



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

Saberes profesionales en la Formación Inicial Docente:

La perspectiva de los formadores en diversidad. Un estudio de casos.¹

Tesis para optar al grado de Licenciado en Psicología y al título de Psicólogo

Tesistas:

Esteban Gabriel Gordillo Jorquera

Pablo Sebastián Zamora Valencia

Profesor Patrocinante:

Felipe Jiménez Vargas

¹Tesis de grado enmarcada en proyecto FONDECYT N° 3140247 a cargo de Felipe Jiménez Vargas

Viña del Mar, Abril 2019

Resumen

El presente estudio investigó los saberes que para un grupo de nueve docentes de carreras de pedagogía de la PUCV que trabajan temas de diversidad son relevantes de ser desarrollados durante el proceso formativo. En los resultados se presentan cinco saberes profesionales fundamentales: planificar y evaluar, comprender y valorar la diversidad, comprender el contexto, trabajar en redes y saber reflexionar, siendo este último el eje articulador de los primeros.

En las discusiones se analizan las tensiones entre contexto universitario y contexto escolar, entre disciplinas (psicología y pedagogía), tensiones sobre el posicionamiento de los investigadores respecto del objeto de estudio y se concluye con la relevancia de reposicionar al docente como sujeto constructor de saber pedagógico.

Palabras clave: Formación Inicial Docente, Saber Profesional, Saber Pedagógico, Interculturalidad, Diversidad.

Abstract

The present study investigated the professional knowledge that for a group of nine teachers of pedagogical careers of the PUCV that work diversity issues are relevant to be developed during the training process. In the results, five fundamental knowledge are presented: to plan and evaluate, to understand and value diversity, to understand the context, to work in networks and to know how to reflect, the latter being the axis that articulates the former.

In the discussions the tensions between university context and school context, between disciplines (psychology and pedagogy), on the positioning of researchers with respect to the object of study are analyzed and it is concluded with the relevance of repositioning the teacher as a subject of pedagogical knowledge.

Key words: Initial Teacher Training, Professional Knowledge, Pedagogical Knowledge, Interculturality, Diversity.

1. Introducción

Las aulas chilenas se encuentran en un proceso de transformación respecto a la composición de sus estudiantes existiendo, cada vez, una mayor diversidad en estos. Este aumento de la diversidad encuentra su origen en distintas causas siendo las más relevantes: las políticas de integración escolar llevadas a cabo por el Ministerio de Educación, la puesta en marcha de la Ley de Inclusión, la visibilización de la diversidad cultural desde las minorías étnicas a propósito de la existencia del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y el aumento sostenido de la población inmigrante en edad escolar. En este nuevo contexto, el Ministerio de Educación (MINEDUC) lanzó las Orientaciones para la construcción de Comunidades Educativas Inclusivas (MINEDUC, 2016) y las Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2017) relevando así la importancia de la inclusión educativa como un norte al que nuestro país debe propender si deseamos convertirnos en una sociedad más democrática y justa para con todos los integrantes de ésta independiente de su género, raza, habilidades o condición socioeconómica (UNESCO, 2006).

Como equipo investigador abordamos esta problemática desde el paradigma de la interculturalidad, en tanto esta perspectiva según Preiswerk (2003) “se establece desde el reconocimiento de las diferencias en contextos socioculturales específicos donde las personas, los grupos sociales y las culturas conviven a partir de pautas variadas de costumbres, valores y creencias” (Citado en Moreno & Oyarzún, 2013, p.772). Además, esta perspectiva surge como una respuesta a la necesidad de generar estrategias de educación inclusiva, al mismo tiempo que entregar herramientas para la coexistencia en la diversidad cultural y otorgar un espacio dialógico entre comunidades culturalmente distintas.

La interculturalidad como fenómeno educativo comienza a ser relevante para el Estado Chileno desde el año 2001, desde el cual se ha impulsado la educación intercultural con una perspectiva indígena centrada principalmente en la reivindicación de la lengua de los pueblos originarios a través del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) (MINEDUC, 2018). Esta política surge como respuesta a la

marginación histórica de estos grupos minoritarios y comenzó considerando a 160 establecimientos que contasen con estudiantes pertenecientes a grupos indígenas. Esta iniciativa representa un avance en la creación de una política pública de educación intercultural, pero no garantiza la defensa y preservación cultural de las minorías étnicas pues se centra en la preservación y transmisión de su lengua, pero escasamente de otros elementos culturales.

Esta percepción de la interculturalidad restringida al mundo indígena profundiza la segregación de las minorías étnicas. De esto, ya en el año 2006 el Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (CAPCE, 2006) destacó el predominio de un enfoque remedial y compensatorio más que inclusivo en éstas. Montecinos (2004) advierte que una política de educación intercultural con estas características:

Es una invitación para que un sector de nuestra sociedad sea bicultural, (...) esta invitación corre el riesgo de mantener a las personas indígenas en su estatus de Otro (léase grupos culturales dominados). Los que no son indígenas, al parecer, no necesitan ser biculturales ya que son los Otros quienes deberán acomodarse y asimilarse para interactuar” (p.26).

Lo anterior, estaría reproduciendo prácticas discriminatorias asociadas a prejuicios y desvalorización hacia lo propiamente indígena. Estas prácticas culturales segregadoras tienen eco en la labor docente pues, en lo referido a las creencias docentes respecto de la población indígena, el estudio exploratorio de Becerra (2012) llevado a cabo en la Región de la Araucanía, plantea que aún existen prejuicios y estereotipos étnicos relacionados con los recursos cognitivos y el área emocional del estudiantado indígena, donde ambas categorías son percibidas como deficitarias por parte de los docentes participantes del estudio que trabajan con alumnado indígena en la zona.

Sumado a lo anterior, nos encontramos con el aumento sostenido de la población inmigrante en nuestro país, la que, según la encuesta CASEN 2015 alcanzó el 2,7% de la población total (MINEDUC, 2017) el que si bien, es un porcentaje relativamente bajo, se ha duplicado en los últimos 13 años, al mismo tiempo que se ha diversificado el patrón migratorio. En relación a esta realidad, desde el año 2003 y bajo la

lógica del plan “Educación para todos”, el Ministerio del Interior ha promovido a través de un oficio, la incorporación de estudiantes migrantes a los establecimientos educacionales aun cuando su situación migratoria sea irregular (Ministerio del interior, 2003). A raíz de esto, en el escenario actual nos encontramos con una mayor presencia de estudiantes inmigrantes en las escuelas públicas de nuestro país siendo, al año 2017, 77.608 estudiantes de origen extranjero, representando el 3,5% de la matrícula total (MINEDUC, 2017).

Articulando las diversas transformaciones socioculturales de nuestro sistema educativo y pese al espíritu inclusivo de las iniciativas estatales puestas en marcha, las investigaciones en torno a la temática señalan que el profesorado, que ha sido testigo de estos cambios y ha sido interpelado a ajustarse a ellos, declara no sentirse preparado para trabajar en este nuevo escenario (Gaete, Gómez & Bascope, 2016; Ruffinelli, 2013; Tenorio, 2011). Respecto a este panorama, distintas investigaciones en nuestro país señalan que, en lo referente a la gestión de la diversidad, los docentes presentan incoherencias entre un discurso favorable hacia ésta y prácticas discriminatorias en su quehacer docente (Vega, 2009; Zapata, 2014).

Del mismo modo, se han estudiado dos fenómenos que imposibilitan una adecuada gestión de la diversidad en las escuelas: por un lado se sostiene que la ausencia de una política pública que oriente, capacite y entregue las herramientas necesarias al sistema escolar, dificulta la construcción de una escuela intercultural; por otro lado, la normalización o invisibilización de los procesos de discriminación a la que son expuestos niños y niñas migrantes por parte de los docentes y directivos de las instituciones escolares quienes, a través de un ideal de homogeneidad cultural, propician la negación de la identidad del Otro y tienden a la asimilación de su cultura, lo que imposibilita la condición de igualdad necesaria para sustentar un proyecto de interculturalidad, a la vez que reproduce nociones hegemónicas de la cultura dominante (Moreno & Oyarzún, 2013; Stefoni, Stang & Riedemann, 2016).

Hasta este punto, hemos presentado antecedentes que develan las dificultades que han tenido los docentes de nuestro país para dar respuesta a una sociedad en constante cambio y cada vez más diversa, donde conseguir el éxito educativo para todos y todas las estudiantes del país requiere transformaciones profundas no solo en el

ámbito de las políticas públicas, sino que también requiere generar nuevos conocimientos, saberes y actitudes profesionales que estén acorde con los cambios socioculturales que se están dando en nuestro país.

2. Construcción de Saber Pedagógico en Chile en la Formación Inicial Docente (FID): Estado del arte

El estado actual de la educación en Chile lleva a fijar nuestra atención en cómo son llevados a cabo los procesos formativos de los futuros docentes, ya que consideramos, al igual que Ibáñez (2014) que la Formación Inicial Docente (FID) es el espacio más propicio -sin desconocer otros- para construir conocimiento y saber profesional en relación a la gestión de la diversidad, entre otras competencias necesarias para realizar una adecuada práctica pedagógica. Si bien el campo de la FID se ha transformado, incorporando esta competencia dentro de los currículos formativos, las adaptaciones no han sido suficientes en lo que refiere a cambios que permitan no reproducir acciones de exclusión y segregación hacia las minorías (Infante, 2010).

Para abocarnos a la tarea de comprender cómo ha evolucionado la disciplina pedagógica y su campo de conocimiento, nos serviremos del concepto de *Saber Pedagógico* y cómo éste ha sido construido históricamente en nuestro país para lo cual cabe revisar las investigaciones que se han enfocado en conocer cómo éste ha sido significado y construido por parte de los docentes a lo largo de los años y cómo ha sido abordado por las distintas Instituciones de Educación Superior (IES) en los programas de FID.

Como punto de partida, consideramos lo propuesto por Zuluaga (1999) quien introdujo el concepto de Saber Pedagógico y que fue definido como “el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber” (p.149). Sin embargo, en la actualidad no existe una conceptualización compartida sobre este saber en la FID, ya que como indica Zapata (2003) “el campo del Saber Pedagógico no está organizado homogéneamente y, además, sus bordes no están claramente delimitados” (p. 108), lo que dificulta el reconocimiento de las competencias o saberes

necesarios de ser desarrollados durante el proceso formativo.

Para Almonacid, Merellano y Moreno (2014) el Saber Pedagógico se trataría de un saber enfocado en las relaciones interpersonales contextualizadas, con peculiaridades y sentidos propios, dependiente de la diversidad y particularidad del contexto donde se ejerza la práctica, lo que implicaría que el despliegue de este saber surge en una institución y con un grupo de estudiantes específicos; por tanto, es una construcción personal pero que al mismo tiempo posee un corpus de conocimientos compartidos socialmente y articulados desde la relación entre teoría y práctica, comprendiendo aspectos pedagógicos, disciplinares, profesionales y prácticos. Sería a fin de cuentas un saber que orienta el desempeño profesional, pero que en dicho proceso se dinamiza y reconstruye.

En relación a cómo este saber es construido durante el proceso formativo, distintas investigaciones han dado cuenta de las dificultades que encuentran las IES para conceptualizar al Saber Pedagógico como eje articulador de su currículum. En este sentido, los estudios han señalado que dicha dificultad surge como consecuencia de una escisión entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico y de una escasa claridad en torno a cómo aprenden los docentes mientras cursan su proceso de formación inicial (MINEDUC, 2005; Latorre, 2009; Labra, 2011).

En lo referente a la relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico dentro del proceso formativo, Ávalos (2002) indica que la práctica es concebida por las IES como una actividad que tiene por objeto “facilitar el proceso por el cual los futuros docentes construyen conocimiento pedagógico, desarrollan en forma personal teoría y práctica de la enseñanza y del aprendizaje y, por sobre todo, aprenden a enseñar” (p.109). Al respecto, la autora indica que no existe claridad ni explicitación en torno a qué tipo de conocimiento pedagógico construyen en el espacio práctico, existiendo incluso planteamientos que se contraponen con lo anterior pues, la formación se concentra en la transmisión de conocimientos de la universidad a la escuela.

Lo anterior constituiría una lógica aplicacionista donde el conocimiento es transmitido y no construido y, por consecuencia, no estaría afecto al contexto ni a la interacción social

del docente, lo que lo constituye en una falsa representación de los saberes profesionales donde lo medular serían los contenidos teóricos por sobre la construcción de conocimientos (Montero, 2001). En consecuencia, podemos inferir una desarticulación de los saberes y una falta de diálogo entre teoría y práctica, sin el cual no es posible la generación de conocimiento pedagógico en las escuelas (UNESCO, 2006, p. 34).

Por otra parte, para Latorre (2009) no existen claridad -ni evidencias- respecto a qué elementos y qué aprendizajes profesionales construyen los buenos docentes, es decir qué conocimientos o tipos de saberes conforman su Saber Pedagógico, así como tampoco hay claridad sobre cuáles de esos aprendizajes han sido desarrollados mediante el proceso formativo ni cómo son puestos en juego en las prácticas pedagógicas. Para la autora se requieren dos condiciones que podrían revertir esta situación: en primer lugar, que exista una real articulación entre formación inicial y ejercicio profesional - contexto formativo y contexto profesional- y, en segundo lugar, que la formación inicial ejerza verdadero impacto en el aprendizaje profesional y, por ende, en las prácticas pedagógicas futuras de los docentes. La autora, en su artículo, explora las prácticas pedagógicas de docentes en ejercicio donde observa, entre otras cosas, que éstas poseen distintas naturalezas y orientaciones encontrándose sustentadas en una “diversidad de saberes” primando aquellos saberes fundamentados en el sentido común, a la vez que saberes de carácter práctico, pero escasamente saberes fundamentados profesionalmente.

Lo anterior supone una situación de complejidad, ya que al no existir claridad respecto del contenido de la profesionalidad y a la difusa investigación con respecto a las fuentes y formas de aprendizaje, no existiría una adecuada configuración de la subjetividad del actor: sus saberes, creencias, valoraciones y motivaciones. Por el contrario, esclarecer lo que constituye este saber, cómo es construido y cómo puede ser aprehendido por los futuros docentes en el proceso de formación inicial, permitiría generar las coordenadas necesarias para una conceptualización del Saber Pedagógico que lo constituya como objeto epistemológico del proceso formativo, generando claridad conceptual sobre la enseñanza, el conocimiento, el rol del docente y su proyección profesional, aportando identidad y sentido a la

profesión docente (Bobadilla, Cárdenas, Dobbs & Soto, 2012).

El conocimiento y el saber como un campo de indagación académica son relevantes de ser explorados en una sociedad en constante cambio. La construcción del Saber Pedagógico en sí, cobra fundamental relevancia en un contexto de reforma educativa y de cambios sociológicos del alumnado, el que invita a la creación de una nueva identidad profesional docente que pueda dar respuesta a dichas transformaciones. De este modo, la renovación de la profesión docente pone en el centro de las preocupaciones la necesidad de identificar un conjunto amplio de nuevos conocimientos, capacidades, valores y prácticas que los docentes deben adquirir para ser profesionales efectivos (Unicef, 2000; Bobadilla et al, 2012).

En este sentido, la figura del educando y sus particularidades se alza al mismo nivel que la del docente. La preocupación de la disciplina pedagógica debe enfocarse no sólo en la formación del docente, sino también en el reconocimiento de los estudiantes con sus particularidades, en el depositario de la enseñanza y cómo lograr aprendizaje en él (Ibáñez, 2014). Para lo anterior, se hace necesario crear y sostener espacios en la FID que desarrollen herramientas significativas que faciliten en los futuros docentes el acto de reflexionar acerca de sus creencias respecto de sí mismos y de sus estudiantes, en tanto la reflexión es una de las principales herramientas de transformación personal y social, a la vez que generen diálogos con el saber experto-académico para construir su propio conocimiento situado y contingente al contexto en el cual trabajan.

Lo anterior, requiere además poder superar la brecha entre las Instituciones formadoras de docentes y los contextos de desempeño profesional, de manera que se pueda trabajar efectivamente en el reconocimiento y valoración de los saberes de las comunidades educativas y en una cooperación en el proceso de investigación que otorgue facultades y vincule a los diversos estamentos escolares para producir así una mancomunidad en cuanto a los intereses que buscan ambas instituciones sin pasar por alto las exigencias y el currículo que rige a cada una de ellas. Pensar en programas formativos con un alto grado de articulación con los contextos de desempeño profesional es un desafío pues requiere repensar el modelo educativo desde otro paradigma

donde la FID esté al servicio de la sociedad y no determinada por el mercado de la Educación Superior.

Resumiendo, el estado del arte de la investigación en torno a la construcción de Saber Pedagógico en la FID, evidencia que la mayoría de las iniciativas académicas que buscan comprender este constructo se han enfocado principalmente en la perspectiva de los estudiantes en formación y/o de los profesionales egresados, quedando la perspectiva del formador de formadores como un elemento inexplorado (Cisternas, 2011).

Junto con lo anterior existe una generalización en la conceptualización del formador de formadores con la que se desarrollan las investigaciones, en las cuales este actor es presentado de manera difusa, siendo conceptualizado de manera genérica, dado que no son contempladas sus particularidades personales y contextuales que determinan su labor pedagógica, como el área de formación en la cual se desempeña (disciplinar, pedagógica o práctica, por ej.), aspecto que sería relevante de considerar, ya que:

Comprendiendo que los conocimientos y capacidades que pone en acción un formador responsable de la formación de especialidad (por ej.: las didácticas específicas) pueden ser de naturaleza distinta en comparación con un formador responsable del área pedagógica (por ej.: las teorías de aprendizaje) (Cisternas, 2011, p.150).

Pareciera ser que, para las distintas investigaciones realizadas en nuestro país, el formador de formadores fuese tratado como una categoría homogénea y sin especificidades, estudiado sólo desde aspectos muy generales y que pese a ser abordado como materia de estudio, se le ignora como un actor diverso en responsabilidades formativas y conocimientos, existiendo pocas pistas respecto a sus prácticas, sus acciones formativas y los aprendizajes alcanzados por sus estudiantes. Preguntas como ¿qué debe saber el futuro profesor?, ¿cuál es la naturaleza de ese saber? y ¿cómo se aprenden esos saberes? son preguntas excepcionales dentro de la investigación sobre formadores de formadores en Chile (Cisternas, 2011, p.160).

3. Pregunta de investigación

¿Qué saberes profesionales deben ser desarrollados por los futuros docentes según los formadores en diversidad desde una perspectiva intercultural?

4. Objetivos

4.1 Objetivo General

Comprender desde la perspectiva de los docentes formadores y a la luz del paradigma de la interculturalidad, qué saberes profesionales son considerados relevantes para ser desarrollados por los futuros docentes y cómo son articulados dentro del proceso formativo.

4.2 Objetivos específicos

1. Conceptualizar los saberes relevantes de ser desarrollados en la FID

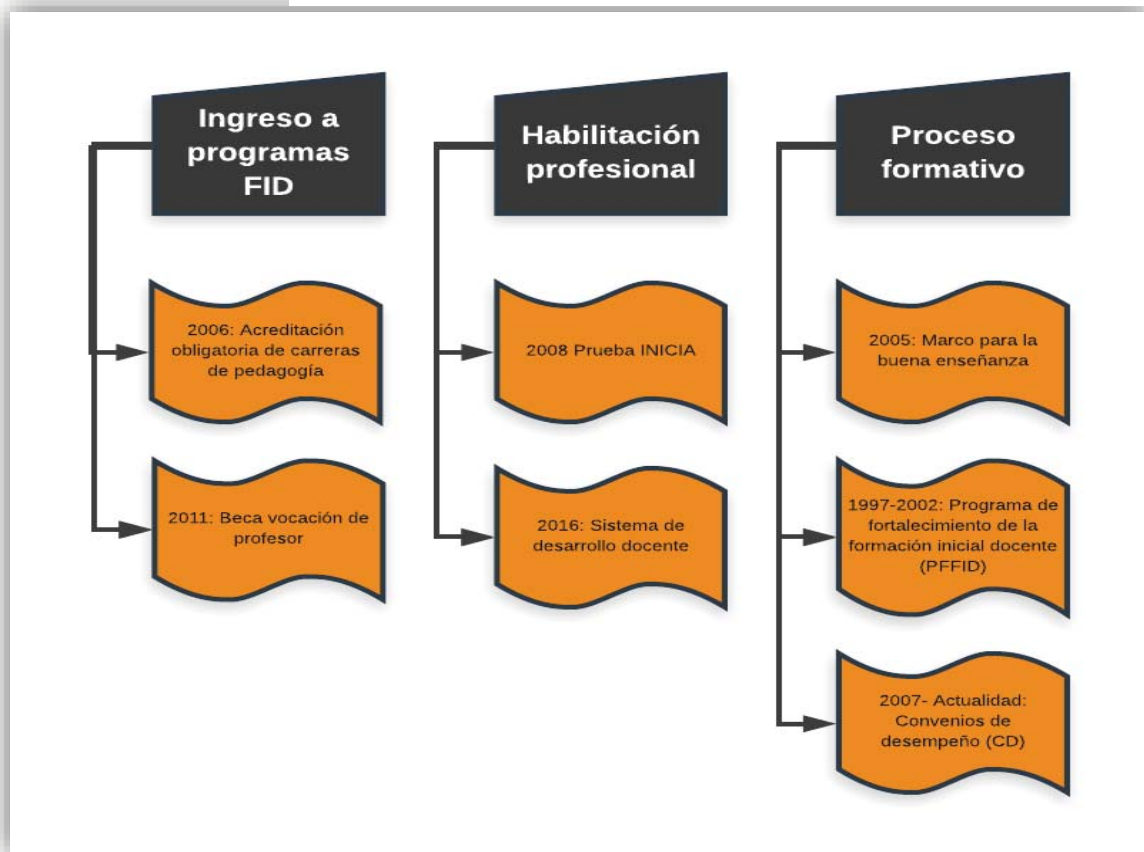
2. Reconstruir las relaciones y articulaciones entre dichos saberes.

5. Marco Teórico

5.1 La Formación Inicial Docente (FID) en Chile

Desde los años 80 distintos organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, han incentivado la transformación de la gestión estatal en todo el mundo hacia el llamado Nuevo Management Público donde se busca “transformar las prácticas de gestión del sistema público en los diversos países adoptando modelos de competencia entre proveedores de servicios públicos y privados, estructuras flexibles y dinámicas al interior de las organizaciones” (Fardella & Sisto, 2011, p.129). Este modelo ha empapado las distintas políticas públicas orientadas a fortalecer la Formación Inicial Docente las cuales, según algunos investigadores se organizan en tres ejes: El ingreso a las carreras de pedagogía, la habilitación profesional y el proceso formativo (Gaete et al., 2016) (Ver figura N° 1).

Figura N°1. Ejes de políticas públicas en Formación Inicial Docente (1997-2016). Fuente: elaboración propia



5.1.2 Políticas públicas referentes al Ingreso a programas FID

En lo referente al ingreso a las carreras de pedagogía, nos encontramos con el proceso de acreditación obligatoria de carreras de pedagogía, proyecto que entró en vigencia en el año 2006 y que busca regular la asignación de recursos y fondos entregados por el Estado hacia instituciones formativas, lo que significaba en última instancia, estar acreditadas. Los recursos asignados estaban destinados para el financiamiento de los estudios de pregrado y desarrollo de proyectos de investigación (Cortés e Hirmas, 2015). Este proceso generó que los postulantes a pedagogía prefirieron dichas carreras porque contaban con la posibilidad de acceder a becas y beneficios. Sin embargo, autores como Domínguez, Bascopé, Carrillo, Lorca, Olave & Pozo (2012) ponen en duda la confiabilidad del proceso de acreditación y la asignación de recursos bajo este criterio, dado que:

La mayoría del quehacer concreto de las agencias está abierto a interpretación o discernimiento(...) Si lo que se espera es contar con un sistema estandarizado de evaluación que no permita la divergencia en la aplicación de los criterios y la consecuente decisión de acreditación; los criterios y procedimientos debieran estar mejor definidos y más focalizados en características específicas de los programas de pedagogía y en estándares para ellas (p.81).

Por otro lado, y con el objetivo de atraer a los mejores candidatos hacia las carreras de pedagogía, el año 2011 se implementó la Beca Vocación de Profesor (BVP) la que, en su primer año de implementación, logró un aumento del 68% de estudiantes con más de 600 puntos matriculados en pedagogía, y los puntajes sobre 700 puntos casi se triplicaron durante el mismo período (Ávalos, 2014). No obstante lo anterior, el informe de los resultados de la BVP del año 2014, indica que existe la percepción entre los encuestados de que la beca atrae a beneficiarios sin vocación que ingresan pedagogía sólo por la oportunidad de estudiar una carrera gratis, indicando la dificultad que tiene la beca para atraer a jóvenes con alto puntaje debido, principalmente, a las bajas remuneraciones de los docentes y el escaso

reconocimiento social que la carrera de pedagogía tiene en nuestro país (MINEDUC, 2014).

5.1.3 Políticas públicas referentes a la habilitación profesional

En relación a las políticas centradas en la habilitación profesional, nos encontramos con el programa de evaluación INICIA, implementado el año 2008 como una estrategia del Ministerio de Educación para el mejoramiento de las instituciones de formación de docentes. Ésta se fundó en los diagnósticos, propuestas y recomendaciones de la Comisión Nacional sobre Formación Docente del año 2005 y del Consejo Asesor Presidencial del año 2006 y desde entonces ha apuntado a impactar en forma sistémica sobre la institucionalidad de la formación inicial de docentes (Bascopé, Cox & Meckess, 2010; Cortés e Hirmas, 2015). Sin embargo, la prueba INICIA no permite medir la gestión en el aula y del aprendizaje, restándole validez predictiva al instrumento ya que “la correspondencia entre tener una buena nota en un test estandarizado de conocimientos y ser un buen docente es, al menos, cuestionable ya que desde esta perspectiva estaría primando el saber teórico por sobre el saber práctico” (García-Huidobro, 2011, p.15).

Además, los resultados de la evaluación se propusieron en un primer momento de carácter privado, sin embargo estos se han hecho públicos, lo que podría conllevar acciones de adiestramiento por parte de las instituciones formadoras para el examen y, al mismo tiempo, que las escuelas de nuestro país contraten docentes en virtud del lugar y la institución en que hayan estudiado (Ávalos, 2014), por lo que los autores mencionados consideran que este sistema de evaluación docente carece de validez y sustento.

Junto con lo anterior, nos encontramos con que en el año 2016 se promulgó la ley 20.903 que establece el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, el cual tiene por objetivos

Contribuir en la construcción de un sistema inclusivo donde la educación de calidad sea un derecho para todos y todas (...) y reconocer a la docencia como una profesión altamente compleja y desafiante, apoyar su ejercicio y aumentar su valoración para las nuevas generaciones; comprendiendo la misión

decisiva que cumple esta profesión en la sociedad” (Veas, 2016, p.4).

Para cumplir estos objetivos, la ley propone establecer requisitos de ingreso a las carreras de pedagogía aumentando progresivamente el puntaje mínimo para ingresar a cualquier programa de FID; también establece la acreditación obligatoria para todas las carreras de pedagogía y, por último, evaluaciones diagnósticas obligatorias dentro del proceso formativo (Prueba INICIA o similar) para desarrollar planes de mejora en las instituciones formadoras. A su vez establece distintos tramos de remuneración económica según el desempeño docente y los años de servicio en el sector público.

5.1.4. Políticas públicas referentes a mejorar el proceso formativo

Por último, nos encontramos con aquellas iniciativas estatales que han buscado fortalecer y mejorar el proceso formativo de los docentes donde se encuentran, por un lado, políticas públicas que se han centrado en la regulación y modelación de las prácticas pedagógicas, y por el otro, iniciativas que han buscado inyectar recursos estatales a las instituciones formadoras. Las primeras se traducen en la elaboración y difusión de marcos orientadores tales como el Marco para la Buena Enseñanza y el Marco para la Buena Dirección, los que dirigieron sus esfuerzos a la modificación y el fortalecimiento de las prácticas pedagógicas (Cortés e Hirmas, 2015) a través de pautas prescriptivas del trabajo docente. Dichos marcos constituyen un referente que ha establecido ciertos consensos respecto de cuáles son los conocimientos, capacidades y competencias que los docentes deben dominar tanto en el aula como en la comunidad educativa de la que forman parte, cuáles son sus responsabilidades respecto de la formación integral y logros de aprendizaje de sus estudiantes y cuáles son sus perspectivas para el desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión, entre otras. En tal sentido, estos marcos entregan una clara señal hacia dónde se busca intencionar la transformación y proyección futura del rol y de las prácticas docentes.

El Marco Para la Buena Enseñanza es hoy uno de los principales referentes a nivel local para la conceptualización y evaluación del rol del profesor, de las prácticas pedagógicas que realiza y de las deseables consecuencias para los aprendizajes de los alumnos. En la base de éste,

subyace la idea de que el modelo teórico que lo sostiene -modelo constructivista- sería el mejor modelo para avanzar hacia el logro de cambios reales en las prácticas pedagógicas vigentes y mejorar los resultados de aprendizaje por parte de todos los estudiantes del país (Latorre, 2006).

Las segundas hacen referencia a diversas iniciativas que se han ido sucediendo y que han buscado fortalecer el modo en que los docentes se forman en nuestro país a través de la inyección de recursos a las instituciones de educación superior con programas de formación inicial docente. Este proceso comenzó el año 1997 con la implementación del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (PFFID). Esta iniciativa constituyó el primer esfuerzo por parte del Estado para mejorar la FID a través de financiamiento competitivo a través del acompañamiento por parte del MINEDUC en las instituciones tradicionales que impartían carreras de pedagogía. Dicha propuesta generó un cambio relevante en el ámbito curricular pues estableció el programa de prácticas progresivas, el que le dio un lugar central a la formación práctica de los docentes, además de la elaboración de los estándares de evaluación para los egresados de pedagogía (Ávalos & Sotomayor, 2012; MINEDUC y Universidad Central, 2002) destinados a evaluar la calidad de la formación inicial de los docentes.

Al PFFID le siguió en el año 1999, el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECE-SUP) el que generó un concurso de proyectos destinados a mejorar la especialización disciplinaria y didáctica en la formación de docentes de 5° a 8° básico (Cortés e Hirmas, 2015). Sin embargo y pese a los efectos positivos obtenidos, no hubo un seguimiento sostenido en el tiempo ni una evaluación concreta de sus alcances (Bascopé et al, 2010). Así mismo, MECE-SUP marca el inicio de la asignación de recursos para la FID en base a resultados a través de fondos concursables que luego debían rendirse -accountability -, aspecto poco presente en las políticas públicas relacionadas con el Sistema Educativo hasta ese momento, pero que se mantiene vigente hasta la actualidad a través de los llamados Convenios de Desempeño (Universidad de Chile, s.f.), iniciativa que sigue la línea de MECE-SUP constituyéndose como un financiamiento en base a resultados para la realización de análisis estratégicos y planes de mejora institucional. Los resultados de estos

convenios se ordenan en base a dos indicadores fundamentales: indicadores de resultados e indicadores de impacto. El principal indicador de resultados es la misma prueba INICIA con todas las dificultades ya mencionadas. Por otro lado, el indicador de impacto refiere al valor añadido por los nuevos docentes al aprendizaje de sus estudiantes en aula. Este indicador es difícil y complejo de medir por lo que los expertos señalan que no es confiable como medio de rendición de cuentas (Ávalos, 2014).

El logro de los objetivos de estos convenios es de exclusiva responsabilidad de la institución que se los adjudica sin recibir apoyo del MINEDUC para su consecución. En relación a estas iniciativas, autores como Latorre (2009) y Montecinos & Walker (2010) aseguran que, al considerar que la mejora en la FID es sólo responsabilidad de las instituciones formadoras, pareciera ser que no está clara la relación de mutuo apoyo que debiera primar entre el contexto escolar y el universitario, pues existen tensiones y distanciamientos entre ambos contextos que poseen lenguajes y códigos culturales no compartidos, a la vez que operan lógicas y saberes distintos, encontrándose por un lado, el saber experto propio de las universidades y por la otra, un saber experiencial y práctico propio de las escuelas.

Lo anterior profundiza una problemática que ya en el 2004 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) había señalado: la incapacidad de las instituciones formadoras para generar cambios en sus programas formativos que dieran cuenta de los cambios curriculares que se daban en las escuelas a través de las distintas reformas, generando una brecha de capacidad entre lo que los docentes aprenden y lo que deberían hacer en la escuela (OCDE, 2004). A propósito de esto, el año 2005 el Ministerio de Educación convocó una Comisión sobre Formación Inicial de Docentes (CFID) con la intención de proponer las bases de una política nacional sobre el área. Entre algunos de los elementos que esta comisión destacó en su diagnóstico se encontraba la carencia de una conceptualización de Saber Pedagógico, el cual debiese “ser el eje articulador de la construcción de conocimiento en la formación inicial”, lo que redundaría en una oposición entre la formación pedagógica y la formación en la especialidad; una disociación entre teoría y práctica y, finalmente,

una desvinculación entre universidades formadoras y escuelas (MINEDUC, 2005).

Para la CFID, el Saber Pedagógico se trataría de un saber representado a través de creencias, concepciones de mundo, significados y sentidos atribuidos a la educación y al rol docente (MINEDUC, 2005). Esto se articula con lo que Prieto (2001) ha identificado como marcos de referencia que, en lo relativo a la construcción del Saber Pedagógico, son definidos como parámetros o conceptos que permiten atribuir significado a la realidad, los que tienen su origen en la temprana escolarización y que con el transcurso de los años pasan a transformarse en esquemas de pensamiento, imaginarios y representaciones mentales que guían y articulan la acción pedagógica. Dichas representaciones son estructuradas, ya que son conformadas a lo largo de la vida de cada sujeto y supone la interiorización de la estructura social, al mismo tiempo que estructurantes pues orientan a los sujetos a actuar, pensar y percibir la realidad de una manera determinada.

Labra (2011), quien investiga la relación de las prácticas docentes con la generación de conocimientos, indica que al momento de iniciar el proceso formativo:

Los futuros docentes ya han interiorizado modelos de enseñanza o imágenes sobre los docentes y su trabajo. Es decir, los futuros docentes traen consigo un bagaje acumulado de conocimientos de por lo menos doce años de escolaridad, el cual en la mayoría de los casos no es explicitado ni trabajado en procesos reflexivos (p. 53).

Esto significa que la identidad docente comienza a conformarse mucho antes de la formación inicial docente y que la experiencia como estudiante ejerce influencia en sus acciones, a través de la réplica de modelos teóricos, estéticos e ideológicos. Junto con esto, Rivas (2014) acuña el concepto de aprendizaje sedimentado, que refiere a que la construcción respecto del rol docente se estructura sobre la base de las experiencias escolares tempranas y de lo que socialmente se les ha dicho que significa ser docente o profesor.

La definición del saber pedagógico es de vital importancia para esta investigación, ya que

remiten a un sustento epistemológico que lo constituye como un constructo que forma parte de la identidad de los docentes y con implicancias para la construcción de ésta. Dependiendo del tipo de concepción respecto al rol docente y de la educación que se asuman, derivan diversas consecuencias respecto a cuáles debieran ser los componentes para una base de conocimientos profesionales. Es decir, dependiendo del carácter epistemológico otorgado a la profesión docente y a la pedagogía varían los saberes necesarios para la consecución de los objetivos de ésta.

5.2 Saber docente y Saber pedagógico

A raíz de lo propuesto anteriormente, resulta fundamental definir el concepto de Saber dentro de la ciencia pedagógica y sus alcances para la práctica. Para Tardif (2004) la cuestión del saber es más compleja que la mera producción de conocimientos y debe ser analizada superando la visión tecnicista propia de la sociedad del conocimiento. Es por ello que introduce la cuestión de la temporalidad como un criterio distintivo del saber:

Todo saber, incluso el nuevo, se inserta en una duración temporal que remite a la historia de su formación y de su adquisición. Todo saber implica un proceso de aprendizaje y de formación, y, cuanto más desarrollado, formalizado y sistematizado esté, como ocurre con las ciencias y los saberes contemporáneos, más largo y complejo se vuelve el proceso de aprendizaje (Tardif, 2004, p. 28).

Es través de la visión de temporalidad que, para el autor, se logran complementar los ámbitos de la investigación y la transmisión del conocimiento, pues los nuevos conocimientos deben incorporarse a un corpus de saber previamente construido sociohistóricamente. Al mismo tiempo, el reconocer la dimensión histórica del saber, permite utilizar un modelo de análisis basado en el origen social de los saberes docentes que permite asociar la cuestión de la naturaleza y de la diversidad de estos a la de sus fuentes, o sea, a su origen social. Es así que para Tardif “se puede definir el saber docente como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes precedentes de la formación profesional y disciplinares, curriculares y experienciales” (Tardif, 2004, p. 29). Es, en

síntesis, un concepto bastante amplio en el cual se pueden distinguir, al menos, los siguientes saberes:

- a) Saberes profesionales: aquel saber transmitido por las instituciones formadoras.
- b) Saberes disciplinarios: correspondientes a los diversos campos del conocimiento, en forma de disciplinas, dentro de las distintas facultades y cursos.
- c) Saber curricular: discursos, objetivos, contenidos y métodos categorizados y presentados por la institución escolar (selección y categorización de los saberes que la sociedad considera pertinentes).
- d) Saber experiencial: saberes basados en el trabajo cotidiano y en el conocimiento del medio, brotan de la experiencia y son validados por la misma.
- e) Saber pedagógico: doctrinas o concepciones provenientes de reflexiones sobre la práctica educativa, en el sentido amplio del término, reflexiones racionales y normativas que conducen a sistemas más o menos coherentes de representación y de orientación de la actividad educativa.

(Fuente: Tardif, 2004).

Como podemos observar, para este autor el saber pedagógico se encontraría dentro de los saberes que conforman el saber docente, se trataría pues de un componente del mismo. Para el autor, destacan dentro de los saberes docentes el saber experiencial y el saber pedagógico como elementos relevantes de ser abordados en la investigación ya que, según este autor, estos dos últimos se encontrarían en una posición de interioridad con respecto a su producción y control, en contraposición a los otros que lo hacen desde una posición de exterioridad. Del mismo modo, podemos ahondar en algunas otras diferencias y características de los saberes como, por ejemplo, podemos advertir que el saber profesional, curricular y disciplinario se encuentran ligados a un conjunto de conocimientos mucho más cercanos al ámbito científico, mientras que el saber experiencial y pedagógico pueden ser considerados como un sistema de representación, dado que su origen social se encuentra más cercano a la práctica pedagógica (Tardif, 2004). Ahora bien, la principal característica diferenciadora entre estos saberes - experiencial y pedagógico- es que el saber pedagógico encuentra su origen en la acción

reflexiva que desarrolla el docente respecto a su práctica.

Es por esto, que el saber pedagógico toma una distancia del resto de los saberes, superando al saber experiencial, ya que es producto de la acción reflexiva que debe de producirse para su construcción.

Como indica Barrera:

Es por medio de la producción de saber pedagógico que los profesores pueden oponer los saberes que en su trabajo se ubican en posición de interioridad frente a los que se ubican en posición de exterioridad. Es el proceso de reflexión cristalizado en la interacción con los pares el que da a los grupos de profesores la posibilidad de imaginar, de organizar la información en una nueva disposición, que sea propia y controlada por los propios docentes. (Barrera, 2009, p. 46).

Allí radica entonces la importancia de la producción de saber pedagógico para la profesión docente ya que, bajo dicha perspectiva, la construcción de este saber es lo que marca la ruta del desarrollo profesional ya que es a través de ella que se les otorga a los profesores identidad, favoreciendo sus procesos de autonomía y protagonismo, es decir se les concede la facultad de generar y validar su propio conocimiento.

La reflexión, por su parte, no es un elemento nuevo dentro del marco del saber docente, desde mitad del siglo XX que Dewey lo define como “el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende” (Citado en Barrera 2009, p.47). En este sentido, la evidencia que fundamenta las propias creencias pueden ser renovadas a partir de un cuestionamiento introducido por nuevos acontecimientos que remuevan los fundamentos. Por ende, un proceso reflexivo, constante y sistemático, previo, sobre y posterior a la práctica educacional, permite reorganizar los saberes, evaluando aquellos que resulten relevantes para la práctica.

En este sentido, el mismo Tardif señala que:

La práctica puede considerarse como un proceso de aprendizaje a través del cual se reconstruye su formación adaptándola a la profesión, eliminando lo que les parece inútilmente abstracto o sin relación con la realidad vivida y conservando lo que pueda servirles de una forma o de otra. Así, la experiencia provoca un efecto de recuperación crítica (*retroalimentación*) de los saberes adquiridos antes o fuera de la práctica profesional. Filtra y selecciona los otros saberes, permitiendo así que los docentes examinen con atención sus conocimientos, los juzguen y los evalúen y, por tanto, objetiven un saber formado por todos los saberes traducidos y sometidos al proceso de validación constituido por la práctica cotidiana. (Tardif, 2004 p.41)

El saber pedagógico, entonces, surge de la reflexión sobre la práctica y la constante reconstrucción que el sujeto realiza de su propia experiencia, así como también es resultado de la interacción del sujeto con el entorno, es decir, sólo puede ser producido en el espacio y tiempo real en el que se desarrolla un profesor y es producto de la reflexión crítica colectiva del que hacer docente, por lo que es un proceso sobre la cotidianidad (Tezanos, 2012). Para Schön (1998), la reflexión permite profesionalizar la docencia ya que contribuye a la generación de conocimiento base (en y sobre la acción) y no simplemente a la aplicación prescriptiva de conocimientos para la solución de problemas de una realidad que se presenta inestable, incierta y compleja.

La capacidad reflexiva que se necesita en los docentes para la Sociedad del Conocimiento-Aprendizaje (Hargreaves, 2003), debiera entenderse como la capacidad de aprender a pensar de manera sistemática acerca de la complejidad del fenómeno educativo. Entendemos la educación y específicamente el cambio educativo como un fenómeno complejo que implica ver el aprendizaje profesional desde una perspectiva en la que el docente es el agente clave para generar los cambios en esta sociedad del conocimiento. Esto sugiere la necesidad de pensar en una nueva epistemología del conocimiento profesional docente que hace un fuerte hincapié en la reflexión como una dimensión social idiosincrática. El saber del profesor, es algo que se construye en la práctica y está constituido por la teoría originada por el mismo educador en

los procesos de reflexión pedagógica respecto de sí mismo. Es así como bajo esta perspectiva, los procesos reflexivos son un elemento fundamental en el proceso de construcción de Saber Pedagógico (Mena & Romagnoli, 1993 en Bobadilla, Cárdenas, Dobbs & Soto, 2009).

El saber pedagógico, si bien es construido individualmente, cuenta con una preponderante dimensión social, la que lo constituye como un saber que es compartido por un grupo de maestros los que, al poseer una formación común y al estar sujetos a un trabajo en cierta medida comparable - por la existencia de currículos nacionales, estándares de desempeño, etc.- genera que las representaciones de un docente particular adquieran sentido en relación con la situación colectiva de trabajo, por lo que la posesión y utilización de este saber descansan en su legitimidad social. No obstante, en nuestra sociedad actual el saber pedagógico, originado en la práctica pedagógica, se encuentra deslegitimado respecto a otros tipos de saberes, como lo son los saberes profesionales y curriculares, producidos en las instituciones formadoras que trabajan conjuntamente con el Estado (Tardif, 2004).

5.3 Interculturalidad educativa

Hasta el momento hemos revisado el Saber docente y sus implicancias para la profesión docente, sin embargo, como hemos visto, los componentes de este saber se han ido transformando y actualizando conforme la sociedad ha ido cambiando y, en el contexto actual, poder responder a un escenario de interculturalidad educativa se vuelve fundamental para una buena práctica docente.

La interculturalidad es uno de los debates más contingentes tanto a nivel mundial como a nivel nacional. Cuando nos referimos a interculturalidad educativa en Chile, nos encontramos con un progresivo aumento de la relevancia de esta temática a lo largo de los años, desde sus inicios en los tempranos años noventa con la promulgación de la ley 19.253 (Ley Indígena) que dio origen al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, hasta el presente año 2018 donde se crean las Orientaciones Técnicas para la Inclusión Educativa de estudiantes extranjeros.

En el escenario nacional la educación intercultural se desarrolla como una oferta educacional enfocada principalmente en los

educandos indígenas (Riedemann, 2008), aun cuando Montecinos (2004) ha propuesto que ésta debiese estar dirigida a todos los alumnos del sistema educativo, pues la interculturalidad surge como una respuesta a la necesidad de generar estrategias de educación inclusiva (Moreno y Oyarzun, 2013).

La interculturalidad serviría como una herramienta de coexistencia en la diversidad cultural y abriría un espacio dialógico entre comunidades culturalmente distintas. Desde esta perspectiva, la interculturalidad es definida como la posibilidad de un encuentro igualitario entre grupos diversos mediante el diálogo entre distintas posiciones y saberes, y la construcción conjunta de prioridades y estrategias (Stefoni et al. 2016) y no como una temática a ser trabajada sólo en grupos culturales minoritarios. Para lograr una educación intercultural como se ha propuesto, las políticas públicas deben traspasar la esfera de lo meramente educativo y generar cambios a través de la elaboración de políticas públicas interculturales que sean coherentes con proyectos educativos de estas características.

Para lo anterior, Van Dijk (2013) ha propuesto cinco criterios fundamentales a tomar en cuenta a la hora de elaborar políticas públicas en sociedades culturalmente diversas. Estos son: conocimiento intercultural, comunicación intercultural, información intercultural, la representación y cooperación intercultural, y finalmente la toma de decisiones intercultural (Citado en Stefoni et al. 2016, p.162). Del mismo modo se han identificado algunas condiciones facilitadoras de la inclusión educativa para un adecuado abordaje de los procesos de enseñanza-aprendizaje en contextos de diversidad. Al respecto Hinojoza y Lizana (2005) señalan como aspectos facilitadores: 1) una disposición favorable a la diversidad de los padres, docentes, compañeros y personal de las escuelas; 2) una adecuada formación del profesorado; 3) una temprana estimulación para aceptar la diversidad; 4) la presencia de equipos profesionales y técnicos especializados; 5) flexibilidad curricular; 6) valoración de la diversidad; y finalmente 7) autonomía del establecimiento en la gestión escolar (Citado en Moreno y Oyarzún, 2013, p. 771). Lo anterior se complementa con propuestas didácticas que conlleven un cambio de actitud respecto a la valorización de los saberes y prácticas de otros grupos y aprendizajes significativos y situados a

través del conocimiento del contexto de los estudiantes, sus familias y el entorno.

En este sentido, Ibáñez (2014) indica que:

Solo será posible lograr reconstruir una educación pública de calidad si el sistema cuenta con docentes formados en un Saber Pedagógico que valore la diversidad (...) lo que conlleva la comprensión de que los estudiantes con independencia de su edad, origen social, económico o étnico, traen un mundo a la mano que debe ser considerado prioritariamente como base de su proceso de aprendizaje (p. 149).

Reconociendo que la atención pedagógica a la diversidad, la valoración de las experiencias previas y proporcionar un estilo de interacción grato en el aula, no sólo provocan una mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes, sino también en su desarrollo como personas (MINEDUC, 2005, OCDE-MINEDUC, 2004 UNESCO 2000), una adecuada formación del profesorado en los valores interculturales es una condición facilitadora fundamental en pos de la inclusión educativa (Moreno y Oyarzun, 2013).

En consecuencia, podemos decir que mirar con el cristal de la interculturalidad o el considerarla como sustento epistemológico implica relativizar nuestros conocimientos para comenzar a valorizar los saberes y prácticas de otros grupos, dando paso con ello a nuevas formas de interpretación de la realidad y de la historia (Diez, 2004).

6. Metodología

Esta investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico que tiene como foco la comprensión de lo que significan las acciones de las personas y sus instituciones como contexto de interacción (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Colás & Buendía, 1994). Desde este paradigma, el interés fundamental está en poder interpretar los significados como construcción de conocimiento. Esta interpretación de un contexto interaccional, no obstante, no es objetiva ya que “no se trata de una acción sobre un «objeto» o, incluso, sobre una persona que haya sido «objetivada». Es una acción subjetiva; o sea, la acción de un sujeto situado en el universo que actúa con otro sujeto” (Grundy, 2005). Esta perspectiva nos invita como investigadores a asumir y

reconocer nuestros propios marcos conceptuales e ideológicos desde los cuales nos acercamos al problema, de manera tal que podamos dar cuenta de nuestros propios sesgos y creencias a la hora de acercarnos al campo. Es así que reconocemos posicionarnos desde el paradigma de la interculturalidad, en tanto este sistema de pensamiento nos permite visibilizar los conceptos clave, evaluar categorías y profundizar análisis en torno a los saberes relacionados con la acción pedagógica y la gestión de la diversidad en contextos de formación docente.

La investigación es de carácter cualitativo, en tanto nos interesa investigar las cualidades del fenómeno de estudio. Lo anterior significa que el proceso investigativo se da de manera circular o recursiva, construyendo y reconstruyendo el problema de investigación. A su vez, el conocimiento se construye de manera inductiva, es decir, de lo particular a lo general. De este modo se van sacando conclusiones con cada dato producido que permiten construir categorías de información desde el problema de investigación, apuntando a reconstruir la realidad según los actores del estudio, buscando una comprensión no estadística sino holística del problema.

El diseño de nuestra investigación es un estudio de casos múltiple de carácter *intrínseco*. Este tipo de diseño, en palabras de Pérez (2011) “debe aplicarse a casos que merezcan una mirada especial porque justamente se salen de la norma en tanto sus características particulares los hacen inclasificables” lo cual se ajusta a nuestra problemática en estudio pues centrarnos en docentes formadores que trabajan directamente temas de diversidad en la Formación Inicial docente apunta a una dimensión poco estudiada, pero de connotada relevancia para la construcción de conocimiento sobre la FID. Los casos han sido seleccionados en el marco del proyecto FONDECYT 3140247, específicamente 3 programas de pedagogía de la PUCV. La selección de los participantes fue por muestreo intencional (Hernández Sampieri, 2014), La que fue conformada por 4 docentes de género masculino y 5 docentes de género femenino, cuyas edades se encuentran en un rango etario de los 35 a los 50 años. Entre las profesiones de este grupo encontramos psicopedagogos (2), educadores diferenciales (2), educadoras de párvulos (1), docentes (2) y psicólogos (3).

En cuanto a los resguardos éticos de la investigación y como ha sido mencionado con anterioridad, al encontrarse enmarcada en el proyecto FONDECYT 3140247 ésta ha sido certificada por el comité de bioética de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y por lo tanto los consentimientos informados se encuentran visados por esta entidad.

Para facilitar el reconocimiento y caracterización de los participantes se ha elaborado la siguiente tabla (Ver tabla N° 1):

Carrera	Asignatura	Sexo	Formación profesional	Code
Educación Parvularia	Educación, Valores y Actitudes	M	Psicopedagogo. Licenciado en Cs. de la Educación. Magíster Evaluación Educacional. Doctor en Filosofía y Letras.	ep1
	Didáctica para la Inclusión	F	Educadora diferencial.	ep2
	Educación Parvularia y Familia	F	Educadora de Párvulos. Magister en Educación, Mención Comunidad.	ep3
Pedagogía en Castellano y Comunicación	Evaluación para el Aprendizaje	M	docente de Biología.	pc1
	Planificación Curricular	M	docente de Historia y Geografía. Licenciado en Historia. Diplomado en Computación Educativa. Magister en Educación. Diploma de Estudios Avanzados. Diploma Incorporación de Estándares y Competencias Tics en la FID. Doctor en Pedagogía M. Multimedia Educativa.	pc2

	Psicología del Adolescente	F	Psicóloga.	Magíster en Etnopsicología.	pc3
Pedagogía en Historia, Geografía y ciencias Sociales	Educación en y para la Diversidad	F	Profesora de Educación Diferencial M/ Trastornos de Aprendizaje.	Doctora en Instrucción y Currículum.	ph1
	Psicología Social Aplicada	M	Psicólogo.	Doctor en Psicología.	ph2
	Taller de aprendizaje en Contextos Educativos	F	Psicóloga.		ph3

Tabla 1. Caracterización de los participantes en el Estudio

Las técnicas de producción de datos utilizadas fueron el análisis documental de tres programas formativos y nueve entrevistas semiestructuradas. Ambas técnicas permiten producir datos que son tratados como textos que pueden ser interpretados luego por el equipo investigador (Grundy, 2005).

El modelo de análisis de los datos es el *análisis de contenido*, lo que se corresponde con el paradigma hermenéutico. Éste se hizo a través del software Atlas-Ti para datos cualitativos en ciencias sociales en su versión 6.1.1, siguiendo el método de la comparación constante. En una primera instancia, realizamos un análisis con pre-categorías definidas *a priori* a partir de la Teoría de la Justicia Social, sin embargo, al poco andar nos dimos cuenta que los datos no eran suficientes para dar respuestas a las preguntas de investigación que habíamos propuesto.

Es por lo anterior, que decidimos realizar un trabajo de codificación abierta (open coding) donde generamos categorías de información inicial a partir de los datos, a través de la segmentación de la información y la relectura de éstos. Este trabajo fue realizado por separado por parte de los

investigadores, siendo luego comparados entre sí, otorgándole validez al proceso y a los resultados.

De este análisis se desprendieron cuatro categorías de mayor recurrencia que nos llevaron a buscar un nuevo marco conceptual que diera cuenta de las temáticas producidas en los datos. De este modo el “saber pedagógico” y los saberes docentes en general, se volvieron una temática relevante para nuestra investigación. A partir de este marco conceptual, realizamos una codificación axial, la que derivó en la creación de nuevas categorías relacionadas entre sí y que se presentan a continuación.

7. Resultados

Producto de los análisis realizados, hemos agrupado cinco saberes profesionales que los formadores de formadores consideran relevantes de ser desarrollados por los futuros docentes a través del proceso de Formación Inicial. Estos son: Saber planificar y evaluar en la diversidad, Saber comprender y valorar la diversidad; Saber comprender el contexto de la práctica pedagógica, Saber reflexionar y, finalmente, Saber trabajar en redes. A raíz del análisis realizado por el equipo

investigador, consideramos que, de estos cinco saberes, el Saber reflexionar se posiciona como el saber profesional más relevante de ser desarrollado a la vez que ejercería una función articuladora de todos los demás saberes, ya que, producto de la reflexión docente, se podría llegar a comprender de mejor manera el contexto, la diversidad y las herramientas profesionales que cada docente debiera desplegar en su práctica pedagógica (Ver infograma N°1).



Infograma 1. Elaboración propia

7.1 Planificar y evaluar en la diversidad

En primer lugar, los participantes señalan la importancia de que los futuros docentes desarrollen la capacidad para planificar su práctica pedagógica y evaluar los aprendizajes de sus estudiantes. Para ello, debe incorporar la diversidad presente en el contexto en el cual se halla realizando su labor pedagógica a la hora de planificar su trabajo en el aula y de evaluar los aprendizajes logrados, tomando en cuenta las necesidades educativas de sus estudiantes, así como también sus

características personales. En este sentido un participante enuncia la relevancia de que:

[El futuro docente] sepa reconocer, identificar, planificar y evaluar a este grupo que es diverso. ¿te fijas que la lógica ahora va más en el quehacer mismo del aula? Todo apunta hacia allá, todo (PH1)

A su vez, otro participante complementa lo anterior indicando que:

Se toma en cuenta mucho el contexto y se planifica o se busca planificar pensando en un contexto de diversidad, o sea, un estudiante que termina el curso entiende que la planificación debe tomar en cuenta la diversidad” (PC2).

En este sentido, los docentes destacan la importancia que conlleva en la práctica pedagógica el saber valorar la diversidad de sus estudiantes y el ser capaces de construir instrumentos de evaluación que logren medir efectivamente los aprendizajes de los mismos según sus propias particularidades, lo que permite ampliar la mirada respecto a los procesos de enseñanza-aprendizaje y responder de mejor manera a la diversidad educativa. En este sentido, lo que se busca es que los futuros docentes:

Entiendan que si bien la evaluación contempla las pruebas, también hay otros procedimientos para evaluar y eso también en la línea de entender que no todos los estudiantes aprenden de la misma manera y, por lo tanto, si tú haces sólo pruebas y pruebas de un tipo, probablemente va a haber un grupo que se va a ver beneficiado, pero va a haber un grupo, probablemente muy significativo que ese tipo de instrumento no es el que más le acomoda de acuerdo al estilo de aprendizaje que tiene, por lo tanto es fundamental que el futuro profesor, el estudiante de pedagogía se lleve distintas herramientas de evaluación porque las realidades son muy diversas y por lo tanto mientras más instrumentos de evaluación maneje, mejor va a poder insertarse en un contexto que sabemos a priori va a ser diverso y complejo.(PC1)

Como podemos ver, la valoración de la diversidad, específicamente de la diversidad de aprendizaje de los estudiantes, es altamente relevante para los participantes del estudio. En el siguiente apartado profundizamos la implicancia que tiene esta concepción de diversidad junto a otras para la construcción de un cuerpo de conocimientos profesionales a desarrollar en los futuros docentes.

7.2 Comprender y valorar la diversidad

Como hemos visto, los participantes enuncian la importancia que tiene el desarrollar en los futuros docentes el saber comprender y valorar la diversidad de sus educandos. En este ámbito, existen distintas perspectivas respecto a qué implica la diversidad educativa, apareciendo con mayor fuerza dos ideas que se complementan entre sí: la diversidad asociada a las necesidades educativas de los estudiantes y la diversidad asociada a los contextos en que se desarrolla la práctica pedagógica. La siguiente cita de uno de los participantes ejemplifica esta situación:

He aprendido harto a trabajar la diversidad desde el concepto más amplio de diversidad que tiene que ver con los contextos, que todas las personas somos diversas unas de otras y que los contextos hacen mi particularidad ¿cierto?, y esos contextos pueden ser contextos psicológicos, neurológicos, biológicos, motrices, lingüísticos, pero también culturales (EP3)

Así mismo, otra docente señala que:

Efectivamente el ser diverso no me implica solamente a mí como una necesidad educativa, sino que del contexto donde yo estoy, en el contexto familiar, en el contexto comunidad escolar y también en el contexto comunidad (EP2).

De los fragmentos anteriores, podemos desprender que, para los participantes, cobra una relevancia fundamental el contexto cultural en el cual se desarrolla la práctica pedagógica y la manera en que dicho contexto es considerado por el docente a la hora de gestionar su labor. En este sentido, la misma docente señala que:

Yo creo que ellas [las futuras docentes] deben aprender a ver la diversidad como un conocer el contexto en el que van a trabajar para aprender a descubrir esa diversidad en su aula y tomarlo como una herramienta de aprendizaje para ese estudiante y para otros. (EP2).

Esta perspectiva, más próxima a los planteamientos de la interculturalidad, reconoce que la diversidad no se encuentra solamente presente en el alumno-estudiante sino que, en su contexto comunitario, donde existen códigos,

conocimientos y una serie de elementos que le son propios y que deben ser considerados y trabajados en la escuela. Podemos desprender que los participantes consideran la diversidad como un valor que puede impactar positivamente en la práctica docente, considerándola como una realidad contingente de ser abordada pedagógicamente. Siguiendo a Hinojosa y Lizana (2005, citado en Moreno & Oyarzún, 2013), esta perspectiva que busca valorar la diversidad en su contexto, puede interpretarse como una condición facilitadora para la inclusión educativa. Esto queda ejemplificado en el siguiente extracto de un participante:

Yo creo que es importante que un profesor sepa incluir en el aula a todas estas diversas subjetividades que hay, creo que esto también corresponde a un contexto país, o sea Chile ha cambiado mucho, esto de que lleguen muchos inmigrantes, de que llegue gente de zonas rurales creo que es importante tenerlo en cuenta en la formación porque te va a dar herramientas a un mejor trabajo en el aula, de un mejor trabajo grupal, de poder enseñar mejor” (PH2)

Como vemos, surge la necesidad de abordar la valoración de la diversidad formativamente, lo que también podría impactar positivamente en la inclusión educativa. Cabría preguntarnos cómo esta diversidad es trabajada en las propias aulas de los docentes participantes y de qué manera es operacionalizada en su trabajo pedagógico ya que, según investigadores como Díez (2004), no basta con incorporar la diversidad y trabajarla a través del discurso del respeto y la tolerancia, sino que se hace necesario un trabajo a través de la experiencia práctica, de la confrontación de las diversas posturas y de una modificación del tipo de relaciones sociales. En este sentido, los participantes en el estudio señalan que la metodología preferida para realizar este tipo de trabajos es el estudio de casos a través de discusiones en clases:

La metodología que yo generalmente uso es el estudio de casos entonces tengo unas carpetas con casos particulares y diferentes casos y realidades (...) No sé, pobreza, divorcio, hogares tradicionales, familias uniparentales, familias homosexuales, es decir desde esas

realidades trabajo el tema de la diversidad, lo trabajan ellas (EP1)

Junto con esto, existe una alta valoración de los espacios de práctica y de la reflexión sobre los mismos, sin embargo, profundizaremos este punto más adelante, al referirnos a la búsqueda del Saber Pedagógico propiamente tal y la importancia de la reflexión dentro de éste.

7.3 Comprender el contexto

Como hemos observado, para los participantes la diversidad es un fenómeno que se asocia directamente con el contexto educativo actual, por lo tanto, se destaca la importancia de desarrollar en los futuros docentes una mayor comprensión del contexto en el cual se desenvuelve la práctica pedagógica y las estrategias que el docente ponga en juego a la hora de enfrentarse con esta realidad situada. El conocer el contexto de la escuela, de sus estudiantes, la valoración de sus conocimientos previos y sus características personales, son elementos importantes de ser considerados para llevar a cabo una adecuada práctica pedagógica. Al respecto, una participante señala que:

[Refiriéndose a la práctica educativa] no debiera ser posible, y así se declara en todos los principios y los fundamentos de la educación parvularia, trabajar educativamente con ellos [los párvulos] sin considerar sus contextos y los contextos provienen de sus ámbitos familiares y comunitarios, es decir donde el niño vive. (EP3)

Como podemos observar, contexto y diversidad son dos elementos fuertemente vinculados. Se entiende que los contextos comunitarios son diversos en sí mismos, al constituir cada uno, una realidad donde realizar una práctica pedagógica situada. De este modo, se vuelve relevante trabajar considerando la realidad en la cual se desarrolla la labor docente para descubrir los recursos educativos que permitan lograr aprendizajes significativos y situados en los educandos (López, 2001 en Stefoni et al, 2016) a través de la construcción y reconstrucción de las relaciones entre estudiantes y docentes en cada situación educativa específica. Esta idea se ve reforzada por el siguiente extracto que nos señala:

No se puede hacer una práctica sin dimensionar lo que significa llegar a una realidad que tú no conoces y que va a tener sentido tu práctica en la medida que tú conozcas a fondo esa realidad y tu grupo también de estudiantes específico (PC2)

Del mismo modo, otra docente ejemplifica que:

[se debe comprender] Cómo esta educadora [En formación] es capaz de conocer, comprender y valorar el contexto donde se desenvuelve el párvulo para que afecte su currículum, es decir que cuando ella va a enseñar cierto contenido, parta desde lo más cercano al párvulo y eso se ve en el contexto, o cuando, por ejemplo, los niños tienen cierto tipo de lenguaje, lo sepa comprender y no negarlo y no despreciarlo, sino que valorarlo y luego ofrecerle otras posibilidades lingüísticas a los niños para que conozcan otras realidades, pero partir de sus contextos (EP3)

En este sentido, los docentes participantes destacan que la capacidad que tengan los docentes para establecer una práctica pedagógica pertinente a la realidad a la que se enfrentan, es fundamental a la hora de evaluar sus competencias profesionales. En otras palabras, un buen docente no sólo debe conocer y valorar las características culturales de sus estudiantes, sino que además es capaz de adaptar su práctica a cada situación particular en que se desenvuelve y tomar decisiones en función de aquello, como podemos apreciar en lo propuesto por el siguiente participante al plantear que:

Yo creo que para un profesor es muy importante saber en el contexto que está enseñando, yo creo que un buen profesor, aquí como que la calidad de un profesor va en eso, va en saber bien en qué contexto está situado, o sea me sitúo para de alguna forma poder enseñar contextualizadamente, poder afrontar problemas que van a ocurrir desde ciertas conductas de los estudiantes o niños desde una visión más comunitaria” (PH2)

El mismo participante complementa diciendo que:

Es como abrir un poco la perspectiva de que tú, digamos, para hacer bien tu tarea, tu rol profesional, no tiene que ver sólo con enseñar bien, sino que con cómo esa enseñanza se da en un determinado contexto y cómo desarrollas algunas herramientas que hagan pertinente lo que tú enseñas en cierto contexto”. (PH2)

A partir de esto, se vuelve relevante desarrollar la capacidad de los futuros docentes para leer el contexto en que se desenvuelven y de actuar según los requerimientos que dicha realidad situada y particular les proponga. Es por ello, que se presenta a la reflexión como una competencia profesional fundamental que permita tomar decisiones profesionales que sean pertinentes al contexto educativo.

7.4 Saber reflexionar

A la luz de los elementos descritos anteriormente, es posible vislumbrar analíticamente la importancia de la acción reflexiva como una competencia y una actitud profesional que le da sustento al saber pedagógico. La reflexión se posiciona como un saber fundamental, sin duda el más importante de los saberes que debieran ser desarrollados, pues es a través de ésta que se puede profesionalizar el trabajo docente (Schön, 1998) superando una visión tecnicista de la educación. La reflexión, para los docentes formadores, se desarrolla en el transcurso de la FID en dos líneas principales: por un lado, se propicia la reflexión sobre las creencias y prejuicios de los futuros docentes y por otro, se estimula la reflexión sobre la propia práctica en escenarios de formación.

En relación a la primera, los docentes formadores destacan la importancia de intencionar en los futuros docentes una mirada analítica respecto a las creencias, prejuicios y concepciones respecto al aprendizaje que han sido desarrolladas a lo largo de una historia de escolarización, para propiciar un cambio en ellas, tal cual como nos lo indica el siguiente extracto:

[El futuro docente] necesita trabajar sus propios prejuicios, entonces eso es algo que es lo que orientábamos, en el fondo comprender al otro, pero en esa comprensión siempre estar trabajando los propios prejuicios (PC3)

Así mismo, otro docente complementa diciendo:

[Revisamos] las propias concepciones que ellos traen respecto a lo que son los procesos de enseñanza y aprendizaje, yo creo que si algo intenta el TACE [Taller de aprendizaje en contextos escolares], es intentar un primer cambio, o por lo menos gatillar un cambio en lo que son esas concepciones (PH3).

Lo anterior se condice con los denominados *marcos de referencia* señalados por Prieto (2001), los cuales, de no ser revisados por los estudiantes, puede conllevar la reproducción de creencias y de actitudes discriminatorias hacia su alumnado.

Del mismo modo se reconoce que dichas creencias son elementos muy difíciles de modificar, ya que ello implica un cambio paradigmático respecto al ser docente, el que debe ir acompañado de un trabajo transversal durante todo el proceso formativo. De hecho, la discontinuidad y la desarticulación entre asignaturas es percibida como uno de los principales obstaculizadores en la formación inicial para llevar a cabo un trabajo en profundidad al respecto:

Yo creo que es muy difícil impactar porque tiene que ver con cambios de paradigmas o creencias, soy una convencida de eso, que para trabajar con los adultos yo debo cambiar de creencias y eso no es posible hacerlo en una asignatura por el tiempo que dura la asignatura” (EP3).

Siguiendo con lo anterior, la misma docente nos relata:

Sé que las creencias no se transforman de un día para otro, se requiere de un proceso metacognitivo y de reflexión extenso temporalmente y que va decantando después, te va gatillando mucho después algo que tú vives por ejemplo con aquello que en algún momento te dijeron lo conversaste lo pasaste en clases, entonces ese cambio de paradigma de creencias se da a lo largo del tiempo entonces yo creo que no lo alcanzo a ver (EP3).

Inferimos que, para los docentes formadores, los procesos reflexivos deben acompañar de manera permanente el proceso de

formación inicial. Lo anterior implica reconocer que los futuros docentes llegan a la universidad con representaciones acerca de lo que es ser un docente y sobre cuál es su labor, de ahí que la FID, según los participantes, debiera potenciar un trabajo reflexivo sobre los esquemas cognitivos y emocionales que los futuros profesores traen desde el sistema escolar lo que implica, según Bobadilla et al (2009) “conocer y comprender sus representaciones sobre el saber docente, la acción pedagógica, los roles de estudiante y profesor, entendiéndolas como verdaderos esquemas de pensamiento, de acción e interacción, que de no ser abordados intencionalmente podrían marcar su futuro quehacer docente” (p. 241).

De este modo, para intencionar un trabajo reflexivo sobre los conocimientos previos, creencias o marcos de referencia que traen consigo los futuros docentes, estos formadores proponen experiencias tales como las historias de vida, o los estudios de casos tomados de la realidad escolar donde los alumnos puedan sensibilizarse acerca de sus propios prejuicios y de sus propias creencias en torno al aprendizaje y la diversidad a través de una relectura de sus experiencias personales en contextos de aprendizaje.

En segundo lugar, los docentes formadores reconocen la importancia de reflexionar sobre la práctica pedagógica en los espacios de formación profesional como un objetivo de la Formación Inicial Docente, tal como nos lo ilustra el siguiente extracto:

Entonces creo que un docente reflexiona constantemente respecto a su práctica y cuáles son los alcances éticos de las mejoras o si su práctica realmente está siendo transformadora, (...) de alguna forma esa reflexión para la mejora es algo que debería apuntar también la formación inicial docente. (PH3)

El participante profundiza diciendo:

Lo primero que es el conocimiento disciplinar, lo segundo que sea el conocimiento de cómo se enseña, es decir el conocimiento pedagógico, pero también que sea transversal esto de la reflexión y de la reflexión para la acción entonces eso es clave para mí en la formación (PH3).

Como observamos, si bien existe una consideración por el conocimiento disciplinar y de la didáctica del contenido, se desprende una alta valoración por parte de los participantes hacia la reflexión para la acción, lo que “abre la posibilidad de modificar nuestras futuras acciones” (Barrera, 2009). Al respecto, la reflexión es señalada como un elemento inseparable de la labor docente ya que es a través de la relación dialéctica de reflexión sobre la práctica que se crea el saber pedagógico (Tardif, 2004; Tezanos, 2012). Es por ello, que los escenarios de práctica propuestos por la FID, son el escenario ideal para desarrollar el componente reflexivo en los futuros docentes, espacios que también son altamente valorados:

Yo creo que como facilitador al menos en nuestra formación es que tienen harta práctica, tienen hartito terreno, tienen harta sala... yo creo que ese es un facilitador porque no hablamos en el aire, hablamos de verdad (...) yo creo que otro factor que también es potente es que cada práctica también tiene un componente que es reflexivo importante, entonces han ido desarrollando también una reflexión intencionada, sistemática, con análisis (EP3)

Entonces, si consideramos que el saber pedagógico es generado a través de la práctica reflexiva, es fundamental desarrollar y promover los espacios para la reflexión durante la FID. Para Labra (2011) la FID debiera plantearse como el espacio donde los profesores aprenden a enseñar, es decir, es el espacio para evolucionar (mediante los procesos prácticos debidamente delineados y acompañados) de un conocimiento teórico y técnico hacia la generación de un conocimiento práctico a través de la participación activa en la complejidad del aula y de las unidades educativas. Esto se articula con lo que señala Tardif (2004) quien indica que, de todos los saberes docentes, son los saberes experiencial y pedagógico los únicos cuya producción está puesta plenamente en el docente ya que emergen de su práctica, desarrollándose en un *hábitus* propio del sujeto que enseña.

Este saber se produce a través de la mediación de un saber reflexivo, es decir de un proceso reflexivo recursivo y sistemático que va desde la planificación, continuando con la acción práctica hasta llegar a una reflexión (teórica), para volver nuevamente a la planificación y acción

práctica. Lo anterior asume, al igual que lo hacen los programas de educación intercultural, que el conocimiento no es una realidad absoluta, sino diversas maneras de entender la realidad y que dicho saber es generado por los sujetos en un contexto auténtico en el que se promueve una relación dialéctica entre la teoría y la práctica, una interacción entre aspectos cognitivos y sociales que permiten caracterizarlo como un proceso de construcción socialmente mediado, situado y distribuido que hace uso de la reflexión (Labra, 2011).

Es debido a esta importancia de la reflexión sobre la práctica para lograr la pertinencia de los aprendizajes (Barrera, 2009) que los docentes señalan la relevancia de una articulación dentro de la FID entre las asignaturas y los espacios de práctica de manera que dicha reflexión se dé sobre contextos educativos reales:

Entonces lo que tenemos que hacer es sinergia, conformar equipos y ponernos de acuerdo en qué y cuándo lo vamos a trabajar. Está pensado para que nuestros estudiantes tomen la asignatura de planificación, la tomen junto con una didáctica, junto con la práctica intermedia y junto con la asignatura de evaluación, todo eso en un mismo semestre. Para que vaya a la escuela, sepa reconocer, identificar, planificar y evaluar a este grupo que es diverso. ¿te fijas que la lógica ahora va más en el quehacer mismo del aula? Todo apunta hacia allá, todo (PH1)

Esta articulación es vista como un facilitador en el proceso formativo, pero al mismo tiempo, es considerada como un desafío, pues los docentes formadores señalan la incapacidad que ha tenido la institución para articular curricularmente la formación inicial docente en temas de diversidad, tal como lo señala el mismo participante:

Como equipo de pedagogía tenemos un tremendo desafío de comunicarnos los saberes, comunicarnos las demandas y decir “bueno, lo vamos a abordar de esta manera” para que nuestros estudiantes sean los beneficiados de este conocimiento y a su vez lo bajen a las escuelas” (PH1).

Como podemos observar, si bien existe una preocupación por parte de los participantes para desarrollar saberes en los futuros docentes que sean útiles y relevantes para el contexto educativo actual, pareciera reproducirse una escisión entre la realidad escolar y las instituciones formadoras en lo que refiere a la relevancia de los saberes producidos en el contexto universitario y los producidos en el contexto escolar ya que, tal como señala Tardif (2004) el cuerpo docente poco y nada tiene que decir al respecto:

Los saberes relativos a la formación profesional del profesorado (ciencias de la educación e ideologías pedagógicas) dependen, a su vez, de la Universidad y de su cuerpo de formadores, así como del Estado y de su cuerpo de agentes de decisión y de ejecución. Además de no controlar la definición ni la selección de los saberes curriculares y disciplinarios, los maestros y profesores tampoco controlan la definición ni la selección de los saberes pedagógicos transmitidos por las instituciones de formación (Universidades y Escuelas de Magisterio). Una vez más, la relación que establecen los profesores con los saberes de la formación profesional se manifiesta como una relación exterior: las Universidades y los formadores universitarios asumen las tareas de producción y legitimación de los saberes científicos y pedagógicos, mientras a los docentes les compete apropiarse de esos saberes en el curso de su formación, como normas y elementos de su competencia profesional, competencia sancionada por la Universidad y por el Estado. Los saberes científicos y pedagógicos integrados en la formación del educador preceden y dominan la práctica de la profesión, pero no provienen de ella. (p.32)

En este sentido, el autor critica los saberes profesionales respecto de su posición de producción, al señalar que se producen de manera externa al docente, devaluándose los saberes propios de la profesión docente que emergen directamente de su práctica pedagógica. El autor propone que el cuerpo docente debería ser partícipe en la construcción y selección de los saberes profesionales, superando la separación entre las instituciones académicas productoras de

conocimiento y los docentes en ejercicio en la realidad educativa actual.

7.5 Trabajar en redes:

Junto con el desarrollo de las habilidades ya mencionadas, para los participantes resulta relevante que los futuros docentes sepan desarrollar redes de articulación con los diversos actores que prestan servicio e intervienen en el sistema educacional y en la formación de los estudiantes. Los participantes señalan dos tipos de redes fundamentales: por un lado, el círculo familiar y comunitario en que se desenvuelven sus estudiantes y, por otro lado, los diversos profesionales de la educación que intervienen en la escuela y que complementan el trabajo docente.

En primer lugar, se considera a las familias y la comunidad a la que pertenecen los estudiantes con las cuales el docente debe trabajar. Así, al referirse al modo de relacionarse con dichos actores, una participante nos señala que:

como educadora que soy, una profesional, y que tengo ciertos conocimientos, puedo poner la discusión sobre cómo esa familia cría [a los niños] y esa diversidad de cómo cada quien cría y poner la discusión la reflexión para ir transformando ciertas pautas de crianza en beneficio de un desarrollo más armónico o más de bienestar de los mismos. (EP2)

Así mismo, otro participante complementa esta idea con lo siguiente:

El rol de la educadora de párvulo es subsidiario de la familia. La palabra subsidiario es muy bonita porque "sidiario" es dar al que no tiene o ayudar o prestar al que no tiene (EP1)

Podemos observar una tensión respecto a la relación que, según los participantes, debiese primar entre los pedagogos y las familias y contextos comunitarios en que se desarrolla su práctica pedagógica ya que, como vimos anteriormente, si bien existe una alta valoración del contexto y las prácticas culturales de la comunidad como un insumo para enriquecer la práctica pedagógica, al mismo tiempo existe una mirada asistencialista respecto de este contexto donde los docentes cargan un saber experto propio de la profesión que debe ser transmitido a las familias de

los estudiantes desde una posición hegemónica respecto al saber, lo que nos hace cuestionarnos respecto a cuál es el verdadero alcance de esta mirada que valora el saber de las comunidades diversas en relación al propio saber docente y qué relación existe entre ambos.

Al mismo tiempo, los participantes señalan la importancia de que los futuros docentes desarrollan la habilidad para generar diálogo profesional entre el docente y las distintas disciplinas y profesionales de la educación que trabajan junto a él, como lo son los profesionales de la psicología, la psicopedagogía, fonoaudiólogos, terapeutas educacionales y trabajadores sociales entre otros:

...yo lo que más les insisto es que aprendan a solicitar información de vuelta, porque a veces el informe [del especialista] no es suficiente, necesitamos nosotros abrimos a lo que el otro nos pueda decir y tenemos también una importancia a lo que es el trabajo social, la psicología, los neurólogos, los fono, los terapeutas y que ellas aprendan en el fondo que cada uno de ellos me puede aportar para entender mejor a este contexto y poder en definitiva hacer un mejor trabajo en beneficio de los niños y de las niñas.(EP2)

Así mismo, otro entrevistado nos indica que:

Si hay una cosa que él [el futuro docente] no logra despejar, no logra identificar porque no está en su competencia, recurrirá al psicólogo, al orientador o al profesor de educación especial para hacer un trabajo más específico con un alumno determinado, pero tiene que reconocer dentro de esa aula diversa todo, la dificultad de aprendizaje (...) Entonces es esa diversidad la que él tiene que aprender a reconocer en un aula y las cosas que no puede hacer solo, por lo menos sabe que existe un equipo de otras personas y redes con las que puede contar (PH1)

En relación a este elemento, se argumenta que es el docente el único actor que desarrolla saber pedagógico (Tezanos, 2012), saber que le otorga valor epistemológico a su práctica, sin embargo, y pese a ello, existen diversas disciplinas auxiliares

(educación especial, psicología, fonoaudiología, entre otras) que han impactado y penetrado en la pedagogía, las que son asumidas por este grupo de docentes, como saberes provenientes de diversas fuentes que enriquecen el trabajo formativo.

Lo anterior cobra especial relevancia al analizar las características de la muestra con la cual trabaja esta investigación, pues en la propia FID nos encontramos con formadores de formadores que no son necesariamente pedagogos, pero que aportan desde su propia disciplina a la formación docente, ampliando el alcance que las ciencias auxiliares de la educación tienen para con la totalidad del sistema educativo.

No obstante, la mirada que existe en torno a este diálogo entre disciplinas, se encuentra principalmente enfocada en la necesidad de cooperación frente a una “dificultad de aprendizaje”, vale decir, sólo es considerada a la hora de enfrentarse ante algo que escapa a las competencias del docente y no como un apoyo permanente que genere diálogos y reflexión en torno a los saberes que enriquezcan su ejercicio profesional. En este sentido, observamos una lógica pluridisciplinaria, pues se establece una relación entre distintas disciplinas, sin embargo, dicha relación está dominada por la ciencia pedagógica, la que determina la relación y el método en que dicho diálogo se da a lugar (Max-Neef, 2005 en Carvajal, 2010).

8. Discusiones finales

A la luz de los datos producidos en nuestra investigación, consideramos que si bien este trabajo devela información relevante respecto de los significados construidos sobre el Saber Docente por parte de los formadores de formadores en temas de diversidad, aún queda mucho por investigar respecto a cómo estos significados son trabajados en la FID y qué impacto tienen sobre los futuros docentes, de manera que se pueda profundizar el conocimiento respecto a esta temática en futuras investigaciones. En este apartado final, ofrecemos las principales discusiones que se abren a partir de nuestro proceso investigativo.

En primer lugar, nos parece relevante discutir en torno a los saberes profesionales que se ponen en juego en las instituciones de formación docente ya que, si bien hemos indagado en los saberes relevantes a ser desarrollados por los futuros docentes en la FID desde la perspectiva de

los formadores, queda la interrogante abierta respecto a cuáles son los saberes relevantes de ser desarrollados por los docentes formadores para desempeñarse en contextos de formación pedagógica, es decir, si el acto de *enseñar a enseñar* requiere el despliegue de competencias, capacidades y saberes específicos para esta tarea o si se corresponden con los saberes propuestos por ellos mismos como resultado de los procesos de formación inicial.

Junto con lo anterior, consideramos relevante volver a la discusión propuesta por la CFID y otros autores (CFID, 2005; Montecinos & Walker, 2010) respecto a la escisión entre los contextos de formación pedagógica y los contextos de desempeño profesional ya que en el transcurso de la investigación dicha escisión se ha manifestado en dos modos fundamentales: la devaluación del saber pedagógico y el escaso interés por parte del sistema educativo para incorporar la reflexión como una práctica sistemática.

Por un lado, nos encontramos con la cuestión del saber ya que existe una brecha de capacidad entre lo que los docentes aprenden en su formación y lo que deberían realizar en la escuela (OCDE, 2004), en este sentido, existe una distancia entre el saber experto propio de las instituciones formadoras y el saber pedagógico propio de los docentes en ejercicio en el contexto escolar.

Al respecto, abrimos el cuestionamiento sobre el debate que propone la interculturalidad educativa, paradigma que se ha alzado en los últimos años como un norte deseable para lograr la inclusión educativa (UNESCO, 2006). Sin embargo, la inclusión desde esta perspectiva, requiere el despliegue de saberes específicos a ser desarrollados durante la formación, saberes de los cuales los docentes en ejercicio parecieran no tener incidencia respecto a su selección ni a sus modos de producción, siendo desarrollados principalmente desde un saber académico experto y relegando al cuerpo docente más como depositario de dicha formación que como actor relevante en este proceso, quedando el saber pedagógico de los docentes devaluado respecto al saber experto antes mencionado (Tardif, 2004)

Lo anterior podría estar relacionado con la división del trabajo que ha separado el acto de producir conocimientos con el de la práctica docente (Tardif, 2004). Podemos ejemplificar

dicha separación con el caso de la práctica reflexiva, la que para los participantes del estudio adquiere una especial relevancia, sin embargo, ésta parece no ser tan relevante dentro del contexto escolar, lo cual estaría producido, en parte, por una marcada tendencia hacia el tecnicismo en el rol docente derivada del sistema económico (Barrera, 2009). Esto conlleva la pérdida del sentido de la labor del docente, ya que, si el saber es construido y reconstruido a través de la práctica reflexiva y en la investigación constante sobre la práctica, el no incorporar al docente ni validarlo al momento de diseñar los planes y estrategias de formación inicial, niega esta condición de sujeto de saber y, por ende, reniega del docente como constructor de su propio aprendizaje. Es por esto que, a partir de nuestro estudio, proyectamos un reposicionamiento del saber pedagógico que le dé la validación social en relación a los otros saberes producidos por otras instituciones como es el saber experto propio de las instituciones formadoras, de manera que la disciplina pedagógica recupere su status en la sociedad del conocimiento.

Por otro lado, abrimos la pregunta respecto de cuál es el rol de la disciplina psicológica en la construcción de estos saberes dentro de los contextos de FID ya que, como indica Tezanos (2012), el Saber Pedagógico le es propio al maestro y se construye desde la experiencia y la práctica, desde el oficio de enseñar. Sin embargo, nos encontramos con un escenario donde profesionales de distintas disciplinas, entre ellos psicólogos, hacen de la FID su campo de desempeño profesional, aportando desde su propia disciplina y, por ende, desde sus propios saberes profesionales a la formación de los futuros docentes. Esta situación nos hace cuestionarnos respecto a cuál es el vínculo que debiese existir entre la psicología y la pedagogía y de qué manera se debe construir el diálogo entre ambas disciplinas dentro de los contextos de FID.

Reconocemos que la relación entre pedagogía y psicología no es nueva, sino que ha estado marcada por una *complicidad ideológica* que ha servido para el ocultamiento de los intereses sociopolíticos y la reproducción del orden social a lo largo de todo el siglo XX (Bock, 2003). Nuestra investigación, no resuelve este problema, en tanto construimos conocimiento respecto del Saber Pedagógico desde un campo conceptual que es propio de nuestra disciplina dejando fuera la perspectiva de los propios docentes en nuestro proceso investigativo; construimos conocimiento

sobre la pedagogía y no con la pedagogía. Metodológicamente reconocemos este sesgo y, al mismo tiempo, pensamos que volver al campo y realizar observaciones respecto a cómo los saberes propuestos por los docentes son operacionalizados en la práctica, así como profundizar más en las narrativas de los mismos resultaría útil para producir nuevos conocimientos sobre esta temática. Al respecto, creemos que democratizar el proceso investigativo e incorporar a los sujetos del estudio en la sistematización y análisis de los datos, puede ser una alternativa que ayude a romper con la distancia entre las disciplinas y los modos de construir conocimiento (Jara, 2006 en Carrasco, 2010) abogando por un enfoque transdisciplinario en la producción de conocimiento que propicie la construcción de nuevos objetos de estudio que trasciendan los campos disciplinares establecidos tradicionalmente.

9. Bibliografía

Ainscow, M. (2003). Desarrollo de sistemas educativos inclusivos. *La respuesta a las necesidades educativas especiales en la escuela vasca inclusiva*, (págs. 19-36). Donostia-San Sebastian.

Almonacid-Fierro, A., Merellano, E., & Moreno, A. (Septiembre-Diciembre de 2014). Caracterización del saber pedagógico: Estudio en profesorado novel. *Revista electrónica Educare*, XVIII(3), 173-190.

Ávalos, B. (2002). *Profesores para Chile, Historia de un proyecto*. Ministerio de Educación, Santiago de Chile.

Ávalos, B. (2012). Temas críticos y políticas de formación docente en siete países latinoamericanos. Visión comparada Ponencia del segundo congreso interdisciplinario de investigación en educación y Tercer congreso de investigación en educación superior. *La educación en la encrucijada*. Santiago.

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, XL(1), 11-28.

Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva educacional*, LI(1), 77-95.

Barrera, F. (Enero de 2009). Desarrollo del profesorado: El saber pedagógico y la tradición del profesor como profesional reflexivo. *Acción pedagógica*(18), 42-51.

Bascopé, M., Cox, C., & Meckess, L. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento educativo*, 46-47, 205-245.

Becerra, S. (2012). Educación en contextos de pobreza: visibilización del fenómeno de prejuicio étnico docente. *Educere*, XVI(53), 137-146.

Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E., & Soto, A. (2009). "Los rodeos de la práctica". Representaciones sobre el saber docente en el discurso de estudiantes de pedagogía. *Estudios pedagógicos*, XXXV(1), 239-252.

Bobadilla, M., Cárdenas, A., Dobbs, E., & Soto, A. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y educadores*, XV(3), 479-496.

Bock, A. (2003). Psicología de la Educación: Complicidad ideológica. En A. Bock, A. Checcia, & M. Rebello, *Psicología escolar: Teorías críticas*. Sao Paulo: Casa do psicologo.

Cabezas, S., Cerda, X., Mancilla, A., Miranda, P., Silva, N., & Ow, P. (2017). *Saberes y concepciones de profesores de Educación Básica en ejercicio sobre el saber pedagógico*. Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Pedagogía, Valparaíso, Chile.

Carrasco, C. (2010). la práctica de la investigación educativa desde la psicología: Intereses implícitos y finalidad social. *Revista de psicología de la universidad de chile*, XVII(1).

Carvajal, Y. (julio-diciembre de 2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Revista Luna Azul*(31).

Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad en la educación*(35), 131-164.

Colás, M., & Buendía, L. (1994). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.

- Consejo Asesor presidencial para la calidad de la educación. (2006). *Informe final del consejo asesor presidencial para la calidad de la educación*. Santiago.
- Diez, M. L. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de antropología social*(19), 191-213.
- Domínguez, M., Bascopé, M., Carrillo, C., Lorca, E., Olave, G., & Pozo, M. (Julio de 2012). Proceso de acreditación de pedagogías: Un estudio del quehacer de las agencias. *Calidad en la educación*(36), 53-85.
- Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Madrid, Ciudad de México, Bogotá y Buenos Aires: Siglo XXI.
- Fundación Todo Mejora. (2016). *Encuesta nacional de clima escolar en Chile 2016*. Santiago de Chile.
- Gaete, A., Gómez, V., & Bascopé, M. (2016). ¿qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? *Temas de la agenda pública*, XI(86).
- García-Huidobro, J. (2011). La política docente hoy y la formación de profesores. *Docencia*(43), 12-22.
- Gómez, H. (11 de Octubre de 2013). Género y Formación inicial docente: Efectos de poder y espacios para la innovación del currículo de formación inicial docente en Chile, a partir de los resultados de la prueba INICIA. *Al sur de todo*(5).
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: McGraw Hill.
- Hernández, H., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). Ciudad de México, México: McGraw Hill.
- Hirmas, C. (2014). Tensiones y desafíos para pensar el cambio en la formación práctica de futuros profesores. *Estudios pedagógicos*, XL(1), 127-143.
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2015). *Estado del arte. Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Santiago de Chile: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura - OEI.
- Hirmas, C., & Cortés, I. (2015). *Investigaciones sobre formación práctica en Chile: tensiones y desafíos*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la ciencia y la Cultura, Santiago de Chile.
- Ibáñez, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 145-160. Recuperado el 2017 de Enero de 6, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052014000200009
- Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. *Estudios pedagógicos*, XXXVI(1), 287-297.
- Labra, P. (2011). *Construcción de conocimiento profesional docente: El caso de la formación práctica*. tesis para optar al grado de Doctor en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
- Latorre, M. (2006). Nuevas miradas, viejos problemas: las relaciones entre formación inicial y ejercicio profesional docente. *Foro educacional*(10), 41-63.
- Latorre, M. (2009). Prácticas pedagógicas en la encrucijada: argumentos, lógicas y razones de los actores educativos. *Pensamiento educativo*, XLIV-XLV, 185-210.
- Mardones, C. (25 de Marzo de 2017). Alumnos migrantes en Santiago crecieron 72% en cuatro años. *La Tercera*.
- MINEDUC. (2002). *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe*. Recuperado el 5 de marzo de 2017, de http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201104081335100.10%20ASP_GEN_EIB_Y_SU_S_FUNDAMENTOS.pdf
- MINEDUC. (2005). *Política de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Ministerio de Educación, División de Educación General. Unidad de educación especial, Santiago de Chile. Recuperado el 5 de Marzo de 2018, de

<http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>

MINEDUC. (2012). *Programa de Integración Escolar (PIE). Manual de orientación y apoyo a la gestión (Directores y sostenedores)*. Obtenido de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310251011500.Final_ApoyogestionPIE.pdf

MINEDUC. (2014). *Informe final. Programa Beca Vocación de Profesor*. Subsecretaría de educación, Santiago.

MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas*. Santiago.

MINEDUC. (2016). *www.mecesup.cl*. Recuperado el 1 de Diciembre de 2016, de Programa MECESUP: Mejoramiento de la calidad y la equidad en la educación terciaria: http://www.mecesup.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3586&id_contenido=14892

MINEDUC. (2017). *Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros*. Santiago.

MINEDUC. (2018). *Programa de educación intercultural bilingüe 2010-2016*.

MINEDUC y Universidad Central. (2002). *FFID: Historia del programa*. Santiago.

Ministerio del Interior. (2003). *Oficio Circular N° 1179*. Santiago.

Ministerio del Interior y Seguridad Pública. (2014). *Migración en Chile 2005-2014*. Departamento de extranjería y migración, Santiago de Chile.

Montecinos, C. (2004). Analizando la política de educación intercultural bilingüe en Chile desde la educación. *Cuadernos Interculturales*, 25-33.

Montecinos, C., & Walker, H. (2010). La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía. *Docencia*, XLII, 65-73.

Montero, L. (2001). La construcción del conocimiento profesional docente. *Homo Sapiens*.

Moreno, K., & Oyarzún, C. (Septiembre de 2013). ¿Interculturalidad en el sistema educativo

chileno?: "Representaciones sociales de la integración de estudiantes extranjeros en dos establecimientos educacionales municipales". *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 16(3), 764-790.

Movimiento de integración y liberación homosexual (MOVILH). (3 de Marzo de 2017). Obtenido de Sitio web de Movilh: <http://www.movilh.cl/nuestros-logros/>

OREALC/ UNESCO Santiago. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos y justicia Social. Aportes y recomendaciones de UNESCO frente a la exclusión*.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico . (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile, París*. OCDE.

Pérez, D. (2011). *La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales*. Universidad autónoma de Manizales, Grupo de investigación ética y política. Recuperado el 5 de Mayo de 2018

Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?* Valparaíso: Ediciones Universidad Católica de Valparaíso.

Prieto, M. (2001). *Mejorando la calidad de la educación: Hacia una resignificación de la escuela*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Riedemann, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*(25), 169-193.

Rivas, J. (2014). Nuevas identidades en la formación del profesorado: La voz del alumnado. *International Journal of Development and Educational Psychology*, 7(1), 487-494. Obtenido de <http://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/7449>

Rufinelli, A. (2013). La calidad de la formación inicial docente en Chile: la perspectiva de los profesores principiantes. *Calidad de la educación*, XXXIX, 118-154.

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. (J. Bayo, Trad.) Barcelona: Paidós.

Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de estudios universitarios*, XXXVII(1), 123-141.

Sisto, V., & Fardella, C. (2011). Nuevas políticas públicas, epocalismo e identidad: El caso de las políticas orientadas a los docentes en Chile. *Revista de Estudios Universitarios*, 37(1), 123-141.

Stefoni, C., & Bonhomme, M. (9 de Julio de 2014). Una vida en Chile y seguir siendo extranjeros. *Si somos americanos. Revista de estudios transfronterizos*, XIV(2), 81-101.

Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente*. Madrid: Narcea.

Tenorio, S. (2011). Formación inicial docente y necesidades educativas especiales. *Estudios pedagógicos*, XXXVII(2), 249-265.

Tezanos, A. (2012). *Dilemas actuales del oficio del maestro: qué, cuándo, cómo enseñar*. Recuperado el 2 de Julio de 2017, de http://www.academia.edu/7046506/DILEMAS_ACTUALES_DEL_OFICIO_DEL_MAESTRO

UNESCO. (2006). *Modelos innovadores en la formación docente: una apuesta por el cambio*. Santiago de Chile.

Universidad de Chile. (s.f.). *Proyectos MECESUP*. Recuperado el 5 de Marzo de 2018, de <http://uchile.cl/u114352>

Veas, J. (2016). *Sistema de desarrollo profesional docente. Ley N°20903*. MINEDUC. Recuperado el 3 de Marzo de 2018, de www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/JaimeVeasESP.pdf

Vega, A. (2009). Integración de alumnos con necesidades educativas especiales: ¿Existe coherencia entre el discurso y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos? *Estudios pedagógicos*, XXXV(2), 189-202.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los

formadores. *Pensamiento educativo*, LIII(1), 1-14. Recuperado el 6 de Enero de 2017, de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/799/1531>

Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y Perspectivas. *Revista electrónica interuniversitaria de Formación del Profesorado*, XVII(2), 219-234.

Zapata, V. (2003). La evolución del concepto Saber Pedagógico: Su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, XV(37), 177-184. Recuperado el 30 de septiembre de 2017, de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/5983/5392>

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Siglo del hombre Editores.