

Las comunidades de profesores como agentes legítimos en la construcción curricular para la formación inicial⁶⁴

*Donatila Ferrada Torres
Omar Turra Díaz*

Resumen

Este trabajo presenta resultados específicos de una investigación que tiene por objetivo recuperar el saber acumulado del profesorado en ejercicio en contextos de urbanidad marginal e indigeneidad, a fin de reportar insumos para una propuesta de un currículum de formación de profesores. Para la recolección de la información, se usó la técnica de grupo de discusión comunicativo de la metodología comunicativa crítica. Los resultados sitúan a las comunidades de profesorado que se desempeña en ambos tipos de contextos, como portadores de un conocimiento específico que permite ofrecer una propuesta de construcción curricular innovadora, que fortalece la discusión actual sobre la formación inicial de profesores.

Palabras claves: Saber docente – Praxis curricular – Marginalidad - Indigeneidad

Summary

This paper presents specific results of research that aims to retrieve cumulative knowledge of teaching staff in contexts of urban marginal and poverty in order to report inputs for a proposal of a teacher training curriculum. For data collection, we used the technique of communicative discussion group of the critical communicative methodology. The results, place the communities of teachers who serves on both types of contexts, such as carriers of specific knowledge that allows offering a proposal for a construction of an innovative curriculum, which strengthens the current discussion on the initial training of teachers.

⁶⁴ Proyecto Fondecyt-Conicyt N° 1110130 periodo 2011-2013 “Requerimientos profesionales de formación inicial de profesores para un desempeño de calidad en contextos de vulnerabilidad social y económica.”

Keywords: curriculum development - teachers' communities - initial training.

Problematización

La construcción curricular de la formación de profesores, tradicionalmente ha sido resorte de la política educativa y de las instituciones formadoras; por lo mismo, el saber acumulado por las comunidades de profesores, desde sus propios ejercicios laborales, no ha sido considerado como un insumo válido tanto para los procesos de formación como de renovación de las mismas.

Estas aseveraciones, son claramente evidenciables en políticas recientes de renovación curricular de la formación inicial (Proyecto de Mejoramiento de Formación Inicial Docente; Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior; Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado), cuyos referentes teóricos provienen de las corrientes hegemónicas del primer mundo, en que el saber acumulado en las experiencias de los propios docentes en ejercicio no tiene cabida.

Sin embargo, las comunidades de profesores son poseedoras de un saber que se va configurando a través de la profundización de la experiencia laboral vinculada directamente con la diversidad de desempeños en contextos culturales específicos, con el saber hacer cotidiano del trabajo del profesor, con el saber enseñable que se va resignificando en función de las cohortes de estudiantes con las que va trabajando, entre otras.

Entre los ámbitos de saberes que pueden aportar las comunidades de profesores, particularmente interesante, están aquellos producidos por su experiencia de desempeño asociado a la diversidad de contextos culturales en vulnerabilidad, puesto que, son estos espacios laborales en que se expresa de mayor forma la desigualdad en resultados de aprendizaje. De esta forma, desempeños en contextos, tales como, urbanidad marginal e indigeneidad, no son considerados en términos específicos, por el contrario, se homogeniza con la denominación de vulnerabilidad asociada a este tipo de contextos, asumiendo que todos estos pueden ser tratados de la misma manera.

En el caso del desempeño en contextos de urbanidad marginal que lleva asociado una serie de características específicas, tales como, pobreza, hacinamiento, distanciamiento del archivo cultural local respecto del conocimiento que legitima la escuela, normas propias de convivencia, por ejemplo, constituyen aspectos que la formación inicial considera escasamente en los *currícula*.

Por su parte, el desempeño en contextos de indigeneidad lleva asociado una cultura y una lengua específica, además de la condición de vulnerabilidad, que desconocen los procesos de formación del profesorado, lo que trae como consecuencia que los docentes que se desempeñan en estos contextos desarrollen una práctica pedagógica auto formada, modelada por las necesidades y requerimientos propios de la realidad cultural indígena.

A partir de estos antecedentes, es que esta investigación se propuso como objetivo recuperar la propuesta de construcción curricular que realiza la

comunidad de profesorado para contextos de urbanidad marginal e indigeneidad a la formación inicial, desde sus propios saberes acumulados por la experiencia laboral en este tipo de desempeño.

Marco teórico

La legitimación del saber acumulado por la experiencia del profesorado en ejercicio desafía lo planteado por la teoría curricular contemporánea, en lo que dice relación con la fragmentación entre diseño y desarrollo curricular, donde los especialistas son los encargados del diseño, mientras los docentes, en sus espacios escolares ejecutan o desarrollan el currículum de acuerdo a lo prescrito por tales diseñadores (Grundy, 1991: 55). Esta legitimidad se sostiene desde el quehacer propio del trabajo docente cotidiano donde se construye el currículum al mismo tiempo que se ejecuta, por lo cual, la supuesta fragmentación carece de validez operativa y solo se sostiene desde la racionalidad técnica de estos especialistas diseñadores.

Afianzando la idea sobre la legitimación del saber acumulado por la experiencia laboral del profesorado, se encuentran los procesos de selección, organización, distribución y legitimación de saberes que constituyen la esencia del quehacer cotidiano de aula (Soto, 2004). Estas funciones respaldan la legítima demanda por el carácter profesional del profesorado como contraparte al rol técnico asignado, que se ha venido validando desde la política pública en educación y en los procesos de renovación en la formación inicial (Stenhouse, 1998; Grundy, 1991; Shön, 1998).

El rol profesional del docente, implica asumir un trabajo afianzado en la praxis (interacción permanente entre teoría y acción) que se corresponde con lo que Freire y Shor (2011: 23) denominan *ciclo gnoseológico*, para dar a entender el dinamismo interpretativo que tiene el conocimiento educativo cuando entra en relación con los sujetos enseñantes y aprendientes al interior de un aula, situación que construye saber en cada uno de estos encuentros; por lo mismo, este saber se vincula a sujetos, espacio y tiempo definido que se puede resumir como el contexto en que está situado.

Lo anterior también concuerda con la literatura que plantea la recuperación del saber producido por las voces de las propias comunidades en que está inserta la escuela y que en conjunto con su profesorado movilizan decisiones de selección y resignificación de la cultura escolar, con lo cual, se configura un conocimiento especializado vinculado a las exigencias de desempeño de contextos educativos específicos (Harris & Chapman, 2004: 429, Ferrada, 2012: 102).

Desde esta línea argumentativa, es posible posicionar al profesorado como un profesional que acumula un conocimiento que se legitima desde su propia praxis pedagógica, y que se constituye en un insumo relevante de considerar en los procesos de renovación curricular de la formación inicial docente en el país.

Metodología

Se trabajó con la metodología comunicativa crítica cuya característica principal es la ruptura epistemológica entre investigador e investigado, donde la construcción de significados se negocian desde la argumentación bajo criterios de validez (Gómez y otros, 2006). En este marco referencial se optó por un diseño cualitativo, construyéndose 5 casos caracterizados de acuerdo al contexto demográfico y cultural. Los casos se codificaron para el contexto urbano marginal con las letras A, B, C y para el contexto de indigeneidad A' y B'. Todos ellos se ubican geográficamente en la región del Bío-Bío, Chile, y corresponden a comunidades de profesorado de escuelas básicas municipales (públicas), que imparten docencia de 1° a 8°.

Una caracterización general del *contexto urbano marginal* en cada caso se describe a continuación:

| Casos | Comuna | Tipo de contexto demográfico y cultural | IVE del centro | Matrícula del centro |
|-------|---------|---|----------------|----------------------|
| A | Hualpén | Alta urbanidad marginal | 84 | 391 |
| B | Penco | Media urbanidad marginal | 80 | 308 |
| C | Laja | Baja urbanidad marginal | 88 | 402 |

Una caracterización para el *contexto de indigeneidad* en cada caso se describe en la siguiente tabla:

| Casos | Comuna | Tipo de contexto demográfico y cultural | IVE del centro | Matrícula del centro |
|-------|--------|---|----------------|----------------------|
| A' | Cañete | Baja urbanidad-media indigeneidad | 91 | 474 |
| B' | Cañete | Alta ruralidad-alta indigeneidad | 92 | 120 |

Cada comunidad de profesorado de estas escuelas constituyó cada caso referenciado. En total, se trabajó con 26 profesores con un promedio de experiencia laboral de 24 años en el contexto correspondiente.

La recogida de la información se realizó mediante la técnica de grupo de discusión comunicativo.

Resultados

Los resultados se presentan organizados de acuerdo al tipo de contexto de desempeño laboral (urbano marginal e indigeneidad) de cada comunidad de profesorado que constituyó cada caso.

1. La propuesta de construcción curricular para contexto de urbanidad marginal

La construcción curricular propuesta para la formación inicial por el profesorado en ejercicio en este tipo de contexto, permitió definir un conjunto de requerimientos curriculares en torno a competencias que se consideran esenciales, tal cual lo expresa la siguiente tabla:

| Caso A | Caso B | Caso C |
|---|--|---|
| Diseño de praxis curricular | | |
| No se observa | Formar en capacidades para vincular el currículum oficial con las realidades sociales contextuales del alumnado. | Formar para recoger objetivos emergentes durante el desarrollo de las clases en función del contexto. |
| Desempeño en contextos de vulnerabilidad | | |
| Formar para trabajar con contextos culturales cerrados para transformarlos en contextos abiertos e interactivos. | No se observa | Formar para atender a la diversidad de contextos que se encuentra en la vulnerabilidad. |
| Apoyo pedagógico del apoderado | | |
| No se observa | Formar para que el futuro profesor sepa formar también a sus apoderados como apoyo del trabajo pedagógico. | Formar al futuro docente en procesos pedagógicos específicos para el contexto que involucre no solo a los estudiantes, sino también a las familias. |
| Redes de colaboración para el trabajo pedagógico | | |
| No se observa | Formar para trabajar con la comunidad para que colaboren en la escuela. Formar capacidades para realizar trabajo en redes de apoyo con otros profesionales de diversa naturaleza que puedan colaborar en la escuela. | Formar en habilidades para trabajar integradoramente con la comunidad. Formar para realizar trabajo en redes con la comunidad para sacar adelante a la escuela y los estudiantes, y la comunidad. |
| Prácticas progresivas | | |
| Formar en prácticas progresivas tempranas e intensivas en los contextos vulnerables (como primer eje de la formación de profesores la prácticas progresivas debería ser en vulnerabilidad). | Formar en prácticas más continuas y permanentes en escuelas en contextos de vulnerabilidad. | Ampliar las prácticas (pasantías) e intensificarlas y hacerlas permanentes a fin de adquirir las competencias reales que existen estas escuelas. |

El requerimiento de *diseño de praxis curricular* emerge como una demanda de formación inicial en dos de los tres casos, B y C. Consiste en tener competencias profesionales para vincular el currículum oficial con el contexto en el que se desempeñará el futuro profesor (B) y competencias para flexibilizar el currículum en función no solo del contexto sino también del momento en que se produce esa construcción curricular en el aula (C).

El requerimiento *desempeño en contextos de vulnerabilidad* emerge como una demanda de formación inicial, en dos de los tres casos estudiados. Consiste en tener competencias profesionales para saber transformar el contexto culturalmente cerrado (propio de la urbanidad marginal) en uno capaz de interactuar con la diversidad de contextos culturales existentes (A) y competencias para la diversidad de contextos culturales categorizados como vulnerables (no solo en el que actualmente se desempeña, caso C).

El requerimiento *apoyo pedagógico del apoderado* emerge como demanda para la formación inicial en dos de los tres casos. Consiste en tener competencias profesionales para formar pedagógicamente a sus apoderados (B) (y sus familias, caso C) para incorporarlos como apoyo en el aula.

El requerimiento *redes de colaboración para el trabajo pedagógico*, presente en dos de los tres casos, muestra coincidencia en las demandas realizadas a los procesos de formación inicial (B y C). Consiste en tener competencias profesionales para saber trabajar con la comunidad colaborativamente en el trabajo pedagógico de la escuela y competencias para establecer redes de apoyo con otros agentes y agencias a fin de resolver la diversidad de problemáticas que se presentan en este tipo de contexto y que dificultan el logro de aprendizajes.

Finalmente, el requerimiento *prácticas progresivas* se observa en los tres casos estudiados y el requerimiento es el mismo en todos ellos. Poseer competencias laborales prácticas avaladas en experiencias tempranas e intensivas (permanentes) focalizadas en contextos tradicionalmente llamados vulnerables de modo de acercarse a las situaciones reales que existen en estas escuelas.

Este conjunto de requerimientos permiten apreciar —de forma preliminar— que las comunidades de profesorado que se desempeña en contexto de urbanidad marginal permite ofrecer una propuesta de construcción curricular levantada desde los saberes producidos en la experiencia laboral para la formación inicial.

2. La propuesta de construcción curricular para contexto de indigeneidad

La construcción curricular propuesta para la formación inicial por el profesorado en ejercicio en este tipo de contexto permitió definir un conjunto de requerimientos curriculares en torno a competencias que se consideran esenciales, tal cual lo expresa la siguiente tabla:

| Caso A' | Caso B' |
|--|---|
| Praxis curricular en indigeneidad | |
| | Formar para programar el currículum en una sala multigrado que tiene requerimientos específicos de indigeneidad. Formar en la cultura y en la lengua indígena. |
| Desempeño laboral en indigeneidad | |
| Formar para saber trabajar pedagógicamente con los apoderados y sus familias en contexto de indigeneidad. Desarrollar capacidades de promoción y gestión comunitaria para trabajar en contexto específico de vulnerabilidad indígena. Formar para establecer redes de apoyo que le permitan resolver la diversidad de demandas que tiene el contexto indígena. | Formar para trabajar con apoderados y familias en contexto de indigeneidad. Formar competencias para trabajar con agentes de apoyo cultural (asesora cultural) en indigeneidad. Formar para trabajar en un aula bilingüe. |
| Prácticas progresivas en indigeneidad | |
| Formar al futuro docente en prácticas tempranas e intensivas en contextos de vulnerabilidad indígena. | Incorporar prácticas más tempranas y más intensivas en contextos de indigeneidad. |

El requerimiento *praxis curricular en indigeneidad* emerge como una demanda de formación inicial en uno de los dos casos estudiados (B'), es decir, solo se realiza desde el contexto rural. Consiste en tener competencias profesionales de dominio de la cultura y la lengua indígena, y competencias de programación curricular para un aula multigrado con indigeneidad.

El requerimiento *desempeño laboral en indigeneidad* emerge como una demanda de formación inicial, en los dos casos estudiados. Consiste en tener competencias profesionales para formar a los apoderados y las familias como apoyo pedagógico de aula (A' y B') y competencias para vincular su rol pedagógico con la comunidad en que está inserta la escuela y para establecer puentes de colaboración con otras instituciones externas a ella, que también contribuyan al trabajo pedagógico de aula. Se suma, en el caso B', que se requiere competencias para saber trabajar en un aula bilingüe y con la participación de un agente cultural nativo al interior del aula.

Finalmente, el requerimiento *prácticas progresivas* dice relación con la demanda de formación inicial de competencias profesionales prácticas avaladas desde el ejercicio laboral temprano, intensivo y permanente del futuro profesor en el contexto indígena.

Este conjunto de requerimientos permiten apreciar —de forma preliminar— que las comunidades de profesorado que se desempeñan en contexto de indigeneidad permiten no solo ofrecer una propuesta de construcción

curricular levantada desde los saberes producidos desde su experiencia laboral, para la formación inicial, sino que pone en evidencia la importancia de considerar la diversidad de contextos culturales diversos en estos procesos de formación, que impactan la construcción de identidades laborales que va construyendo el profesorado en función del desempeño.

Discusión

Un primer elemento interesante de discutir, a nivel general, es la originalidad del saber acumulado por estas comunidades de profesorado cuando reportan requerimientos curriculares específicos para contextos culturales definidos; en este caso, para contextos de vulnerabilidad urbana marginal e indigeneidad. Este hallazgo, permite nada menos que cuestionar la homogeneidad presente en los procesos de formación inicial de profesores en el país, en que la diversidad de contextos culturales se asume como la necesidad de adecuar el currículum nacional a la programación de aula. Es decir, que este aspecto en vez de sustantivo se le asume como adjetivo.

En directa relación con lo anterior, cabe destacar que la propuesta de construcción curricular diferenciada que realizan las comunidades de profesorado, en función del tipo de contexto, resultan altamente innovadoras respecto de la actual formación inicial de las instituciones universitarias a nivel nacional, por lo mismo reportan datos que son fundamentales y que van más allá de las propuestas de modificación curricular de los proyectos PFFID y MECESUP de estas últimas décadas. Por el contrario a estos proyectos que afianzan la homogeneización, los requerimientos planteados por el profesorado apuntan a diversificar los procesos de formación inicial en función de los contextos específicos de vulnerabilidad fuertemente anclado al carácter demográfico cultural del contexto estudiado.

Otro de los resultados importantes de destacar es el saber acumulado que reportan los profesores sobre los requerimientos específicos en contextos de vulnerabilidad urbano marginal que se vinculan con nuevas demandas a nivel de diseño de praxis curricular, en donde se requiere de una integración entre el diseño y el desarrollo en directa relación con los contextos de desempeño laboral; con nuevos contenidos a nivel de la especificidad cultural asociado, dadas por el propio contexto de vulnerabilidad; con nuevas demandas de apoyo pedagógico por parte de los apoderados y de redes de colaboración de agencias sociales de la comunidad; y los nuevos requerimientos de formación a nivel de prácticas progresivas que adquieren la exigencia de hacerlas permanente e intensivas en los contextos de vulnerabilidad específicos de desempeño.

Asimismo, esta categoría de diseño de praxis curricular, se observa en el contexto de indigeneidad, mostrando correspondencia entre la demanda por la formación en la cultura y la lengua indígena realizada por los profesores en ejercicio en el contexto indígena rural y lo definido en la ley 19253 en lo que dice relación con el conocimiento de las culturas e idiomas indígenas. Situación que se condice con la caracterización del caso B', correspondiente a un centro educativo en el programa intercultural bilingüe que así lo exige.

Por el contrario, el caso A' correspondiente a un centro educativo urbano, sin programa intercultural bilingüe, por tanto sin obligatoriedad por la demanda, no la presenta⁶⁵.

Otro aspecto que pudiera profundizar este punto es el alto índice de vulnerabilidad que presenta este centro, caracterización que estaría marcando un predominio en la demanda de formación por parte del profesorado en torno a ella y no en torno a la especificidad cultural indígena. Por su parte, las demandas de formación inicial que tienen que ver con aspectos propios de la praxis educativa que permitan dar cuenta de la especificidad del contexto de indigeneidad (A'), como por la mantención de la cultura y la lengua (B'), tales como, saber trabajar con los apoderados y sus familias, realizar gestión comunitaria y saber establecer redes de apoyo presentes mayoritariamente en la categoría desempeño laboral en indigeneidad en el caso A' se constituyen en demandas de praxis educativa. De la misma forma, en el caso B', pero estableciendo una relación entre ambas categorías aparece la necesidad del dominio de la cultura y la lengua en la categoría de diseño de praxis curricular que se traduce en la demanda por saber trabajar en un aula bilingüe y con el apoyo de un agente cultural nativo presente en la categoría desempeño laboral en indigeneidad.

Estos requerimientos, se condicen con la literatura que plantea que la formación del profesorado involucra una preparación que le permita vincular su quehacer laboral con actividades de otros tipos de agencias presentes en la comunidad que tributen a la construcción del aprendizaje de su alumnado (Imbernón, 1994; Tejada, 1998; Hargreaves, 1999; Smith, 2001; Flecha, 2006) a fin de producir espacios de alta diversidad de interacciones sociales que permitan ampliar el archivo cultural de referencia de dicha comunidad. Estas nuevas demandas de formación también encuentran coincidencia con la necesidad de construir diseños curriculares contextualmente circunscritos en las distintas realidades de desempeño laboral del profesorado (Carrasco, 2010:15; Quintriqueo, 2010).

Conclusiones

1. Las comunidades de profesorado en ejercicio en contextos de vulnerabilidad urbana marginal e indigeneidad reportan insumos desde sus experiencias laborales para una propuesta de construcción curricular que permite impactar la actual homogeneización presente en la formación inicial de profesores.
2. El saber acumulado a través de la experiencia laboral de las comunidades de profesionales en ejercicio producto de la validez intersubjetiva que fue negociada, argumentativamente, entre el equipo de investigadores y los grupos de profesores (metodología comunicativa crítica) constituyen

⁶⁵ Cabe destacar que esta ley fija esta exigencia en términos genéricos para todos los establecimientos del país, tengan o no presencia de indigeneidad.

una apertura semántica y epistémica necesaria de considerar al momento de construir nuevo conocimiento que permita orientar la innovar en la formación de profesores.

3. El profesorado en ejercicio laboral en contextos culturales diversos adquiere una identidad profesional que involucra el conocimiento territorializado de las cosmovisiones, culturas de referencias, sistemas de creencias, lenguas, prácticas sociales, que este tipo de desempeño demanda, aspecto que permite avalar los saberes que reportan al momento de repensar la formación inicial del profesorado.
4. El profesorado en ejercicio laboral en contextos de indigeneidad reporta requerimientos curriculares de formación inicial, que apuntan al rescate de la cultura y la lengua mapuche en directa relación con las exigencias que fija la connotación intercultural bilingüe del centro (caso B’).

Referencias

Carrasco, A. (2010). Investigación en Efectividad y Mejora Escolar: ¿Nueva agenda? *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación* (REICE), España: Red Iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar, Vol 6, (4) pp. 5-23.

CNA. (2011) *Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado*. <http://www.cnachile.cl/>, visitado 29 de agosto 2011.

Ferrada, D. (2012) *Construyendo escuela, compartiendo esperanza. La experiencia del proyecto Enlazando Mundos*. Santiago: RIL Editores.

Flecha, R. (2006) *Sharing Words*. Laham, MD: Rowman&Littlefield.

Freire, P.; Shor, I. (2011) *Medo e Ousadia o cotidiano do professor*. Sao Paulo: Paz e Terra Ltda.

Gómez, J.; Latorre, A.; Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.

Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (1999). *Una Educación para el Cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

Imbernón, F. (1994). *La formación y el Desarrollo Profesional de Profesorado*. Barcelona: Graó.

Ley Indígena N° 19.253 (1993). *Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

MINEDUC (2011). *Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP)*. División de Educación Superior del Ministerio de Educación.

PFFID. (1997). *Bases de Concurso nacional de los Proyectos de fortalecimiento para la formación inicial*. Santiago: MINEDUC.

Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S.; Cárdenas, P. (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

Smith, P. (2001). *Talking Classrooms. Shaping Children's Learning Through Oral Language Instruction*. Newark, Dalware: International Reading association.

Shön, D. (1998). *El profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

Soto, V. (2004). *Visión del currículum": una introducción a las propuestas de curriculistas chilenos*. Santiago: Ediciones Universidad Arcis.

Stenhouse (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Tejada, J. (1998). *Los Agentes de la Innovación en los Centros Educativos. Profesores, Directivos y Asesores*. Málaga: Aljibe.