

OUTROS TEMAS

CURRÍCULUM TRANSFORMADOR DE FORMACIÓN INICIAL PARA PROFESORES EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD SOCIAL

DONATILA FERRADA

OMAR TURRA

ALICIA VILLENA

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación que tiene como propósito central proponer un currículum para la formación inicial construido desde las experiencias de profesores en ejercicio laboral en escuelas ubicadas en contextos de alta vulnerabilidad social y económica. En términos metodológicos, se trabajó con seis estudios de caso territorializados en la región del Bío-Bío, Chile. Para la recolección de la información se usó la técnica de grupo de discusión comunicativo y, para su análisis, la distinción de dimensiones transformadoras y exclusoras propias de la metodología comunicativa crítica. Los resultados obtenidos evidencian requerimientos curriculares que permiten levantar una propuesta de currículum de formación inicial transformadora.

Resultados de investigación
*Proyecto Fondecyt N.
1110130: requerimientos
profesionales de formación
inicial de profesores para un
desempeño de calidad en
contextos de vulnerabilidad
social y económica.*
Investigación arbitrada en
concurso nacional Comisión
Nacional de Investigación
Científica y Tecnológica
-CONICYT- Chile.

FORMACIÓN INICIAL DEL DOCENTE • VULNERABILIDAD SOCIAL •
CURRÍCULUM

TRANSFORMATIVE CURRICULUM FOR INITIAL TEACHER TRAINING IN CONTEXTS OF SOCIAL VULNERABILITY

ABSTRACT

This article presents the results of research that has the goal of proposing a curriculum for initial training, created from the experiences of teachers who work in schools located in areas of high social and economic vulnerability. It includes six case studies from the region of Bío-Bío, Chile. Data collection used the technique of communicative group discussion, and in the analysis, the transformative and exclusionary dimensions of the communicative methodology itself were distinguished. The results obtained show the curricular requisites that may suggest a proposed curriculum for initial transformative training.

INITIAL TEACHER TRAINING • SOCIAL VULNERABILITY •
CURRICULUM

CURRÍCULO TRANSFORMADOR PARA FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES EM CONTEXTOS DE VULNERABILIDADE SOCIAL

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo é propor um currículo para a formação inicial construído a partir das experiências de professores que exercem sua profissão em escolas localizadas em contextos de alta vulnerabilidade social e econômica. Abrange seis estudos de caso localizados na região de Bío-Bío, Chile. A coleta de informação utilizou a técnica do grupo de discussão comunicativo e, na análise, distinguiram-se as dimensões transformadoras e excludentes próprias da metodologia comunicativa crítica. Os resultados obtidos evidenciam os requisitos curriculares que permitem sugerir uma proposta de currículo de formação inicial transformadora.

FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR • VULNERABILIDADE SOCIAL
• CURRÍCULO

PROBLEMATIZACIÓN

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN CHILE, como en el contexto latinoamericano, se ha renovado en correspondencia con las exigencias de las reformas educativas llevadas a cabo desde la década de los noventa a la fecha. Sin embargo, esta renovación no ha sido suficiente para resolver las profundas desigualdades de resultados de aprendizaje entre el estudiantado de estratos sociales diversificados.

A la base de la renovación curricular en la formación inicial se encuentran tres diseños de políticas públicas en educación superior. La primera de ellas, en 1997, es la implementada para mejorar la calidad de la formación docente a través del *Proyecto de fortalecimiento de formación inicial docente* –PFFID (CHILE, 1997), que implicó un proceso de renovación curricular de las carreras de pedagogía a fin de ajustarlas al marco referencial de la reforma educativa que se implementó a fines de los noventa, y que hoy ha sido desestimada por la propia política pública, sin previa evaluación. La segunda, del mismo año, corresponde al *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior* –MECESUP (CHILE, 2011c), que está implicando una nueva renovación curricular de la carrera de pedagogía para ajustarla al modelo basado en competencias en el marco del proyecto Tuning-europeo.¹ La tercera y última, en 2006, se refiere a la actuación de la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado –actual CNA (CHILE, 2011a)– en cuyo contexto las carreras de pedagogía tienen como requisito obligatorio aprobar el sistema de acreditación que garantizaría la calidad de la formación

¹ El proyecto Tuning-europeo se enmarca en el acuerdo de Bolonia de 1999, como una forma de homologar las carreras universitarias de los países miembros de la comunidad económica europea. Posteriormente, se creó su similar en América Latina, conocido como Tuning latinoamericano, proyecto al cual Chile se adscribió tempranamente, y que para el caso de la formación de profesores ha implicado una fuerte homogenización en los currícula de formación.

inicial docente recibida en la institución formadora de acuerdo a un diseño curricular basado en competencias.

Se agrega a los anteriores diseños de política pública, el establecimiento de *Estándares orientadores para egresados de pedagogía en Educación Básica*, documento en el que “se definieron las características de un perfil básico común para todo profesional egresado de la educación superior” (CHILE, 2011b, p. 8).

Sin embargo, a la fecha, no existen investigaciones que permitan reportar información suficiente sobre la reformulación del currículum de formación inicial, y de forma especial en lo que dice respecto a los desempeños profesionales resultado de tales acciones, sobre todo en lo referido a conseguir resultados de aprendizaje en el estudiantado, en particular en aquellas instituciones inmersas en contextos caracterizados como altamente vulnerables en donde se manifiestan las mayores desigualdades en resultados de aprendizajes, de acuerdo a la prueba estandarizada de carácter nacional, denominado Sistema de Medición de la Calidad de la Educación –SIMCE (CHILE, 2012).

Se suma a esta argumentación que en todos estos procesos de innovación y reformulación de la formación inicial de profesores aún no se ha considerado el saber acumulado en las experiencias de los propios docentes en ejercicio que pueden reportar importantes datos al momento de orientar de forma más óptima el proceso de formación y sobre todo de aquel profesional que se desempeña en contextos culturales específicos y vulnerables.

Afianzando la idea anterior, a la base de los procesos de formación inicial existe la falsa creencia que los cursos formales (tales como la especialidad en disciplinas determinadas, educación continua, formación de postgrado) serán suficientes para mejorar los desempeños del profesorado, omitiendo en estas creencias la validez del saber acumulado desde la propia experiencia de los sujetos que se desempeñan a diario en las escuelas de alta vulnerabilidad y que complementan los saberes académicos.

Es decir, se requiere al mismo tiempo que junto con la especialización se considere la territorialización de las propuestas curriculares de formación inicial, las que sólo pueden ser obtenidas a través de la participación activa de sus propios protagonistas, y de forma especial, cuando éstos se desempeñan en contextos de alta vulnerabilidad, aspecto que demanda requerimientos profesionales de mayor complejidad que aquellos requeridos para un desempeño medio.

Pareciera entonces que existen suficientes datos para sostener que se requiere, por tanto, implementar políticas de formación inicial que se nutran de distintas fuentes a fin de garantizar mayor efectividad en los procesos de innovación que se asumen.

Partiendo de un entendimiento del currículum como una construcción social y en coherencia con la promoción de procesos educativos inclusivos, se hace necesario dar espacio y consideración a actores de especial relevancia en los cambios que se promueven, como lo son los profesores que realizan su docencia en estos contextos de alta vulnerabilidad.

Desde estos antecedentes es que esta investigación se propuso como objetivo construir los requerimientos curriculares de formación inicial desde las voces y experiencias de los profesores en ejercicio en contextos de alta vulnerabilidad a fin de reportar insumos para una propuesta de un currículum de formación que considere la diversidad de contextos (urbanidad marginal, ruralidad e indigeneidad) involucrados en la noción de vulnerabilidad educativa.

MARCO TEÓRICO

Los procesos de formación inicial en las instituciones de educación superior en Chile se estructuran en base a un desempeño homogéneo, es decir, preparan para atender pedagógicamente a un estudiante promedio y perteneciente a la cultura occidental. Esta situación pone en evidencia el desconocimiento de la diversidad de desempeños a los cuales podría enfrentarse el futuro profesor, negando con ello la diversidad de estilos de aprendizajes y de contextos culturales presentes en el país, aspecto que ha traído como consecuencia la profundización de la desigualdad de resultados de aprendizaje en sujetos e instituciones educativas.

Como una forma de superar esta situación, la política educativa ha categorizado las escuelas y sus estudiantes con indicadores de vulnerabilidad que apuntan a favorecer con recursos y programas paliativos los escasos resultados de aprendizaje. Para estos fines se construye un índice de vulnerabilidad escolar –IVE– que estratifica la educación pública en Chile, entre aquellas instituciones que van desde una alta a una baja vulnerabilidad. Sin embargo, esta política no se vincula con procesos de formación inicial que aborden de forma especializada esta caracterización, afianzando con ello una práctica pedagógica homogénea y, en correspondencia con esto, una comprensión de los estudiantes y sus instituciones desde una condición deficitaria.

En directa relación con lo anterior, la política pública, al entender el concepto de vulnerabilidad como una condición que da cuenta de una probabilidad mayor de sufrir un determinado daño (CASTRO RAMÍREZ; RIVAS PALMA, 2006, p. 39-40), produce una condición de carencia en los sujetos, por lo cual se asumen políticas de mejoramiento y apoyo educativo con un fuerte componente vertical sobredimensionando el poder y la confianza depositada en aquel que apoya; en cambio, entiende como beneficiario, con pocas capacidades y posibilidad de

mejorar autónomamente, a quien es apoyado –las instituciones y las personas (MUÑOZ; VANNI, 2008, p. 49-51).

En este contexto, la vulnerabilidad escolar definida desde el Estado opera rotulando y estigmatizando a los estudiantes y a sus comunidades, cuestión que se expresa en el IVE. Este índice, al obtenerse del cálculo de variables de condición socioeconómica y cultural –el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de los padres, el acceso del estudiante a servicios de salud, el nivel de hacinamiento del alumno y el estado de salud bucal (JULIO MATORANA, 2009, p. 97-100), releva el peso de “la herencia” sociocultural que los estudiantes traen al incorporarse al sistema de educación chileno (DÁVILA LEÓN; GHIARDO SOTO; MEDRANO, 2008, p. 145), con lo cual se fortalece el carácter de carenciado que adopta el sujeto y su comunidad clasificados como vulnerable.

El concepto de vulnerabilidad así planteado niega la capacidad de los sujetos y de sus comunidades para romper con la condición en la cual queda clasificado, al mismo tiempo que desconoce la cultura de pertenencia de estos, lo que lleva a la escuela a instalar códigos descontextualizados que se mediatizan por un programa de estudios homogéneo (PINTO CONTRERAS, 2008, p. 203). Los resultados educativos que se obtienen de esta línea de acción han venido profundizando las desigualdades entre estos estudiantes y sus instituciones caracterizadas como vulnerables y aquellas que no lo son.

Como contrapartida a la educación en contextos de vulnerabilidad, la literatura científica en educación sugiere como uno de los pilares fundamentales para avanzar en la generación de resultados educativos igualitarios, la consideración de un currículum que incorpore el contexto cultural de los sujetos y sus comunidades, que permita articular iniciativas locales junto con condiciones prevalecientes en las escuelas, situación que permitiría construir una capacidad interna (HARRIS; CHAPMAN, 2004, p. 429) desde la cual empoderar a los sujetos para agenciar procesos movilizadores.

En este mismo sentido, se propone avanzar en modelos contextualizados de prácticas educativas en una compleja interrelación entre las características contextuales y las respuestas de las escuelas a esos desafíos concretos con el propósito de comprender la real naturaleza de sus trabajos, sus necesidades específicas asociadas y las potenciales líneas de apoyo que podrían dibujarse para las escuelas que atienden a la población de mayor desventaja (CARRASCO ROZAS, 2008, p. 18). En esta misma línea argumentativa, se propone que la escuela se constituya en una entidad multicultural donde el estudiante no sólo aprenda el contenido erudito sino que también aprenda los contenidos o significado de su propia existencia social, esto es, los contenidos de su propia cultura de referencia y naturalmente los provenientes de la cultura globalizada (PINTO CONTRERAS, 2008, p. 213; QUINTRIQUEO MILAN, 2010).

Todos estos aspectos en la actualidad no están contemplados en la formación inicial de profesores, situación que deja al profesorado sin las competencias necesarias para ejercer un desempeño acorde a estas exigencias, puesto que una formación inicial pensada desde la consideración de los contextos culturales implica romper con la formación homogénea y avanzar hacia el diseño de currículos que diversifiquen sus procesos de formación en función de la diversidad de contextos culturales en que se desempeñen.

METODOLOGÍA

La particularidad metodológica de esta investigación es construir conocimiento desde y con los sujetos territorializados en sus prácticas pedagógicas en sectores de alta vulnerabilidad, por lo cual se ha elegido adoptar la metodología comunicativa crítica² (GÓMEZ et al., 2006, p. 32), puesto que ofrece un marco metodológico que rompe con la jerarquía epistémica entre quien investiga y quien es investigado. Esta característica base, de construcción comunitaria que se produce, encuentra directa relación con los contextos estudiados de indigeneidad, ruralidad y urbanidad marginal, que mantienen en su estructura social características de esta naturaleza (BENGOA, 2007, p. 29). Desde este marco referencial, se optó por un diseño cualitativo de casos múltiples, un total de 6, caracterizados de acuerdo al contexto demográfico y cultural. Cada caso se construyó con un total de 6-7 profesores que cumplieran con el criterio de antigüedad en el contexto, igual o superior a 23 años. Los casos se codificaron con las letras A, B, C, D, E y F y se ubican geográficamente en la región chilena del Bío-Bío, espacio territorial que se caracteriza por su diversidad cultural y demográfica, y corresponden a escuelas básicas públicas.

2

Esta metodología ha sido aplicada en diversos proyectos de investigación Research and Technological Development -RTD- europeos (WORKALÓ, 2001-2004; ELBOJ SASO; VICÉN FERRANDO, 2001-2003; FLECHA et al., 2003-2004; PÉREZ GRANDE; DUQUE SÁNCHEZ; MOLINA ROLDÁN, 2006; UNIVERSITAT DE BARCELONA, 2006-2011).

Además en el Programa marco de la Comisión Europea, la adjudicación del proyecto INCLUD-ED, que es un "proyecto integrado" de la prioridad 7 del VI Programa marco de la Comisión Europea. Los "proyectos integrados" combinan una gran cantidad de actividades y recursos necesarios para lograr "objetivos científicos ambiciosos y bien definidos". De ellos se espera que tengan un "efecto estructurador en el tejido de la investigación europea". El proyecto INCLUD-ED es el único proyecto centrado en la educación obligatoria que se seleccionó en la última convocatoria de propuestas del VI Programa marco (FLECHA et al., 2003-2004).

TABLA 1
CARACTERIZACIÓN GENERAL DE LOS CASOS ESTUDIADOS

CASOS	COMUNA	TIPO DE CONTEXTO DEMOGRÁFICO Y CULTURAL	IVE DEL CENTRO	MATRÍCULA DEL CENTRO
A	Hualpén	Alta urbanidad/baja indigeneidad	84	391
B	Penco	Media urbanidad/baja indigeneidad	80	308
C	Laja	Baja urbanidad/sin indigeneidad	88	402
D	Cañete	Baja urbanidad/media indigeneidad	91	474
E	Florida	Alta ruralidad/baja indigeneidad	100	67
F	Cañete	Alta ruralidad/alta indigeneidad	92	120

Fuente: Elaboración de los autores.

La recogida de información se realizó mediante la técnica de grupo de discusión comunicativo -GD-, que consiste en "obtener información mediante un diálogo igualitario basado en pretensiones de validez, donde las teorías e investigaciones científicas sobre el tema de estudio se contrastan con los saberes y opiniones de las personas del

grupo” (GÓMEZ et al., 2006, p. 84; AUBERT; MELGAR; VALLS, 2011). Una vez alcanzados los consensos sobre las demandas de formación inicial entre investigadores e investigados se transcribió la información para luego aplicar los criterios de rigor propios de esta metodología, a saber, diálogo intersubjetivo, pretensión de validez y compromiso, a partir de los cuales es posible dar garantía del carácter comunicativo de la data empírica (PADRÓS et al., 2011).

Por su parte, se usó la técnica que distingue dimensiones transformadoras de excluseras, denominada como análisis básico de la metodología comunicativa crítica. Entendiéndose las dimensiones excluseras como aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impide incorporarse a una práctica o beneficio social, y las dimensiones transformadoras como aquellas que contribuyen a superar las barreras que impiden la incorporación de las personas y/o colectivos excluidos a prácticas o beneficios sociales (GÓMEZ et al., 2006, p. 95-96).

RESULTADOS

REQUERIMIENTOS CURRICULARES DE FORMACIÓN INICIAL

Los resultados se organizaron en dos tipos de requerimientos curriculares de formación inicial, en directa relación con la aplicación de la técnica de análisis usada, que permitió distinguir el carácter transformador y excluser de cada una de ellas.

Requerimientos curriculares transformadores

Los requerimientos curriculares transformadores pudieron agruparse en cinco ámbitos temáticos, a saber, diseño curricular, desempeño laboral, rol del apoderado, trabajo en redes y prácticas pedagógicas.

- a. *Ámbito temático diseño curricular*: el ámbito temático diseño curricular emerge como una demanda de formación inicial en cinco de los seis casos (B, C, D, E y F), pero con especificidades diferenciadas. Así, en el caso B, se encuentra la demanda de diseño por vincular el currículum oficial con el contexto “Formar en capacidades para vincular el currículum oficial con las realidades sociales contextuales del alumnado” (GD₂); en cambio, en el caso C, emerge la demanda de flexibilidad curricular vinculada al contexto “formar para recoger objetivos emergentes durante el desarrollo de las clases en función del contexto” (GD₃). En el caso D, la demanda radica en “formar al futuro docente en saberes disciplinares básico de otras profesiones que apoyen el trabajo pedagógico” (GD₄). Finalmente, en los casos E y F, la demanda es por “formar para atender una sala multigrado que

- tiene requerimientos específicos” y “formar para saber planificar para una sala multigrado” (GD₅₋₆).
- b. *Ámbito temático desempeño laboral*: el ámbito temático desempeño laboral emerge como una demanda de formación inicial en cinco de los seis casos estudiados. En los casos C, D, E y F coinciden en la demanda por “formar en la diversidad de contextos caracterizados como social y económicamente vulnerables (ruralidad, urbanidad e indigeneidad)” (GD₃₋₄₋₅₋₆). En cambio en el caso A, la demanda es por “formar para trabajar con contextos culturales cerrados para transformarlos en contextos abiertos e interactivos” (GD₁).
 - c. *Ámbito temático rol del apoderado*: el ámbito temático rol del apoderado observa la demanda común de formación inicial por “formar para que el futuro profesor sepa formar también a sus apoderados como apoyo del trabajo pedagógico” (GD₂₋₃₋₄₋₅₋₆). En este ámbito resultan interesantes los casos C y F donde la demanda trasciende al trabajo con apoderados: “formar al futuro docente en procesos pedagógicos específicos para el contexto que involucre a las familias” (GD₃₋₄).
 - d. *Ámbito temático trabajo en redes*: el ámbito temático trabajo en redes se encuentra presente, en primer término, en cuatro de los seis casos (B, C, D y E) coincidiendo en la demanda por “formar para trabajar con la comunidad para que colaboren en la escuela” (GD₂₋₃₋₄₋₅). En segundo término, los casos B, C y D agregan a la demanda anterior: “formar para realizar trabajo en redes con la comunidad para sacar adelante a la escuela y los estudiantes, y la comunidad” (GD₂₋₃₋₄). En tercer término, en el caso B, se solicita una demanda más específica aún: “formar capacidades para realizar trabajo en redes de apoyo con otros profesionales de diversa naturaleza que puedan colaborar en la escuela” (GD₂).
 - e. *Ámbito temático prácticas pedagógicas*: el ámbito temático prácticas pedagógicas se observa en cinco de los seis casos estudiados (A, B, C, D y F) y el requerimiento es el mismo en todos ellos, a saber, “formar en prácticas más continuas y permanentes en escuelas en contextos de vulnerabilidad” (GD₁₋₂₋₃₋₄₋₆).

El carácter transformador de estos requerimientos es otorgado básicamente porque estas demandas de formación no se encuentran presentes en los actuales *currícula* de formación inicial de profesores en Chile, constituyéndose por ello en barreras para un desempeño laboral acorde a las demandas propias en escuelas con alta vulnerabilidad. En cambio, el profesorado identifica a este conjunto de demanda como prácticas que permitirían superar esas barreras.

Requerimientos curriculares excluyentes

Los hallazgos permitieron agrupar los requerimientos en dos ámbitos temáticos de dimensiones excluyentes, en función de la similitud de sus contenidos.

- a. *Ámbito temático diseño curricular*: el ámbito temático diseño curricular se presenta en cuatro de los seis casos estudiados (A, B, C y F). Dentro de ellos se observa coincidencia respecto del requerimiento de formación inicial, en los casos A, B y F, en lo que dice respecto a “Formar en la diversidad de planificaciones que permitan bajar el nivel de los contenidos” (GD₁₋₂₋₆) y “Formar en características culturales de la indigeneidad que atiendan a las escasas capacidades de los estudiantes” (GD₆).
- b. *Ámbito temático rol del apoderado*: el ámbito temático rol del apoderado se observa en dos de los seis casos estudiados (caso A y F) y dice relación con la demanda “Formar en estrategias para controlar y manejar a apoderados conflictivos en este tipo de contextos” (GD₁) y con “Formar para enfrentar las situaciones conflictivas de las familias del estudiantado” (GD₆).

El carácter excluyente de estos requerimientos es otorgado básicamente porque estas demandas de formación inicial de profesores en Chile se constituyen en barreras, en tanto tradicionalmente han impedido mejorar el desempeño laboral en escuelas con alta vulnerabilidad, puesto que se configuran desde una condición de déficit.

CONSTRUCCIÓN DE CATEGORÍAS CURRICULARES DE FORMACIÓN INICIAL

Categorías transformadoras

Los ámbitos temáticos expresados en el apartado anterior permiten levantar nuevos significados respecto de la amplitud de los requerimientos curriculares desde los cuales construir categorías. De esta forma, el ámbito diseño curricular que comprende acciones que implican la programación del currículum vinculado con las realidades sociales del alumnado, la flexibilidad y los saberes disciplinares básicos de otras profesiones en función de los contextos sitúa al profesorado como el principal diseñador del currículum, ampliando con ello el concepto tradicional de diseño curricular, hecho que permite levantar la “categoría de diseño de praxis curricular”. Esta categoría transformadora, que supera la dicotomía tradicional entre diseño y desarrollo del currículum, permite establecer un vínculo de praxis permanente entre ambos aspectos, donde se funden las competencias profesionales respecto de qué enseñar hasta cómo enseñarlo a nivel de aula.

El ámbito temático desempeño laboral involucra una formación docente preparada para desempeñarse en la diversidad de contextos culturales. Ello sitúa al profesorado en competencias que le permiten adaptar criterios profesionales en función del tipo de contexto, al mismo tiempo que avanzar en la transformación de éstos para interactuar con otros, aspecto que permite levantar la “categoría desempeño en contextos culturalmente diversos”. Esta categoría transformadora demanda un nuevo requerimiento de formación del futuro profesor que tiene que ver con contenidos culturales específicos y el saber hacerlos dialogar, es decir, es una demanda por saber transformar el contexto.

El ámbito temático rol del apoderado comprende la preparación del futuro docente para saber trabajar pedagógicamente con los apoderados y las familias, para que éstos apoyen los procesos de aprendizajes de sus hijos/as. Ello sitúa al profesorado en competencias que superan el rol formador entre profesor y estudiante, ampliándolo a una relación pedagógica que incorpora la formación del apoderado y las familias, aspecto que resignifica el rol del apoderado en tanto tutor externo a la relación pedagógica, lo que permite levantar la “categoría apoyo pedagógico del apoderado”. Esta categoría transformadora también demanda un nuevo requerimiento de formación del futuro profesor en tanto involucra contenidos curriculares que preparen para el trabajo con el apoderado y sus familias, con lo cual se construye una nueva concepción de los involucrados en el proceso de enseñanza aprendizaje en que se rompe con la dicotomía de relación profesor-alumno y se lo extiende a los apoderados y los familiares del alumnado, asegurando con ello el aumento de interacciones educativas.

El ámbito temático trabajo en redes concibe la formación inicial con competencias para establecer redes y trabajar colaborativamente con la comunidad y todo tipo de agencias relacionadas con la consecución de aprendizajes en la escuela. Ello sitúa al profesorado como un profesional con habilidades de promoción y gestión comunitaria, levantando con ello la “categoría de redes de colaboración para el trabajo pedagógico”. Esta categoría transformadora recoge otro ámbito de formación que ha estado tradicionalmente ausente en el currículum de formación de profesores y que tiene relación con la comprensión de la escuela como una institución social que construye los aprendizajes con y desde la comunidad.

El ámbito prácticas pedagógicas involucra una formación inicial que contempla prácticas tempranas, intensivas y permanentes en contextos culturalmente diversos. Ello sitúa al profesorado en la especificidad de los distintos tipos de desempeños laborales futuros asociados a contextos, situación que permite levantar la “categoría prácticas progresivas”. Esta categoría transformadora, si bien constituye un requerimiento de formación en la mayoría de las instituciones formadoras de profesores, no considera la exposición del futuro profesor

durante períodos prolongados e intensivos en la diversidad de contextos asociados a lo que desde la política se ha definido como vulnerabilidad. Este hecho le otorga una nueva significación a esta demanda.

En este conjunto de categorías es posible notar la especificidad de algunas respecto de la globalidad de otras. Así por ejemplo, las categorías diseño de praxis curricular y desempeño en contextos culturalmente diversos se definen desde la globalidad, en cambio las categorías redes de colaboración para el trabajo pedagógico, apoyo pedagógico del apoderado y prácticas progresivas se definen desde su especificidad, característica que puede constituirse en un componente de una categoría globalizada.

Estos hallazgos reportan insumos para una propuesta de formación inicial innovadora, en la medida que supera ampliamente los *curricula* de formación inicial tradicional y surge desde la experiencia acumulada de profesores en ejercicio en estos contextos culturalmente diversos.

Categorías exclutoras

Los ámbitos temáticos exclutores definidos en el apartado “Requerimientos curriculares exclutores” permiten elaborar categorías curriculares que se agotan en la definición del propio ámbito, por consiguiente no reportan nuevos significados a la formación inicial. Al mismo tiempo que llama la atención que se presenten sólo dos ámbitos en esta dimensión, a saber, diseño curricular y rol del apoderado, aspecto que marca una notoria diferencia respecto de la dimensión transformadora que presenta cinco de ellos.

De esta forma el ámbito temático diseño curricular se constituye por sí solo en una categoría que comprende acciones que implican la programación del currículum en función de la adaptación del contenido preestablecido para dar cuenta del déficit que posee el alumnado que pertenece a contextos culturalmente diversos. Lo que sitúa al profesorado como ejecutor de un currículum diseñado por otros, es decir, otorga legitimidad a la separación entre quienes diseñan y quienes ejecutan. Más aún, a nivel de ejecución, al acentuar su acción en el rebaje del currículum en relación con el déficit, no cumple con la exigencia del diseño. Esta categoría de diseño curricular se constituye en una dimensión exclutora, en tanto se encuentra presente de manera gravitante en la formación inicial de profesores en las instituciones de educación superior, en donde se prioriza la planificación de los contenidos disciplinares independientemente de los contextos y los sujetos.

Así también, el ámbito temático rol del apoderado se constituye en una categoría que comprende la preparación del futuro docente para mantener la relación clásica con los apoderados, que implica una función externa a la escuela relacionada con conceptos de orden y control. Ello sitúa al profesorado en competencias que lo habilitan

para delimitar los espacios que tradicionalmente componen la relación pedagógica, es decir, profesorado y alumnado en el aula, apoderado fuera de ella y de la escuela. Esta categoría exclusora reproduce las relaciones de poder entre el profesorado y los apoderados, con lo cual se imposibilita el desarrollo de relaciones horizontales, necesarias para un trabajo pedagógico orientado a la transformación.

Estas categorías se definen desde la especificidad de sus propios contenidos y no pueden establecer categorías globalizadoras como en el caso de la dimensión transformadora.

Estos hallazgos permiten constatar la reproducción de un modelo de formación inicial ya instalado en las instituciones de educación superior y que no ha logrado dar cuenta de la especificidad del trabajo pedagógico en contextos denominados como vulnerables.

PROPUESTA DE UN CURRÍCULO TRANSFORMADOR DE FORMACIÓN INICIAL

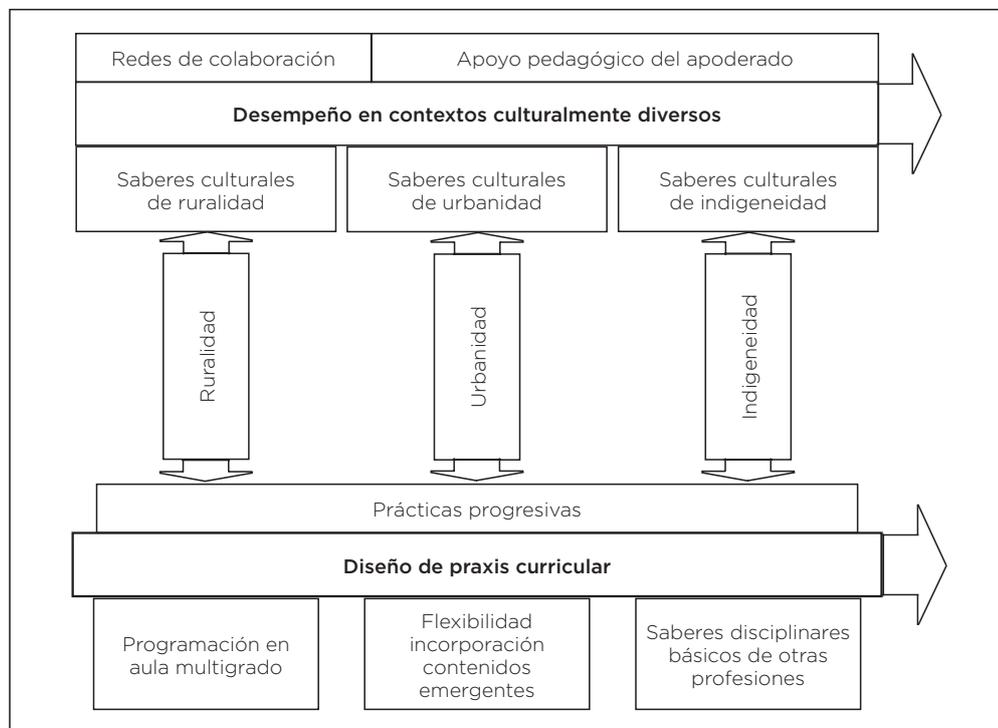
A partir de la distinción de globalidad y especificidad de las categorías evidenciadas en los puntos anteriores, es posible homologar las primeras a ejes de formación y las segundas como contenidos de éstos. Siguiendo esta metodología, las categorías desempeño en contextos culturalmente diversos y diseño de praxis curricular se constituyen en ejes de formación y las categorías redes de colaboración, apoyo pedagógico del apoderado y prácticas progresivas en parte de sus contenidos. Así, los dos primeros contenidos se incorporan al primer eje y el siguiente al segundo.

De esta forma, el primer eje de formación que se constituye, desempeño en contextos culturalmente diversos, implica reconocer y asumir el estudio de los espacios culturales asociados tradicionalmente con la vulnerabilidad, como lo son la urbanidad marginal, la ruralidad y la indigeneidad, además de asumir un trabajo en redes de colaboración y la incorporación de apoyo pedagógico de los apoderados. El reconocimiento de la especificidad cultural, su diferencia y el trabajo comunitario vienen a constituir la base de la propuesta realizada por el profesorado en ejercicio para una formación inicial orientada al logro de aprendizajes en la búsqueda de la igualdad educativa.

Por su parte, el segundo eje de formación que se constituye diseño de praxis curricular implica la vinculación entre las prácticas progresivas y la incorporación de competencias para el diseño desde la acción de flexibilidad curricular para incorporar contenidos emergentes del contexto, saberes disciplinares básicos de otras profesiones y programación en aula multigrado en función de los contextos culturalmente diversos. El reconocimiento de la integración entre diseño y desarrollo curricular es alimentado desde la experiencia laboral que se constituye como la otra base de la propuesta realizada por el profesorado en ejercicio para formación inicial.

Ambos ejes reportan originalidad a los procesos de formación inicial y permiten elaborar una estructura curricular transformadora que emerge de las experiencias del profesorado en ejercicio en contextos culturalmente diversos.

ESQUEMA 1
EJES DE FORMACIÓN INICIAL PARA UN CURRÍCULUM TRANSFORMADOR



Fuente: Elaboración de los autores.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Un primer aspecto significativo a discutir lo constituye la validez epistémica que sostienen los resultados emanados desde el saber acumulado por el cuerpo de profesionales en ejercicio, producto de la validez intersubjetiva que fue negociada, argumentativamente, entre el equipo de investigadores y los grupos de profesores (metodología comunicativa crítica). Este hecho nutre con nuevas fuentes de información que están tradicionalmente fuera del contexto de la construcción del conocimiento científico y que se constituyen hoy en día en una base fundamental –en el contexto del giro dialógico de la sociedad– desde la cual organizar nuevas propuesta de innovación del currículum de formación de profesores; según Zemelman (2005), se estaría conjugando la capacidad de construcción teórica con la voluntad de transformar la realidad desde las propias experiencias de los sujetos. Esta conjugación viene a romper con el cierre semántico que construye tradicionalmente la comunidad científica cuando el proceso interpretativo se agota en su interior y no considera la interpretación de los sujetos investigados; por el contrario, permite ampliar el horizonte de comprensión desde las

subjetividades que construyen los sujetos en su propia acción, con lo cual el conocimiento científico resulta más completo.

Desde esta perspectiva, la apertura semántica de este trabajo queda expresada en la recuperación dialógica del profesorado que participa en calidad de constructor de conocimiento junto al equipo de investigadores, produciendo un encuentro entre el saber experiencial del ejercicio de la profesión y el saber académico, situación que termina configurando la originalidad, validez y pertinencia de la propuesta de formación que se levanta. A diferencia del planteamiento científico (HARRIS; CHAPMAN, 2004, p. 429; CARRASCO ROZAS, 2008, p. 18) que demanda la consideración del contexto en el sentido de incorporar la cultura de referencia del estudiantado al currículum, ello se hace a partir de un conocimiento construido sólo desde la comunidad académica. Desde estos antecedentes, la apertura semántica del saber intersubjetivamente validado supera esta propuesta ampliándola a una formación de competencias profesionales que identifica requerimientos temáticos específicos que le permitirían al futuro profesorado contar con herramientas más complejas, amplias y más válidas para su desempeño.

En directa relación con lo anterior, los hallazgos permitieron la construcción de dos ejes temáticos: desempeño en contextos culturalmente diversos y diseño de praxis curricular que se constituyen como una apertura semántica al proceso de formación inicial tradicional. En el caso del primer eje, desempeño en contextos culturalmente diversos, la apertura se produce en un doble sentido, en tanto ruptura con la homogenización cultural y en tanto ampliación en el entendimiento de la interculturalidad que en general se vincula sólo con minorías étnicas, poblaciones indígenas y población occidentalizada. En esta idea encontramos acuerdo con Albó Corrons (2004, p. 65) y Michaux (2004, p. 109) cuando amplían el concepto de interculturalidad hacia una comprensión que involucra cualquier relación entre personas o grupos sociales distintos, sea por cultura, por su género, afiliación política, pertenencia a una comunidad o una familia, territorializadas con o sin lengua común.

Un entendimiento de esta naturaleza implica avanzar hacia relaciones de interculturalidad positiva en que las diversas identidades culturales se movilizan en la interacción con otras: hacia adentro, arriba, abajo y hacia el centro (ALBÓ CORRONS, 2004, p. 68). Así, la actitud hacia adentro de la propia cultura es para fortalecer la estructura interna personal y grupal, es decir, la propia identidad. Desde esta comprensión, la demanda por una formación para un desempeño en contextos culturalmente diversos sería el desarrollo de competencias del futuro profesorado para la mantención de la identidad cultural del grupo social en el cual la escuela está situada. En cambio, la actitud hacia arriba consiste en el mecanismo en que las culturas seleccionan rasgos culturales de otras culturas que se encuentran en situación de

poder para apropiárselos, cuidando de no rechazar su propia cultura ni imitar ésta última, sino que dicha apropiación se constituye en su propio fortalecimiento. En este sentido, los requerimientos de formación inicial serían la identificación de los rasgos culturales de la cultura dominante que permitan fortalecer la cultura local sin desmerecerla.

Por su parte, la actitud hacia abajo implica que quienes pertenecen a una cultura dominante sean capaces de aceptar a quienes pertenecen a una cultura distinta y reconocerla como tal, sin más. Desde esta óptica, los requerimientos de formación serían el desarrollo de la capacidad del futuro profesorado para aceptar sin más la cultura de su estudiantado sin estigmatizarlo y sin posesionarse desde una condición de déficit. Finalmente, la actitud hacia el centro consiste en la aceptación de cada uno desde su propia cultura y desde ahí se establecen puentes para el encuentro con los otros. Esta actitud de síntesis permitiría una interculturalidad que se sostiene desde la igualdad en el respeto de la otredad. De esta forma, la formación inicial para un desempeño en contextos culturalmente diversos tendría que desarrollar competencias que le permitan al futuro profesor ser partícipe de estos puentes de encuentro con los otros para garantizar la aceptación de todas las culturas presentes en la escuela desde las cuales alcanzar la igualdad educativa. Estos puentes de encuentro con los otros establecen relación con las categorías redes de colaboración de distintas agencias que tributen en la escuela y el apoyo pedagógico del apoderado que también demanda el profesorado como elemento constituyente del eje de formación “desempeño en contextos culturalmente diversos”.

En consecuencia, el eje de formación desempeño en contextos culturalmente diversos adquiere una particular demanda de formación inicial que permite al futuro profesorado adquirir competencias para la mantención de la identidad cultural en que se sitúa la escuela (sean estos de indigeneidad, ruralidad o urbanidad marginal), la selección de rasgos culturales de otras culturas que enriquezcan la propia (cultura globalizada, por ejemplo), la aceptación de la especificidad de la cultura de sus estudiantes y el establecimiento de puentes de encuentro entre todas las culturas presentes en la escuela (reconocimiento de la legitimidad de cada cultura presente en la escuela).

Este eje de formación viene a superar el sentido y alcance de la educación en vulnerabilidad o para contextos de vulnerabilidad, en donde se comprende ésta como una condición socioeconómica homogénea asociada a situaciones de déficit o precariedad en que se hacen invisibles las características culturales propias de las comunidades en que está inserta la escuela.

En el caso del segundo eje temático, diseño de praxis curricular como demanda de formación inicial, la apertura semántica de la construcción curricular implica avanzar desde espacios privados y fragmentados en que las interacciones son predominantemente

homogéneas, donde los diseñadores del currículum (especialistas) no establecen interacciones con los ejecutores (profesores) en espacios públicos heterogéneamente interactivos y articulados de forma dinámica y permanente, donde el quehacer profesional del profesor asume su diseño y ejecución en una diversidad de interacciones sociales, de saberes, de programación y territorios.

De esta forma, la diversidad de interacciones sociales se puede encontrar cuando se rompe con la idea de la existencia de un nivel por aula asentada en la formación inicial como única realidad del sistema escolar, fortaleciéndose con ello la homogeneidad de las interacciones sociales. Este dato resulta interesante de discutir, puesto que actualmente se sabe que el desarrollo de la inteligencia está en directa relación con la diversidad de interacciones sociales en las cuales se desarrolla un sujeto; de esta manera una diversidad de niveles educativos por aula (multigrado) contribuiría a aumentar la diversidad de interacciones sociales entre el estudiantado, y desde este planteamiento resultaría un aula más apropiada que la existente en la mayoría de las instituciones educativas (inteligencia cultural). En consecuencia, la demanda de formación inicial es por el desarrollo de competencias que habiliten al profesorado para realizar una praxis curricular que incorpore la diversidad de interacciones sociales como base del desarrollo de inteligencia cultural de su estudiantado.

Por su parte, la diversidad de saberes se refiere a la incorporación de contenidos curriculares que recogen los saberes básicos de otras profesiones que pueden colaborar en el trabajo pedagógico. Así, cabe discutir la ruptura del código de colección presente actualmente en la formación de profesores, que fortalece la especialización al interior de su propia disciplina y con ello la fragmentación de los saberes; en cambio, la demanda es por avanzar en un código integrado donde la interdisciplinariedad (baja clasificación) es un aspecto determinante del currículum. De esta forma el futuro profesorado sería capaz de establecer relaciones con otras profesiones que puedan colaborar con él (BERNSTEIN, 1988, p. 88). Por consiguiente, la demanda de formación inicial es para habilitar al profesorado a ejercer una praxis curricular capaz de establecer interacciones con distintos saberes disciplinares de otras profesiones.

Seguidamente, la diversidad de programaciones se refiere a la ampliación del concepto de flexibilidad curricular que sobrepasa la incorporación de contenidos aportados por el estudiantado en el aula. Este dato permite discutir la rigidez del currículum establecido desde los organismos centrales que terminan inmovilizando al profesorado para incorporar contenidos emergentes, limitándolo a acoger sólo aquellos que le permiten realizar adaptaciones curriculares en función del contexto local; por el contrario, la demanda es por ampliar la flexibilidad curricular que le permitan tomar decisiones de transformación

del currículum que superan lo aportado por el estudiantado –desde una adaptación a una transformación curricular (FREIRE, 1997, p. 23). Así, la demanda por la formación es por habilitar al futuro profesorado en el ejercicio de praxis curricular de flexibilización del currículum oficial para transformarlo en función de los saberes emergentes.

Finalmente, la diversidad de prácticas progresivas e intensivas en distintos territorios resignifica el concepto de práctica pedagógica progresiva en tanto instancia en que el futuro profesorado adquiere una experiencia de desempeño en instituciones educativas generalmente urbanas ampliándolas a unas prácticas vinculadas a contextos territorializados, en este caso, rurales, urbano-marginales e indígenas, donde el territorio es más que un concepto geográfico que debe conocer el futuro estudiante; por el contrario, es un concepto de territorio cultural que se entiende como las relaciones que todos los días entretejemos entre todos nosotros con la naturaleza y con los otros (RESTREPO, 2011). Desde esta comprensión, las prácticas progresivas demandan saberes vinculados no sólo con lo geográfico (en tanto naturaleza) sino que esencialmente con las cosmovisiones, las costumbres, las religiones, las fuentes productivas y problemáticas propias de una comunidad. Y a partir de este saber habilitar al futuro profesorado para programar diversificadamente en función de cada territorio en que se desempeñe.

En consecuencia, el eje de formación diseño de praxis curricular adquiere una original demanda de formación inicial para el futuro profesorado en cuanto a adquirir competencias para una praxis curricular que incorpore la diversidad de interacciones sociales como base del desarrollo de inteligencia cultural de su estudiantado, una praxis curricular capaz de establecer interacciones con distintos saberes disciplinares de otras profesiones a fin de potenciar el trabajo colaborativo; una praxis capaz de flexibilizar el currículum oficial para transformarlo en función de los saberes emergentes; y una praxis curricular para programar diversificadamente en función de cada territorio en que se desempeñe el futuro profesorado.

CONCLUSIONES

Los hallazgos permiten la elaboración de una propuesta de formación inicial de carácter transformador a partir de dos ejes centrales, el desempeño en contextos culturalmente diversos y el diseño de praxis curricular. Ambos ejes exceden los ámbitos de formación propuestos por la literatura vigente y la política pública estudiada.

El eje de formación, desempeño en contextos culturalmente diversos, permite superar el efecto estigmatizador asociado a la categorización o noción de vulnerabilidad que opera como categoría desde la

política pública chilena y ofrece un renovado concepto de interculturalidad para ser incorporado en los procesos de formación inicial.

El eje de formación, diseño de praxis curricular, viene a superar la dicotomía entre diseño y desarrollo curricular en tanto se demanda al futuro profesorado una construcción curricular que implica asumir tanto las decisiones de diseño como las de desarrollo.

Los hallazgos encontrados permiten sostener la ampliación semántica de una formación de profesores de carácter tradicional donde son las comunidades de académicos y las políticas educativas las encargadas del diseño; en cambio, el rescate de las experiencias de las comunidades de profesionales en ejercicio laboral permite avanzar hacia nuevos ámbitos de formación.

REFERENCIAS

ALBÓ CORRONS, Xavier. Interculturalidad y salud. In: FERNÁNDEZ JUÁREZ, Gerardo (Coord.). *Salud e interculturalidad en América Latina*. Quito: Abya-Yala, 2004. p. 65-74.

AUBERT, Adriana; MELGAR, Patricia; VALLS, Rosa. Communicative daily life stories and focus groups: proposals for overcoming gender violence among teenagers. *Qualitative Inquiry*, London, v. 17, n. 3, p. 295-303, mar. 2011.

BENGOA, José. *La comunidad reclamada: identidades, utopías y memorias en la sociedad chilena actual*. Santiago de Chile: Catalonia, 2006.

BERNSTEIN, Basil. *Clases, códigos y control II: hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal, 1988.

CARRASCO ROZAS, Alejandro. Investigación en efectividad y mejora escolar: ¿Nueva agenda? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, Madrid, v. 6, n. 4, p. 5-23, 2008.

CASTRO RAMÍREZ, Bernardo; RIVAS PALMA, Gloria. Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, Concepción, v. 2, n. 11, p. 35-72, 2006.

CHILE. Agencia de Calidad de la Educación. *¿Qué es el SIMCE?* 2012. Disponible en: <<http://www.agenciaeducacion.cl/simce/que-es-el-simce/>>. Acceso em: 15 ago. 2012.

CHILE. Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado –CNA. *Criterios generales de evaluación para carreras profesionales*. Santiago de Chile, 2011a. Disponible en: <<http://www.cnachile.cl/wp-content/uploads/2010/05/profesionales.pdf>>. Acceso en: 29 ago. 2011a.

CHILE. Ministerio de Educación. PFFID. *Bases de Concurso nacional de los proyectos de fortalecimiento para la formación inicial*. Santiago, 1997.

_____. *Estándares orientadores para egresados de carreras de pedagogía en educación básica*. Santiago de Chile, 2011b.

_____. *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior –MECESUP*. 1. ed. Santiago, 2011c.

DÁVILA LEÓN, Oscar; GHIARDO SOTO, Felipe; MEDRANO, Carlos. *Los desheredados: trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA, 2008.

ELBOJ SASO, Carmen; VICÉN FERRANDO, María Jesús. *Brudila Callí: las mujeres gitanas contra la exclusión. Superación del absentismo y fracaso escolar de las niñas y adolescentes gitanas*. Madrid: Plan Nacional de I+D+I, Comisión Interministerial de Ciencia y Tecnología, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer, 2001-2003.

FLECHA, Ainhoa et al. *Callí Butipén: mujer gitana y mercado laboral*. Madrid: Plan Nacional I+D+I, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer, 2003-2004.

FREIRE, Paulo. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.

- GÓMEZ, Jesús et al. *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure, 2006.
- HARRIS, Alma; CHAPMAN, Christopher. Towards differentiated improvement for schools in challenging circumstances. *British Journal of Educational Studies*, London, v. 52, n. 4, p. 417-431, 2004.
- JULIO MATURANA, Cristina. Diversidad educativa en educandos del sistema de protección social “chile solidario” de la comuna de Valparaíso: resultados de un estudio exploratorio. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 1, n. 35, p. 93-115, 2009.
- MICHAUX, Jacqueline. Hacia un Sistema de salud Intercultural en Bolivia: de la tolerancia a la necesidad sentida. In: FERNÁNDEZ JUÁREZ, Gerardo (Coord.). *Salud e interculturalidad en América Latina*. Quito: Abya-Yala, 2004. p. 107-128.
- MUÑOZ, Gonzalo; VANNI, Ximena. Rol del Estado y de los agentes externos en el mejoramiento de las escuelas: un análisis en torno a la experiencia chilena. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Madrid, v. 6, n. 4, p. 48-68, 2008.
- PADRÓS, Maria et al. Contrasting scientific knowledge with knowledge from the lifeworld: the dialogic inclusion contract. *Qualitative Inquiry*, London, v. 17, n. 3, p. 304-312, Mar. 2011.
- PÉREZ GRANDE, Maria Dolores; DUQUE SÁNCHEZ, Elena; MOLINA ROLDÁN, Silvia. Lectura dialógica e igualdad de género en las interacciones de aula. In: PEIRÓ i GREGÓRI, Salvador. *Nuevos desafíos en educación*, 2. San Vicente: Club Universitario, 2006. p. 219-228.
- PINTO CONTRERAS, Rolando. *El currículo crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008.
- QUINTRIQUEO MILAN, Segundo. *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2010.
- RESTREPO, Gloria. Aproximación cultural al concepto de territorio. *Revista Perspectiva Geográfica*, Bogotá, 2011. Disponible en: <<http://www.banrepultural.org/blaavirtual/geografia/geografia/aprox.htm>>. Acceso en: 26 Sep. 2011.
- UNIVERSITAT DE BARCELONA. Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (Coord.). *Integrated project includ-ed: strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education del VI Programa Marco de la Comisión Europea*. Barcelona, 2006-2011. Disponible en: <http://www.ub.edu/includ-ed/docs/2_D.1.16%20Report%201.pdf>. Acceso en: jul. 2013.
- WORKALÓ: The creation of new occupational patterns for cultural minorities. *The gypsy case*. RTD. FP5. DG XII. Improving the socioeconomic knowledge base: European Commission, 2001-2004.
- ZEMELMAN, Hugo. *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos, 2005.

DONATILA FERRADA

Docente del Departamento de Currículum, Facultad de Educación,
Universidad Católica de la Santísima Concepción –Concepción (Chile)
dferrada@ucsc.cl

OMAR TURRA

Docente de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (Chile)
omarturra@udec.cl

ALICIA VILLENA

Docente del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía, Facultad de
Educación, Universidad Católica de la Santísima Concepción –Concepción (Chile)
avillena@ucsc.cl