

HACIA LA INNOVACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DOCENTE PARA UN DESEMPEÑO EXITOSO EN CONTEXTOS ALTA VULNERABILIDAD SOCIAL Y EDUCATIVA¹

TOWARDS INNOVATION IN INITIAL TEACHER TRAINING FOR SUCCESSFUL PERFORMANCE IN HIGH VULNERABILITY CONTEXTS SOCIAL AND EDUCATIONAL

CRISTIÁN VENEGAS TRAVERSO

Grupo Interdisciplinario de Investigación e Intervención para la promoción de
la Igualdad Educativa “Enlazador de Mundos”

Ministerio de Educación

Santiago, Chile

venegastraverso@gmail.com

Recibido: 03/08/2012 Aceptado: 14/05/2013

RESUMEN

La siguiente ponencia se basa principalmente en las conclusiones del estudio Fonide (03/2007) denominado “Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica” a cargo del Grupo Interdisciplinario de Investigación e Intervención para la promoción de la igualdad educativa “Enlazador de Mundos” (UCSC), desde donde se construye un conjunto de atributos pedagógicos para el desempeño transformador y efectivo en condiciones escolares de alta vulnerabilidad escolar y que presentan los aprendizajes más deficitarios de toda la población escolar.

Se comprende que debe existir una Formación Inicial Docente diferenciada de los contextos de desempeño, por cuanto el aprendizaje depende de múltiples factores, y que, por ende, requiere de tratamientos curriculares, didácticos, evaluativos y de aprendizaje específicos y focalizados, de carácter inclusor y dialógico.

PALABRAS CLAVE

FORMACIÓN INICIAL, PEDAGOGÍA DIALÓGICA, REDES SOCIALES, CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

ABSTRACT

The next paper is mainly based on the Fonide study (03/2007): “Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de

1 Ponencia presentada en el “Tercer Congreso nacional de Educación Formación Docente en la Educación Chilena, desafíos, tensiones y propuestas”. Universidad Metropolitana de Ciencia de la Educación, 27 de octubre de 2010.

lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica”.

This investigation builds a set of pedagogical attributes for a performance of quality in vulnerability school conditions, and which presents a deficient educational learning.

It is concluded that for achieve this, teacher training should be differentiated from contexts social, as well as specific and focussed teaching, under characteristics inclusive and dialogics .

KEY WORDS

INITIAL TRAINING, DIALOGIC PEDAGOGY, SOCIAL NETWORK, VULNERABILITY CONTEXT

OBJETIVOS

1. Promover un conjunto de orientaciones de carácter inclusor y dialógico dirigido a la Formación Inicial Docente para el desempeño laboral exitoso en contextos de alta vulnerabilidad.
2. Comprender la relación directa de los bajos rendimientos escolares en mediciones de la calidad de la educación (Simce) y los contextos de alta vulnerabilidad escolar de nuestro país.
3. Reflexionar respecto a la homogeneidad actual que enfrenta la Formación Inicial Docente en nuestro país con relación a la diferenciación de los contextos de desempeño que se muestra como factor altamente decisivo en la comprensión de las brechas educativas.

RESULTADOS ESCOLARES DEFICITARIOS EN CONTEXTOS DE ALTA VULNERABILIDAD

Resulta redundante decir que en la actualidad la educación chilena presenta resultados altamente deficitarios en todos sus niveles y dependencias a la hora de compararlos con los países desarrollados. No obstante, la situación es aún más dramática y compleja en los contextos de alta vulnerabilidad (Grupo socioeconómico “Bajo” y “Medio Bajo”) con estudiantes que son contenidos principalmente por escuelas y liceos públicos y particulares subvencionados.

En los datos cuantitativos, los resultados del Simce 2009 revelan que, transversalmente a las pruebas (Lenguaje/Comprensión, Matemática y Comprensión) de 4º Básico y 8º Básico, los estudiantes de los grupos socioeconómicos “Bajo” y “Medio bajo” muestran los puntajes más deficitarios con respecto de los estudiantes de grupos socioeconómicos con mayor ventaja:

TABLA N° 1

GRUPO SOCIOECONÓMICO	PUNTAJES SIMCE 2009 PRUEBAS 4° BÁSICO	PUNTAJES SIMCE 2009 PRUEBAS 8° BÁSICO
BAJO	Entre 216 a 248	Entre 227 a 239
MEDIO BAJO		
MEDIO	Entre 247 a 266	Entre 252 a 259
MEDIO ALTO		
ALTO	Entre 276 a 304	Entre 275 a 310

Fuente: <http://www.simce.cl/index.php?id=247#c> (Agosto 2010)

Según la tabla N°1, los estudiantes de grupos socioeconómicos “Bajo” y “Medio Bajo” no alcanzan, ni en 4° Básico ni en 8° Básico, los puntajes de los estudiantes de grupos socioeconómicos “Medio Alto” y “Alto”.

Consecuentemente se evidencia en la educación superior chilena una matrícula irregular entre los estudiantes provenientes de instituciones públicas respecto de los estudiantes de instituciones privadas (“gratuitas-públicas” y “pagadas”):

TABLA N° 2

DEPENDENCIA INSTITUCIONES EDUCATIVA	NÚMERO DE ESTUDIANTES QUE POSTULAN	NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS	PORCENTAJE DE ESTUDIANTES MATRICULADOS
MUNICIPAL	30.016	17.693	58,9%
PARTICULAR SUBVENCIONADO	44.184	25.200	57%
PARTICULAR PAGADO	13.226	8.339	63,1%

Fuente: “Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2010”.

Se observa en la tabla N° 2 que hay una diferencia de un 4% a favor de los estudiantes provenientes de la dependencia “Particular subvencionado” que postulan y terminan matriculándose en la educación superior, en relación a los estudiantes provenientes de la dependencia “Municipal”. Pareciera una diferencia mínima, no obstante es importante considerar los números reales del asunto. De los 30.016 estudiantes provenientes de liceos públicos y que postulan a la educación superior, 12.323 no logran matricularse, una cifra alta si se compara con los 4.887 estudiantes de colegios particulares que no ingresan a las

2 Aunque esta tabla no recoge lo que sucede con la matrícula de las universidades privadas, que superan en número a las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores, y que para su ingreso los estudiantes requieren únicamente contar con los recursos de matrícula y arancel. Podría pensarse en un destino distinto de los estudiantes de colegios e instituciones privadas-pagadas que postulan y que no se matriculan en las universidades del Consejo de Rectores, respecto de los estudiantes de liceos públicos y/o particular subvencionado que postulan y no se matriculan.

universidades del Consejo de Rectores.

Dadas ambas tablas (Nº 1 y Nº 2) se observa una indesmentible desventaja en los rendimientos escolares de los estudiantes de alta vulnerabilidad a diferencia de los estudiantes de grupos socioeconómicos favorecidos. Por esto, no se puede desatender el lugar del docente y la responsabilidad que le caben al Estado y las instituciones encargadas de su Formación Inicial en la creación de una profesión consciente de los requerimientos pedagógicos de cada contexto social, en especial de los que muestran las mayores dificultades en términos de éxito escolar.

CONDICIONES DE LA FORMACIÓN INICIAL EN CHILE

La Formación Docente en Chile se concentra en gran medida en la universidad³, distribuida en públicas (pertenecientes al Consejo de Rectores) y privadas (creadas luego del año 1981, en pleno Gobierno de Augusto Pinochet). Se agrega el dato de que más de la mitad de las universidades en nuestro país son manejadas por privados. Según Monckeberg (2007) éstas operan bajo dos dimensiones: (a) un negocio (función económica, a pesar de que está prohibido por ley el lucro en la educación), y/o (b) cumplir con la misión de generar una sociedad acorde con los postulados de quienes la controlan (función social-ideológica). Por su parte, las universidades “públicas”, en su convivencia con las privadas, se han orientado hacia el mercado y la competencia, existiendo una tensión muy fuerte en su interior entre el “bien público” y el “bien privado a pagar” (Monckeberg, 2007; Venegas 2009b).

Específicamente la Formación Inicial Docente universitaria se ha desarrollado, según Pinto, Fuentealba y Osandón (2007), bajo tres fundamentos construidos históricamente: el humanismo cristiano, la doctrina de la seguridad nacional y el neoliberalismo, todas ellas en directa relación ideológica con el Gobierno Militar chileno y a sus idearios.

Por otro lado, desde 1990 ha sido una tendencia marcada entregarle una alta responsabilidad de la calidad educativa (si es que no toda) a los docentes, transformándose la identidad de la relación entre el Estado y la educación desde un extinto “Estado Docente” a un “Estado Evaluador” (Ferrada y Alarcón, 2007)⁴ y “Subsidiario” (Soto, 2008).

En otro ámbito, la vinculación entre docente en formación y contexto social es aún primaria. La Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005:24) advierte que si bien las prácticas progresivas son un importante avance para la formación “hay otras formas de vinculación de las instituciones formadoras con el medio escolar que, en general, se consideran deficitarias”, por ejemplo, la investigación educativa descontextualizada al aula, la débil relación con los establecimientos, la nula experiencia a nivel escolar de los académi-

3 Las universidades corresponden en porcentaje al 85% de todas las instituciones formadoras de profesores en Chile.

4 Se puede agregar que “sólo a los profesores de las escuelas municipales que atienden en su mayoría a los alumnos de las zonas urbanas más pobres y las rurales se les obliga ser evaluados y se les amenaza con la expulsión si no se evalúan. Ellos constituyen una minoría de los profesores del país, los que trabajan para una población más alejada de la cultura oficial y con más necesidades económicas” (Soto, 2008:29). Es notorio el sesgo contra la educación pública que atiende al estudiantado en vulnerabilidad, con clara intención de promover su eliminación y reemplazo por un sistema privatizado, y disminuir la responsabilidad estatal en la educación.

Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa

cos que forman profesores y el insuficiente conocimiento del marco curricular, de la normativa ministerial, de las políticas educacionales y de la realidad gremial de los docentes.

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE HOMOGÉNEA RESPECTO A LOS CONTEXTOS DE DESEMPEÑO

Transversalmente al terreno público y privado de la Formación Inicial Docente en nuestro país, la necesidad de una formación de profesores de modo diferenciado a los contextos no parece estar dentro de las prioridades de la educación superior si es que se tiene como objetivo el mejoramiento de los resultados escolares. Una revisión simple a las mallas curriculares de las universidades del país evidencia que la preocupación por el contexto de desempeño es un ámbito casi accidental y marginal.

Observamos, aunque superficialmente, que dentro de las universidades pertenecientes al Consejo de Rectores sólo se observan no más de tres casos en que se expresa algún tipo de divergencia a las orientaciones educativas que no reconocen la condicionalidad del contexto social. Por un lado, el currículum se dirige a la formación pedagógica en aspectos propios de la cultura originaria de nuestro país, en las modalidades de curso y diplomado⁵. En otro caso, se evidencia la mención de “Educación Rural y Desarrollo” para la carrera de Pedagogía en Educación General Básica⁶.

Por su parte, en las universidades privadas se observan otros dos casos de alteridad en la Formación Inicial. En ellos, se incorporan asignaturas obligatorias en algunas carreras de Pedagogía con temáticas en relación a la diversidad, la inclusión social, género, multiculturalismo y relación comunidad-sociedad⁷.

Ante este estado, es concluyente que la formación pedagógica en la educación superior presenta rasgos fuertemente homogenizadores de la práctica futura y desconsidera el importante valor que tiene el contexto social de origen de los sujetos y los espacios socioculturales en donde los estudiantes crecen. Si se actúa profesionalmente con una pedagogía uniforme, el resultado más lógico es la reproducción y proliferación de las brechas educativas y sociales, porque se tiene como saber científico que los estudiantes en desventaja portan un capital cultural diferenciado y desmejorado al que promueve la escuela, dificultando su comprensión de los contenidos y restringiendo su visión de mundo (Bourdeau, 1985; Ferrada, 2008, Condemarín, 2001; Goulart, 2006; Medina, 2006; Moreno Manso, Rabazo Méndez y García-Bahamonde, 2006; Cummins, 2007; Slavin, 2007).

5 Por ejemplo, la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad de la Frontera presenta en su currículum ámbitos para el desarrollo intercultural, en especial de la cultura mapuche. Admisión UFRO, 2010. http://admisión.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=81. Revisado en agosto de 2010. La Universidad de Playa Ancha ofrece un Diplomado en Interculturalidad incorporando elementos culturales de los pueblos originarios chilenos. UPLA, 2010a. <http://sitios.upla.cl/postgrados/programa.php?prog=35>. Revisado en agosto de 2010.

6 La Universidad de Playa Ancha en la Carrera de Pedagogía en Educación Básica ofrece la posibilidad de obtener una Mención en Educación Rural y Desarrollo. PLA, 2010b. <http://sitios.upla.cl/carreras/carrera.php?carr=14>. Revisado en Agosto de 2010.

7 La Universidad Arcis en el ámbito de las universidades privadas incluye en el currículum del programa de Formación Pedagógica el curso denominado “Educación para la diversidad y la inclusión”. La Universidad Academia de Humanismo Cristiano incluye en el currículum de la Carrera de Pedagogía en Educación General Básica los “Derechos humanos, género y multiculturalismo” y “Comunidad y sociedad”.

Se requiere, por tanto, un acercamiento curricular, didáctico, evaluativo y de aprendizaje alternativo respecto de aquel que se ha priorizado en la Formación Inicial de profesores, es decir, aquella formación centrada en el sujeto profesor como único capaz de resolver el dilema de la calidad educativa, solitario (no autónomo), uniforme, excluyente y altamente disciplinado que da resultado en contextos ventajosos, pero no en condiciones de vulnerabilidad escolar y social, debe ser reemplazado diferenciadamente por un docente incluyente, democrático, abierto, público, solidario, cooperativo junto a otros y promotor de una igualdad de las diferencias.

Se debe "... sostener la necesidad de formar diversificadamente al profesorado que se desempeña en contextos de vulnerabilidad social y económica a fin de generar igualdad de aprendizaje en su alumnado e inclusión social, al mismo tiempo que cuestionar la homogeneización en la formación de profesores, al emerger como otra variable que determina la heterogeneidad (desigualdad) de resultados en cuanto a logros de aprendizaje del alumnado que asiste a la escuela pública chilena..." (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:70).

ORIENTACIONES PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES PARA UN DESEMPEÑO EXITOSO EN CONTEXTOS DE VULNERABILIDAD

Desde las conclusiones del estudio "Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica" (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009) se levantan cinco orientaciones para ser incluidas en la Formación Inicial de Docentes con especialización en contextos de vulnerabilidad educativa, social y económica para el logro de aprendizajes de calidad.

Las siguientes orientaciones se construyen desde la investigación citada y otros aportes científicos anteriores.

Contextualización en la vulnerabilidad social y escolar

Para la comprensión global de la vulnerabilidad en la actual sociedad se requiere de una mirada interdisciplinaria, diferente a la centrada exclusivamente en los datos objetivos. Al menos diversa al modo en como la comprenden instituciones como la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), que para determinar el Índice de Vulnerabilidad Escolar de cada estudiante chileno vincula, entre otros datos, los años de escolaridad de sus padres y el ingreso mensual familiar, desechando factores como los proyectos de vida, las expectativas, la perspectiva de género o la historización de las culturas de origen. En la Formación Inicial Docente dirigido a un desempeño exitoso en la vulnerabilidad es necesario que se incorporen "... saberes provenientes de la antropología, la sociología, la filosofía y la economía que se requieren para comprender desde una mirada interdisciplinaria el fenómeno de la vulnerabilidad escolar en Chile, así como un mapeo geográfico y político nacional de las escuelas con estas características" (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:67).

El docente en su formación debe conocer que el alumnado en condición vulnerable

porta un capital cultural distinto al que se le enseña, que imposibilita la comprensión del contenido escolar (Bourdieu, 1985; Condemarín, 2001; Ferrada, 2008); que existe una alta relación entre la escolaridad de los padres y su capacidad de consumo cultural con el éxito o fracaso en la escuela del alumnado (Dávila y cols., 2005; Ferrada, 2008) y que se requieren de modificaciones estructurales que incorporen las múltiples variables que influyen en el éxito o fracaso en las escuelas que atienden a estudiantes en condición de vulnerabilidad (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009).

Pedagogía inclusiva

Los futuros docentes deben ser decididamente formados para la inclusión social, sobre todo cuando hoy en sus espacios de formación y desarrollo profesional se observa una orientación marcada, por ejemplo, hacia la “ semejanza-normatividad” y la exaltación “ masculista-homofóbica”. Se ha develado que la Formación Inicial Docente es un escenario en donde se legitima un currículum de las discriminaciones (Lizana, 2009). ¿Podemos pensar entonces en prácticas pedagógicas inclusivas si la Formación Inicial no hace nada por detener las teorías y prácticas discriminatorias y exclusoras, o más aún, si puede llegar a potenciarlas?

No hay que olvidar además que al interior del aula abundan las prácticas discriminatorias, alternadas a las respondientes al género, a la edad o a la raza. Hay un tipo de exclusión escolar que todavía no se cuestiona del todo y que guarda relación con el etiquetaje de los estudiantes de bajo rendimiento a través de su trabajo diferenciado y de extra-aula en Grupos Especiales, de Integración, Diferenciales, TEL, etc., prácticas que resultan en un aumento de su estigmatización escolar al interior del curso (Ferrada, 2007). Las pedagogías compasivas y las prácticas compensativas hacia el alumnado en dificultad hacen un flaco favor por disolver las brechas educativas.

Por ello, es preciso que se proporcionen saberes “ que permitan comprender todas las formas de discriminación existentes en la sociedad y que impactan fuertemente en la escuela, al mismo tiempo que ofrecer modelos pedagógicos que favorecen la inclusión de todo el alumnado” (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:67).

Pedagogía dialógica

La pedagogía dialógica se construye desde el conjunto de saberes teóricos y prácticos que dan fundamento al currículum, a la evaluación, al aprendizaje y a la didáctica desde una comprensión intersubjetiva de éstos (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009). Es el resultado de la búsqueda por promover un conjunto de prácticas educativas alternativas y diferenciadas para su éxito en los aprendizajes de saberes instrumentales y sociales.

La pedagogía dialógica se configura desde los hallazgos científicos que han sido vagamente considerados por las políticas educativas. Uno de ellos dice que los estudiantes aprenden más en territorio extraescolar que dentro del aula y más aun si trabajan los saberes instrumentales asociados a valores como la solidaridad, pues el aprendizaje se da mejor en relaciones de confianza, cercanía y de pares (Flecha, 1997; Flecha, Padrós y Puigdellívol, 2003). Se sabe, además, que es necesario un clima de aprendizaje estimulante basado en altas expectativas para que todos los estudiantes logren el máximo rendimiento (Cole y Scribner, 1977; Chomsky, 1977; Luria, 1987; Condemarín, 2001; Medina, 2006),

pues es contradictorio que se dediquen los mejores métodos a los estudiantes de buen rendimiento y se rebaje el nivel a los estudiantes que presentan dificultades, bajo el pretexto de compensar las desventajas, porque lo único que se genera con esto es un mayor retraso (Levin y Soler, 1997). Se conoce igualmente que el uso de metodologías dirigidas a superdotados y que se aplican a estudiantes de bajo rendimiento escolar permite acelerar sus aprendizajes (Flecha, 2004)

La pedagogía dialógica se basa principalmente en un modelo de Aprendizaje Dialógico que da cuenta de aprendizajes de calidad en contextos vulnerables, superando al modelo dominante del Aprendizaje Significativo, puesto que permite nivelar hacia un rendimiento de máximo a la mayoría del alumnado (Flecha, 1997; Aubert y cols., 2004), y un modelo curricular Crítico Comunicativo fundamentado en la teoría de la dialogicidad, donde el currículum es construido con y desde la comunidad (Ferrada, 2001).

La apertura del aula a la voluntariedad es un aspecto central en la pedagogía dialógica, sabiendo que el aumento de interacciones sociales de los sujetos permite aumentar su capital cultural, por ello cuanto más sujetos están involucrados en su aprendizaje, es mejor, pues otorga la heterogeneidad necesaria (Elboj y cols., 2003; Lareau, 2002); y que consecuentemente el ingreso de colaboradores de aprendizaje al aula produce una mejora en la calidad de los aprendizajes de los alumnos (Flecha y Piuvert, 2002)

Ante esto, es concluyente que a través de la incorporación de la pedagogía dialógica se realiza “un aporte sustantivo al campo de la investigación y de la formación inicial que rompe con la homogeneidad asentada en los procesos de formación universitaria a nivel nacional” (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:69).

Gestión en redes

Para la Formación Inicial de los docentes en la gestión en redes se parte de la siguiente premisa: es imposible que un profesor pueda atender a la totalidad de alumnos que tiene al interior del aula, más aún si éstos provienen de familias no académicas con vulnerabilidad social y económica (Gómez, 2004; Ferrada 2008).

El profesorado que se desempeña en la escuela pública atiende a un alumnado en condición “vulnerable” con un capital cultural desmejorado (Ferrada, 2007). En este contexto, el profesor atiende regularmente entre 20 (en los mejores casos) a 45 alumnos. Según la lógica dominante del Aprendizaje Significativo, su tarea es conocer a cada alumno que atiende, y crear un plan adecuado e igualitario para cada uno de éstos o a su mayoría. No obstante, el tiempo es insuficiente. Si dividiéramos el tiempo de clase de un profesor básico en su jornada diaria (8 horas pedagógicas=360 minutos) por un curso de 30 alumnos, da como resultado 12 minutos diarios por estudiante. Si lo dividimos por hora pedagógica, serían 1,5 minutos. Esto significa virtualmente que el profesor tiene 90 segundos al día para enseñar Lenguaje a un estudiante, luego otros 90 segundos para enseñar Matemática, y encima, con la presión de la calidad⁸. Evidentemente no se puede pretender una igual-

8 El rendimiento escolar de este alumnado en el aula tradicional, tal cual funciona en la actualidad, un profesor para 40 a 45 alumnos, presenta un rendimiento tipo campana de Gauss, es decir, muy pocos logran aprender, muchos aprenden algo y unos pocos no aprenden nada (Redondo y cols., 2003; Dávila y cols., 2005; Ferrada, 2008).

dad de oportunidades en estas condiciones.

Entonces si nos detenemos en esto, es claro que un único sujeto-referente al interior del aula, como andamio solitario, resulta poco efectivo para el logro equiparado de los aprendizajes. El docente sólo no puede con este tipo de alumnado en desventaja, y por tanto, no resulta posible acabar con el dilema de la calidad de los aprendizajes (Noguera, 2003; Ferrada y Flecha, 2008).

Esto nos lleva a concluir que el docente debe ser formado para trabajar con otros (sujetos e instituciones), en redes sociales que potencien la solidaridad hacia el logro de aprendizajes de calidad en el estudiantado en condición de alta vulnerabilidad: "Se puede visualizar que la formación del profesorado no sólo involucra una reformulación en la formación disciplinar en la especialidad y en el campo de la pedagogía, sino también se requiere de una preparación para un trabajo pedagógico que implica trabajo en redes, tales como, la generación de redes interinstitucionales que contemple al menos tres vínculos claves para llevar adelante este tipo de empresa, a saber, escuela-universidad-comunidad (Imbernón, 1994; Burke, 1996; Tejada, 1998; Hargreaves, 1999; Smith, 2001)" (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:09). Complementa Soto (2008:33) que se deben "... recuperar en todas las instituciones escolares la existencia de equipos profesionales, de orientadores, psicólogos, médicos, que apoyen a los profesores para que atiendan las problemáticas de los alumnos, especialmente violencia y consumo de drogas y relaciones sexuales tempranas", pues es necesario comprender que el fracaso escolar no sólo es responsabilidad del profesor y de la escuela, sino que de toda la sociedad (Ferrada, 2008; Gómez, 2004).

La gran excusa para la soledad del desempeño docente ha sido la defensa de su autonomía profesional, sin embargo, ésta se ha comprendido como un aislamiento profesional (Pérez Gómez, 1998) y privatización de su ejercicio. En dicha defensa el profesor ha asumido igualmente una postura en donde se arroga la total capacidad de enseñanza sobre los estudiantes, algo que ya desmiente Saldaña (2009) en la investigación sobre la inclusión de colaboradores de aprendizaje en el aula: "los colaboradores realizaron similares aportes en materia pedagógica, esto independiente del género, edad, biografía académica, contexto de procedencia y vida profesional. Por lo tanto, la formación académica no guarda relación con la capacidad para incorporarse al aula escolar como apoyo pedagógico al docente de aula". (Saldaña, 2009:62)

Práctica pedagógica en Educación formal y no formal en contextos de vulnerabilidad social

La disposición transformadora de los docentes y su desempeño exitoso en contextos de vulnerabilidad tiene estrecha relación con su experiencia en dichos contextos: "Se observa una clara vinculación entre años de experiencia laboral en vulnerabilidad y la tendencia hacia la transformación y viceversa" (Ferrada, Bastías, Saldaña y Brauchy, 2009:42).

Esto entrega como respuesta que el desempeño exitoso de un docente en contextos de vulnerabilidad, entendiendo por "exitoso" el logro de aprendizajes de calidad, tiene más que ver con el conocimiento y sensibilización prolongada en el espacio en desventaja que con su nivel de especialización pedagógica. Por tanto, es necesario potenciar y desarrollar al máximo en la Formación Inicial Docente las prácticas pedagógicas, sin distinción si corresponde a educación formal o no formal, pues, incluso, se comprueba que en este último

ámbito igualmente se encuentran procesos didácticos tanto o más significativos que en la formalidad de la escuela (Venegas, 2010).

CONCLUSIONES

En el último año la política pública ha tendido a centrar la mirada de la Formación Inicial Docente (FID) en su homogenización, concretamente, en el sobredimensionamiento de las competencias profesionales de manejo de contenido disciplinar, y de habilidades técnicas de uso del lenguaje y la comunicación, por ejemplo, en los “Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica” (Mineduc, 2011). Por ello, resulta contraproducente el discurso de la autoridad administradora del Estado en función al respeto de la diversidad y la diferencia social, sobre todo, en el ámbito educativo.

Gran parte de la política pública y privada para la FID insiste en la desvalorización del contexto y del aporte de la comunidad extraescolar a la transformación y mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, incluso, se advierte más proclive a la uniformación, al pensamiento único, el uso del lenguaje bajo un fin estratégico, y a la automatización del ser y del hacer, justamente, todo aquello que nuestra sociedad actual tiende a rechazar.

La contextualización de las prácticas educativas, más que un “cliché” de adaptación a los nuevos tiempos, es una necesidad apremiante, fundamentalmente en los espacios con capital cultural desmejorado. Escenarios en donde el conocimiento escolar y el modo conservador de ser enseñado presentan un carácter absolutamente diferenciado y deslegitimado para los sujetos del contexto.

El presente trabajo pretende proponer y promover un conjunto de orientaciones de carácter inclusor y dialógico para la Formación Inicial Docente para el desempeño laboral exitoso en contextos vulnerables extraídos del estudio Fonide (3/2007) denominado “Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica”.

Se ha evidenciado que los resultados escolares (Simce 2009) en nuestro país tienen directa relación con el grupo socioeconómico perteneciente, por cuanto se requiere de una Formación Inicial Docente diferenciada para el desempeño con alumnado proveniente de contextos de alta vulnerabilidad social y educativa, pues son quienes presentan los más bajos resultados en aprendizajes de calidad.

Se proponen cinco orientaciones curriculares correspondientes a los hallazgos científicos desarrollados hasta la fecha y que evidencian ser altamente exitosos en el logro de aprendizajes instrumentales y sociales de calidad con alumnado en desventaja. Es preciso formar especializadamente a los docentes para contextos vulnerables en ámbitos del conocimiento y la experiencia práctica en la vulnerabilidad educativa y social; en los fundamentos de la pedagogía inclusiva; en la construcción intersubjetiva de la pedagogía dialógica y en la formación en la gestión de redes sociales, pues se demuestra que la asociación y la solidaridad son elementos claves para el logro de aprendizaje en espacios en desventaja.

Se concluye la necesidad de romper con la homogeneidad en la Formación Inicial

Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa

Docente de nuestro país y la incompreensión de las políticas educativas sobre lo vital y prioritario que resulta del trabajo diferenciado y concreto en los escenarios vulnerables para el logro igualitario de éxito escolar.

BIBLIOGRAFÍA

ADMISIÓN UFRO, 2010. http://admission.ufro.cl/index.php?option=com_content&view=article&id=76&Itemid=81. Revisado en agosto de 2010.

AUBERT, A. y otros (2004). *Dialogar y transformar*. Barcelona: Graó.

BOURDIEU, P. (1985). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Akal.

COMISIÓN SOBRE FORMACIÓN INICIAL DOCENTE (2005). "Informe Comisión sobre formación Inicial Docente". Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

CONDEMARÍN, M. (2001): *El poder de leer. Edición especial para el programa de las 900 escuelas*. Santiago: Mineduc.

DÁVILA, O. y otros (2005). *Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: Cidpa.

FERRADA, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.

FERRADA, D. (2007). "Enlazando Mundos: un relato de un proyecto de transformación social y educativa". En Huberman, H. (comp.). *El otro va a la escuela*. Buenos Aires: Homo Sapiens. (En prensa).

FERRADA, D. (2008). "Enlazando Mundos. Un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas". En *Revista REXE*, Vol. 7, N° 14, Concepción, Chile.

FERRADA, D. Y ALARCÓN, D. (2007). "La política pública en los procesos de formación inicial docente". En *Revista REXE*, edición especial, vol. 1, N° 1. Concepción, Chile.

FERRADA, D.; BASTÍAS, E.; SALDAÑA, D., Y BRAUCHY, J. G. (2009): "Un modelo de competencias profesionales para la formación inicial de profesores de educación básica en el subsector de lenguaje y comunicación para un desempeño laboral exitoso en contextos de vulnerabilidad social y económica". Universidad Católica de la Santísima Concepción. Proyecto Fonide N°: 03/2007.

FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. España: Paidós.

FLECHA, R. Y PUIGVERT, L. (2002). "Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa". *Revista REXE*, Vol. 1, N° 1.

FLECHA, R., PAIDRÓS, M. Y PUIGDELLÍVOL. I. (2003). "Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad". *Revista del Foro Europeo de Administradores de la Educación y Gestión Educativa*, Vol. 5.

GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.

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

- IMBERNÓN, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Graó.
- LAREAU, A. (2002). *Home Advantage: Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. Lanham, Md: Rowman and Littlefield Publishers.
- LIZANA, V. (2009): "Representaciones sociales sobre heterosexualidad y homosexualidad de los/las estudiantes de pedagogía en los contextos de Formación Docente Inicial". En Revista Estudios Pedagógicos, Vol. 35, N°1. Valdivia, Chile.
- MEDINA, A. (2006). "Enseñar a leer y a escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?", Revista Psyke, Vol. 15, N° 2.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2011). *Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica*. Santiago de Chile: Mineduc.
- MONCKEBERG, M. O. (2007). *El negocio de las universidades chilenas*. Santiago, Chile: Editorial Debate.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PINTO, R.; FUENTEALBA, R.; Y OSANDÓN, L. (2007). "Contradicciones latentes en los programas de formación de profesores en Chile. Buscando pistas para seguir en el camino". En Revista Rexe, edición especial, vol. 1, N° 1. Concepción, Chile.
- REDONDO, J., DECOUVIEDES, C., Y ROJAS, K. (2004). *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- SALDAÑA, D. (2009): "Rol de los colaboradores de aprendizaje: Un aporte pedagógico en el marco del proyecto Enlazando Mundos". En Revista Rexe, Vol. 8, N° 16.
- SIMCE, 2010. <http://www.simce.cl/index.php?id=247#c>. Revisado en agosto de 2010.
- SMITH, P. (2001). *Talking Classrooms. Shaping Children's Learning Through Oral Language Instruction*. Newark, Delaware: International Reading Association.
- SOTO, V. (2008). "Los profesores en el territorio educativo y su evaluación desde el poder del estado subsidiario". En Revista Rexe, Vol. 7, N° 14, Concepción, Chile.
- TEJADA, J. (1998). *Los agentes de la innovación en los centros educativos profesores, directivos y asesores*. Málaga: Aljibe.
- UNIVERSIDAD DE CHILE (2010): "Compendio Estadístico Proceso de Admisión Año Académico 2010". Vicerrectoría de Asuntos Académicos. Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo.
- UPLA, 2010a. <http://sitios.upla.cl/postgrados/programa.php?prog=35>. Revisado en Agosto de 2010.
- UPLA, 2010b. <http://sitios.upla.cl/carreras/carrera.php?carr=14>. Revisado en agosto de 2010.
- VENEGAS, C. (2009a): "Percepciones docentes en contextos de colaboración del voluntariado. Dos modelos para entender la ayuda en la escuela". En Revista Rexe, Vol. 8. N° 15. Concepción, Chile.
- VENEGAS, C. (2009b): "La percepción solidaria y estratégica de la voluntariedad. El caso de dos modelos de percepción docente". En Revista Educere, Vol. 13, N° 46. Mérida, Venezuela.

Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos alta vulnerabilidad social y educativa

VENEGAS, C. (2010): "El modelo didáctico del Campamento Escolar San Fabián de Alico 'Atrévete. Libera tus talentos` dirigido a niñas y niños en condición de vulnerabilidad de la Región del Bío Bío". Tesis para optar al Grado de Magíster en Ciencias de la Educación. Documento no publicado.