a incorporar modificaciones al programa; ellos se excusaron de trabajar competencias sobre gestión de aula y trabajo con apoderados, en afirmaciones como: “no estamos suficientemente preparados para darle esa dimensión [...] no tenemos por qué darle toda la formación en la universidad”, aludiendo más bien a excusas del “colectivo formador” más que argumentos que justifiquen lo erróneo o acertado de la solicitud de quienes se desempeñan en las escuelas.

Una cuestión muy similar ocurre en los nodos de *vulnerabilidad y adversidad*, en este caso la postura de los docentes formadores es que dicha demanda de formación le compete al equipo interdisciplinar o que es una temática sin solución, afirmando que: “eso ni el psicólogo, ni el terapeuta lo resuelve”, por tanto, no es temática que ellos deban asumir: De esta forma, este nodo queda en “tierra de nadie” y como consecuencia, es desestimada para ser incluida en la formación. Sin embargo, por parte de los diseñadores se reconoce que es una temática que debiera ser incluida como parte de la formación.

Como hemos mencionado, en el caso de los nodos *prácticas pedagógicas y lengua y cultura indígenas* es evidente la confrontación de los dos grupos al interior de la comunidad de investigación. Respecto del primero, por una parte, los estudiantes de Pedagogía y profesores de aula manifiestan que una formación que los habilite en investigación no tiene sentido, pues en sus quehaceres diarios no cuentan con los tiempos ni la experticia requerida para investigar y además proponer soluciones resultado de esas indagaciones. En cambio, sugieren profundizar en “prácticas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje situados en diversidad de contextos”

ya que es una necesidad a la cual deben dar respuesta diaria en sus aulas. Se trata de planteamientos muy diferentes a los de los actores formadores y diseñadores institucionales, que creen que la investigación es la herramienta que los docentes necesitan para resolver esos problemas en el aula. Esto último puede encontrar explicación en que tanto el docente formador como el diseñador institucional tienen preparación en investigación (formación posgradual exigida para el trabajo universitario en Chile), lo que les ofrece un espacio de seguridad y soporte teórico desde donde posicionarse como expertos frente al profesor de aula y al estudiante, espacio que no están dispuestos a problematizar y menos a ceder.

En cuanto al nodo de *lengua y cultura indígenas*, en primer término, se manifiesta la tensión entre una “interculturalidad para los indígenas” opción a la que los diseñadores institucionales se abren de alguna forma cuando afirman que “tendríamos que incorporarlo, a lo mejor en una pasantía en Alto Biobío o Tirúa”, frente a una “interculturalidad para todos”, que defienden tanto los docentes de aula como los estudiantes de Pedagogía: “una formación en aprendizaje de la lengua, la cultura y prácticas en contexto indígena, independiente de dónde se vaya a desempeñar el futuro docente”. En segundo término es preocupante la postura de los docentes formadores que descartan de plano ambas opciones de interculturalidad, afirmando que “eso es casi ideológico, ¿hasta dónde tendríamos que estar formados para preparar a profesionales que se desempeñaran solo en esos contextos? [...] Extrañamente aparece como un tema relevante que englobara a los habitantes de toda una región [...] ¡o sea! los contextos son particulares”, afirmaciones que apuntan de alguna forma a menospreciar la temática o a mantenerla casi invisibilizada y que por lo mismo no amerita la atención que claman los docentes de aula y los estudiantes de Pedagogía de la región. Este planteamiento de los formadores, lamentablemente indica la presencia de concepciones y prácticas colonizadoras y racistas que aún perviven en las aulas universitarias en que se forman los futuros docentes. Cabe destacar que el hallazgo sobre estos actores no deja de ser particularmente preocupante, pues en última instancia en sus manos se encuentran la posibilidad de movilizar procesos transformadores de la formación docente que resulte en profesionales comprometidos con el desarrollo de una sociedad inclusiva, democrática y libre de prácticas discriminatorias de cualquier índole.

Discusión y conclusiones

La problematización que movilizó esta investigación se circunscribió en la propuesta realizada por los docentes en ejercicio laboral en contextos diversos de la región del Biobío, específicamente, si ésta encuentra eco al interior de una institución universitaria formadora de profesores presentes en este territorio y que manifiesta interés por la misma y, de resultar distanciadas ambas propuestas, conocer si la propia investigación podría acercarlas. Los resultados han dejado claramente de manifiesto la enorme distancia entre ambas propuestas de formación docente, pero también la disposición para aproximarla por parte de un grupo de actores y del proceso de formación: estudiantes de Pedagogía, profesores de escuelas y, en menor medida, los diseñadores institucionales, a diferencia de la resistencia manifestada por los docentes formadores universitarios. El único ámbito de formación en pleno acuerdo por todos los participantes es el nodo modelos pedagógicos, donde todos coinciden en que es necesaria una transformación con base en la propuesta de los docentes de escuelas.

La resistencia por parte de los docentes formadores de profesores de acortar la distancia de su propia propuesta de formación a favor de la construida por los docentes de escuelas del Biobío, encuentra explicación en lo encontrado por Tenti (2005) cuando afirma que los procesos de formación inicial y permanente se encuentran anclados a modelos teóricos desvinculados de las experiencias prácticas de los docentes, y que estos últimos resultan fundamentales en el ejercicio laboral del profesor. En esta misma perspectiva de análisis, otras investigaciones se han referido a estos desencuentros entre docentes formadores-investigadores y docentes de escuelas, afirmando que:

[...] los investigadores educativos ignoran a los profesores no universitarios
[...] A pesar de la llamada revolución en la formación de profesorado, y de lo mucho que hoy se habla de los profesores como productores de conocimiento

[...] muchos profesores piensan que la investigación educativa que se realiza en las universidades es en alto grado irrelevante para su vida en la escuela” (Zeichner, 2010:152 y 153).

Por otra parte, y probablemente como demuestra el trabajo de Ferrada, Villena y Turra (2015), los formadores se niegan a salir de su espacio de

seguridad teórica desde el cual imparten la docencia, y si bien el profesor universitario se encuentra “actualizado” en la literatura científica de su área, ésta se constituye en un insumo para fortalecer su discurso, sus propios procesos interpretativos. De acuerdo con Zeichner (2010:153), “la teoría educativa es lo que otros de mayor estatus y prestigio en la jerarquía académica tienen que decir sobre los profesores y sus trabajos”, pero escasamente se traducen en prácticas formativas innovadoras o transformadoras. Así se observa con claridad en el nodo *prácticas pedagógicas*, donde los docentes defienden la formación práctica que ofrecen centrada en la investigación y no se manifiestan abiertos a problematizarla. Lo mismo se refleja en la situación en la cual los docentes universitarios se niegan a incorporar la *lengua y la cultura indígenas*, esta visión no tiene sentido para ellos, y como máxima apertura, se encuentra lo planteado por los diseñadores institucionales, quienes se abrirían a aquella interculturalidad solo para territorio indígena, nunca como interculturalidad para todos (Moya, 2007), cuestión que resulta penosa. Una situación similar se observa cuando se refiere a *contenidos sobre vulnerabilidad y adversidad*, donde se sienten superados por la demanda y en acuerdo de que sean otros profesionales quienes se hagan cargo de ello.

Por el contrario, a favor de la propuesta de formación de los docentes de escuelas del Biobío, se manifiestan los estudiantes de Pedagogía, los propios docentes y aunque en menor medida los diseñadores institucionales, pudiera encontrar dos explicaciones. Por un lado, por la necesidad de participación de los actores sociales en sus propios procesos, demandas que coinciden con las peticiones de una ciudadanía más empoderada, comprometida, exigente y protagónica en las decisiones de sus proyectos de presente y futuro, cuestión que obliga cada vez más a que cuenten con una validación de los colectivos a los que se dirige. Por otro, pudiera explicarse porque quienes se ven enfrentados a diario a las altas exigencias que demanda el contexto laboral de la escuela actual son los propios estudiantes en sus prácticas, los docentes en su trabajo diario, y los diseñadores institucionales, que son la cara visible desde la universidad frente a una sociedad que exige profesionales competentes, acordes con los contextos actuales en que viven, y con compromiso de justicia social para quienes son los más relegados en nuestra sociedad latinoamericana, los pueblos originarios, los pobres, las mujeres, los diferentes (Vázquez-Zentella; Pérez y Díaz Barriga, 2014).

Finalmente, la experiencia y novedad de esta investigación que pretende construir conocimiento con sus actores situados en sus propios contextos, permite visualizar tanto los actores como las temáticas que requieren ser profundizadas, reflexionadas, criticadas, problematizadas en futuros trabajos en favor de avanzar en la construcción colectiva y comunitaria de propuestas de formación inicial de profesores que cuenten con legitimidad de todos sus actores.

Referencias

- Bernstein, Basil (1988). *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal.
- Catriquir, Desiderio (2014). “Elugetun mapun kewüh pu wekeche. Principios sociolingüísticos de enseñanza del mapunzugun para formación inicial docente en educación intercultural”, en Malvestitti, Marissa y Dreidemie, Patricia (eds.), *III Encuentro de Lenguas Indígenas Americanas. Libro de actas*, Río Negro: Universidad Nacional de Río Negro, pp. 111-131.
- Cuenca, Ricardo (2007). “¿Hacia dónde va la formación docente en América Latina?”, en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 23-36.
- Cuenca, Ricardo; Nucinkis, Nicole y Zavala, Virginia (coords.) (2007). *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata.
- Ferrada, Donatila; Villena, Alicia; Catriquir, Desiderio; Pozo, Gabriel; Turra, Omar; Schilling, Caroll y Del Pino, Miguel (2014). “Investigación dialógica-*kishu kimkelay ta che* en educación”, *Revista Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 13, núm. 26, pp. 33-50.
- Ferrada, Donatila; Villena, Alicia y Turra, Omar (2015). *Transformar la formación. Las voces del profesorado*, Santiago: RIL Editores.
- Gigante, Elba (2007). “Diversidad sociocultural y formación docente en México”, en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 190-226.
- Guba, Egon y Lincoln, Yvonna (2012). “Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes”, en N. Denzin y I. Lincoln (eds.), *Paradigmas y perspectivas en disputa*, Barcelona: Gedisa, pp. 38-78.
- Habermas, Jürgen (1999). *La teoría de la acción comunicativa*, tomo I, Madrid: Taurus.
- Hernández, Arturo (2007). “La formación docente para la educación intercultural y bilingüe en Chile”, en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 97-122.
- Mateos, Laura y Dietz, Gunther (2014). “Resignificaciones locales de los discursos transnacionales de educación superior intercultural en Veracruz”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 45-71.

- Moya, Ruth (2007). "Formación de maestros e interculturalidad", en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 229-258.
- Nucinkis, Nicole (2007). "La formación de maestros en EIB en América Latina", en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coordd.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 57-96.
- Pogré, Paula (2007). "El desafío de formar profesores para la escuela media. Una propuesta multidisciplinar", en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 37-54.
- Tenti, Emilio (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú, Uruguay*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Torres, Jurjo (1996). "A instituição escolar e a compreensão da realidade: o currículo integrado", en L. Heron Da Silva, J. Clovis De Azevedo y E. Santos Dos Santos (comps.), *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*, Porto Alegre: Editora Sulina, pp. 58-74.
- Vázquez-Zentella, Verónica; Pérez, Teresa; Díaz Barriga, Frida (2014). "El caso de Juan, el niño triqui. Una experiencia de formación docente en educación intercultural", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 19, núm. 60, pp. 129-154.
- Zavala, Virginia (2007). "Una mirada a la formación en educación bilingüe intercultural en la zona andina de Perú", en R. Cuenca; N. Nucinkis y V. Zavala (coords.), *Nuevos maestros para América Latina*, Madrid: Morata, pp. 162-189.
- Zeichner, Kenneth (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*, Madrid, Morata.

Artículo recibido: 7 de junio de 2016

Dictaminado: 3 de noviembre de 2016

Segunda versión: 16 de noviembre de 2016

Aceptado: 30 de enero de 2017