

## La praxis profesional docente como corpus de conocimiento para la investigación sobre formación del profesorado<sup>1</sup>

Dr. Omar Turra Díaz  
Universidad del Bío-Bío  
[oturra@ubiobio.cl](mailto:oturra@ubiobio.cl)

Dra. Carolina Flores Lueg  
Universidad del Bío-Bío  
[cflores@ubiobio.cl](mailto:cflores@ubiobio.cl)

### **1. El saber docente**

La homogeneización de los procesos formativos de profesores se proyecta casi sin contrapeso en Chile como en Latinoamérica, hoy amparada en el proyecto Tunning y en el diseño curricular por competencias, a pesar de la diversidad cultural que caracteriza al continente y la evidencia científica que cuestiona su falta de eficacia en los resultados y la distancia entre los procesos de formación y actuación profesional docente. Desde nuestra perspectiva, todo proceso de renovación curricular con pretensión de mejoramiento en la formación del profesorado, debiese considerar las voces y experiencia profesional docente como insumo fundamental en cualquier política pública educativa, que pretenda actuar sobre la formación de las futuras generaciones de educadores. Con ello, otorgamos carta de legitimidad al saber acumulado que ha ido construyendo el profesorado en su ejercicio profesional, la que se sostiene desde el quehacer propio del trabajo docente cotidiano donde se construye el saber pedagógico, en sus diversas categorías, a partir de las interacciones que se generan al interior de las realidades educativas. El profesorado en los contextos culturales diversos de desempeño, adquiere una identidad profesional que involucra el conocimiento territorializado de las cosmovisiones, culturas de referencias, sistemas de creencias, lenguas, prácticas sociales, que este tipo de desempeño demanda, aspecto que permite avalar los saberes que reportan al momento de repensar la formación inicial del profesorado.

Investigar al profesorado, desde esta impronta epistemológica, implica comprender un trabajo afianzado en la praxis profesional (interacción permanente entre teoría y práctica) que se

---

<sup>1</sup> Esta ponencia se inserta en el contexto de las investigaciones que viene desarrollando el Grupo de Investigación DIUBB GI171123/EF “PROFOP Profesorado: Políticas de formación y praxis profesional” y el proyecto DIUBB 182823 2/R “La práctica profesional como escenario para la construcción de saberes pedagógicos”.

corresponde con lo que Freire y Shor (2011) denominan ciclo gnoseológico, para dar a entender el dinamismo interpretativo que tiene el conocimiento educativo cuando entra en relación con los sujetos enseñantes y aprendices al interior de un aula, situación que construye saber en cada uno de estos encuentros. Por lo mismo, este saber se vincula a sujetos, espacio y tiempo definido que se puede sintetizar como el contexto en que se está situado.

Es por ello que, las actuaciones docentes en contexto se configuran como un espacio privilegiado para investigar el conocimiento de y para la enseñanza, así como la reflexión sobre qué y cómo conocen los profesores, en consideración a que en la actualidad se ha establecido que el conocimiento acerca de la enseñanza surge también de las actuaciones de los prácticos, es decir de los docentes, de sus experiencias, reflexiones y representaciones (Tardif, 2010). A este conocimiento, también se le ha denominado saber docente y en su composición considera aspectos formalizados y otros de carácter procedimental (Vezub, 2016), resultantes de la interacción con el entorno, de la reflexión que realizan sobre su desempeño y vinculación con los aspectos conceptuales adquiridos en la formación inicial.

A partir de los conceptos anteriores, en esta comunicación presentamos dos experiencias investigativas en que se ha recuperado y relevado el conocimiento o saber docente, para aportar a los procesos de renovación curricular de la formación inicial del profesorado. Se trata de investigaciones que se han realizado en momentos distintos en el tiempo (la primera, 2011-2013; la segunda, 2017-2018), pero que confluyen en visibilizar el conocimiento de la praxis profesional docente construido en los contextos específicos de desempeño. También, a nivel metodológico el proceso de construcción de información se ha realizado desde paradigmas distintos: el primero, desde un enfoque comunicativo; el segundo, desde el comprensivo-interpretativo.

## **2. La experiencia profesional docente en contexto indígena como insumo a considerar en la formación inicial del profesorado <sup>2</sup>**

La metodología utilizada en este estudio fue el comunicativo crítico (Gómez *et al.*, 2006), desde el cual se construyeron 4 casos caracterizados educativamente como de indigeneidad localizados en la provincia de Arauco (Región del Bío-Bío, Chile). Esta provincia es la de mayor concentración indígena mapuche en la región y una de las más altas del país (12,7%); los aspectos cualitativos que la caracterizan resultan especialmente relevantes para sostener la dimensión de indigeneidad como ámbito de investigación en este contexto. Los casos se

---

<sup>2</sup> Estos resultados de investigación fueron comunicados en la Revista Estudios Pedagógicos, el año 2013, bajo el título de “La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado”.

codificaron con las letras A, B, C y D y corresponden a escuelas básicas municipales (públicas) que imparten docencia de 1° a 8° año. El caso A corresponde a una unidad educativa con un 20% de indigeneidad mapuche, el caso B con un 34%, el caso C con 57% y el caso D con un 65%, razón por la cual, estas dos últimas estaban incorporadas al programa intercultural bilingüe, no así las primeras.

Se trabajó con una muestra intencionada total de 23 profesores con un promedio de 24 años de desempeño laboral en el contexto. La recogida de información se realizó mediante la técnica de grupo de discusión comunicativo y se usó el análisis básico de la metodología comunicativa crítica que permite distinguir dimensiones transformadoras de excluseras. Entendiendo las dimensiones excluseras como aquellas barreras que algunas personas o colectivos encuentran y que les impiden 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: 95-96).

Los resultados permitieron agrupar los requerimientos en dos dimensiones transformadoras, praxis curricular y desempeño laboral en indigeneidad. la dimensión praxis curricular en indigeneidad, emerge como un requerimiento de formación inicial en tres de los cuatro casos estudiados (B, C y D), donde los casos C y D son comunes a diferencia del caso B en que no se observa la demanda por el trabajo con el/la educador/a tradicional y la formación en la lengua y cultura indígena para el trabajo curricular en aula, aspecto que se corresponde con los primeros casos que están incorporados al programa de educación intercultural bilingüe, no así el último. Por su parte, el requerimiento saber trabajar con cursos multigrado se corresponde con las características de ruralidad que tienen los tres casos en los que se encuentra presente, por el contrario, no es demandado en el caso A dado que es una escuela urbana.

Por consiguiente, la dimensión praxis curricular en indigeneidad se define como un saber hacer curricular desde el contexto cultural y demográfico que tiene requerimientos específicos y diferenciados de otros contextos, aspecto que se ve claramente representado en lo cultural en el trabajo curricular con el/la educador/a tradicional, quien corresponde a una persona de la propia comunidad que tiene dominio y forma parte de la lengua y la cultura y que se suma al trabajo de aula junto al profesor/a responsable, y en lo demográfico, en la especificidad de la programación curricular de la ruralidad.

Por su parte, la dimensión desempeño en indigeneidad, se encuentra presente como requerimiento en todos los casos estudiados existiendo total coincidencia entre ellos, de forma

independiente de si está incorporado o no al programa de educación intercultural bilingüe. Al mismo tiempo, se observa total coincidencia en los requerimientos demandados en los casos sin programa intercultural. Por consiguiente, la dimensión desempeño en indigeneidad se define como los requerimientos de formación vinculados directamente a las características culturales del contexto.

Los hallazgos permitieron construir una sola dimensión de carácter excluyente presente en dos de los casos estudiados: Formar al profesorado sin considerar la cultura y la lengua de la comunidad indígena. Desde un análisis cultural, llama la atención que este requerimiento excluyente se encuentre presente en uno de los casos (C) con el programa de educación intercultural bilingüe, no así en el otro (D). Misma situación ocurre con el requerimiento presente en el caso sin programa de educación intercultural bilingüe (B respecto de A). Por consiguiente, la dimensión de desempeño en indigeneidad excluyente se define como un trabajo que deslegitima y omite el contexto cultural que atiende.

En términos generales, los hallazgos de este estudio evidencian una fuerte presencia de la dimensión transformadora y una débil expresión de ellas en la dimensión excluyente. Este dato resulta muy significativo puesto que se constata que las demandas de los profesores se orientan a la apertura de espacios movilizadores de los procesos pedagógicos en contexto específico de indigeneidad.

En consecuencia, estos requerimientos contruidos desde las voces del profesorado en ejercicio en contextos de indigeneidad, interpelan los procesos de renovación de formación inicial, actualmente en desarrollo, en la medida que éstos tienden a la homogeneización del currículum a nivel nacional. Particularmente preocupante es el desconocimiento de la normativa jurídica en el ámbito educativo para el contexto indígena (Decreto 280 y Convenio 169) que pretende dar cuenta de esta especificidad y que estos procesos de renovación curricular omiten.

### **3. El saber docente del profesor/a guía en la formación práctica del estudiantado de pedagogía<sup>3</sup>**

En un estudio reciente, que tuvo como objetivo indagar en la percepción que posee el estudiantado en proceso de formación docente sobre el área de formación práctica instalada en el plan de estudio de dos carreras de pedagogía de la Universidad del Bío-Bío, Chile, emergió el saber docente de los profesores guías como una dimensión valorada por los practicantes.

---

<sup>3</sup> Estos resultados de investigación serán publicados el presente año en la Revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, bajo el título de “La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía”.

Este estudio realizado desde una metodología de tipo cualitativa, y que utilizó como técnica de obtención de información la entrevista semiestructurada, tuvo como participantes diez estudiantes pertenecientes a la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia (5) y a Pedagogía en Educación General Básica (5).

La valoración que se visualiza del saber docente en contexto, se puede representar en testimonios como los siguientes:

“A medida que se acude las escuelas asignadas para llevar a cabo nuestras prácticas se observa el trabajo de los profesores guías, como llevan a cabo sus clases, de qué manera las dirige y como se desenvuelven” (PEB:1).

“en muchos casos, son más significativos los profesores de las escuelas más que los de la Universidad” (PEB:4)

Desde las voces del estudiantado en formación, la capacidad para liderar el proceso pedagógico y tomar decisiones para resolver situaciones del momento, se constituyen en características distintivas de un conocimiento que portan los docentes, el que se hace necesario de relevar y de sistematizar para incorporarlo a la formación que se realiza en el espacio académico. Ello porque, se expresa una evidente contradicción en las exigencias demandadas a los practicantes, pues en el contexto académico están condicionados a asumir roles más bien pasivos, mientras que al estar en el espacio real de práctica los requerimientos los conducen a asumir roles activos, para los cuales no han sido preparados.

También, la práctica realizada en el contexto escolar se transforma en un espacio que contribuye a la generación de procesos reflexivos sobre el propio desempeño, proceso en el cual adquiere relevancia el/la profesor/a guía que acompaña el proceso de inserción al mundo escolar, en su calidad de coformador/a.

El estudiantado de pedagogía expresa una alta valoración por la experiencia vivida en la práctica, del aporte formativo que significa la observación y trabajo en la institución escolar, así como de los relevantes aprendizajes adquiridos en el trabajo con el profesor/a guía. No obstante, se trata de un reconocimiento que realiza únicamente este estamento en su tránsito formativo, pues a pesar de la importancia y valoración asignada por ellos se visualiza una evidente desconsideración de estos educadores, en su aporte formativo, por parte de la institución universitaria, en razón de su nula participación en los programas formativos que se delinean desde el centro académico y en los talleres de análisis de experiencia de práctica.

Es por ello que, y en concordancia con la literatura disponible, reforzamos la idea que

cualquier proceso de fortalecimiento de la formación docente y, en particular del área práctica, requiere de una estrecha comunicación y colaboración entre el centro universitario formador y los centros escolares receptores de practicantes de pedagogía, de manera de diseñar estrategias conjuntas de formación y de configurar significados compartidos respecto del conocimiento y saberes pedagógicos.

De esta manera, otorgar legitimidad al saber acumulado por la experiencia del profesorado en ejercicio cuestiona lo propuesto, a modo de ejemplo, por la teoría curricular contemporánea, en lo que se refiere a la fragmentación entre diseño y desarrollo curricular, donde los especialistas/expertos son los encargados del diseño, mientras los docentes, en sus espacios escolares ejecutan o desarrollan el currículum de acuerdo a lo prescrito por tales diseñadores. También a aquella investigación educativa que recoge información de los sujetos docentes de manera verticalista y descontextualizada, para luego proponer e imponer conocimiento a la política pública de formación de profesores.

Al respecto, se debe considerar que el profesorado es un agente constructor de currículo en su desempeño escolar (Ferrada y Turra, 2012), y se hace necesario estudiarlo desde esta perspectiva para disponer de un conocimiento profundo acerca de la realidad de la enseñanza y de los procesos de reflexión y conocimiento docente. No es dable pensar que las mejoras en el ámbito de la práctica escolar se relacionan directamente con renovaciones curriculares en la formación docente, convicción que muchas veces fundamenta las transformaciones educativas; cambiando el currículo, cambia la práctica escolar.

## **Conclusiones**

El desempeño profesional docente configura saberes y prácticas que recrean-resignifican la cultura escolar en su relación con las comunidades educativas, conformando un conocimiento especializado vinculado a las exigencias de desempeño de contextos educativos específicos. Este conocimiento, conformado a la base de la praxis profesional, desde nuestra perspectiva, se constituye en un valioso dato a recuperar y sistematizar por la investigación educativa, puesto que se constituye en un insumo necesario de considerar por los procesos de renovación curricular de la formación inicial docente en el país.

Por lo demás, un trabajo investigativo en educación que considera y otorga legitimidad al conocimiento construido por las comunidades docentes, avanza en producir un conocimiento más participativo y democrático a la vez que aporta en aminorar las brechas exclusoras en la producción científica en educación.

## **Bibliografía**

Ferrada, D. y Turra, O. (2012). Las comunidades de profesores como agentes legítimos en la construcción curricular para la formación inicial. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 11 (11), 207-217.

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

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

Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

Turra-Díaz, O, y Flores-Lueg, C. (2018). La formación práctica desde las voces del estudiantado de pedagogía. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26 (101), en edición.

Turra, O.; Ferrada, D.; Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, XXXIX (2), 329-339.

Vezub, L. (2016). Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1), 1-14.