



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA
T U N J A

Quaestiones Disputatae
Temas en Debate
31



OPEN  ACCESS
descarga gratuita

<http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae>

*Revista admitida en el Índice Nacional de Publicaciones
Serias Científicas y Tecnológicas, PUBLINDEX*

Quaestiones Disputatae Temas en Debate	Tunja Colombia	No. 31	pp. 1- 218	Julio - Diciembre	2022-II	e-ISSN: 2422-2186 Versión Digital
--	-------------------	--------	------------	----------------------	---------	-----------------------------------

Contenido

Editorial	
Aldo Ocampo González.....	10
¿Por qué “las herramientas del amo no pueden dismantelar la casa del amo”?	
Participación política e interseccionalidad	
Fabiana Parra	79
Las políticas sobre discapacidad y su papel en la producción de subjetividad	
Rodolfo Cruz-Vadillo.....	93
O Lugar da educação de pessoas jovens e adultas em tempos de pandemia: Orientações normativas e vivências curriculares	
Tânia Silva Novais / José Jackson Reis dos Santos	117
La educación cooperativa como interacción para la diversidad	
Lorena González Otárola / Carlos Barraza González	135
Design thinking para la educación inclusiva: una revisión de literatura	
Gabriela Guillén-Guerrero / Cristian Mogrovejo / Christine Klein	147
Innovación educativa en la formación inicial de docentes para la inclusión y justicia social	
Carol Andrea Hewstone-García	170
Pedagogía hospitalaria en clave decolonial	
Gabriela Alfonso Novoa	187
Género e información: una mirada de la bibliotecología a la luz de la educación inclusiva	
Natalia Duque Cardona / María Camila Restrepo Fernández /Juan Camilo Estrada.....	198

Innovación educativa en la formación inicial de docentes para la inclusión y justicia social¹

Educational innovation in initial teacher training for inclusion and social justice inclusion and social justice

Innovation pédagogique dans la formation initiale des enseignants pour l'inclusion et la justice sociale

Inovação educativa na formação inicial de professores para a inclusão e a justiça social

Carol Andrea Hewstone-García²

Cómo citar este artículo: Hewstone-García, C. A. (2022-2). Innovación educativa en la formación inicial de docentes para la inclusión y justicia social. *quaest.disput*, 15 (31), 170-186

Recibido: 21/09/2022. Aprobado: 20/11/2022

Resumen

La necesidad de seguir el camino de transformación al que nos desafían los contextos actuales en educación implica mirar su génesis y reflexionar acerca del lugar en que se esbozan y estructuran las primeras voces que vestirán las aulas de clase. Ese esfuerzo formativo inicial desencadena una serie de procesos que impactarán a niños, niñas, jóvenes y adultos, e, incluso a los constructos que sustentan la sociedad. El objetivo de este trabajo es generar una reflexión y análisis acerca de la necesidad de abrir espacios de innovación educativa en la formación inicial docente a través de una propuesta que permita que el profesor en formación tenga la posibilidad de aprender desde la experiencia y el trabajo

1 Artículo de reflexión.

2 Magister en Psicología Educacional. Facultad de Educación, Universidad San Sebastián, Valdivia, Chile. carol.hewstone@uss.cl / carolhewstone@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-2274-4364> Grupo de Investigación Educación Inclusiva / Grupo de Investigación Pedagogía Hospitalaria



colaborativo, sobre las múltiples posibilidades de crear, transformar y avanzar a una educación para todos y todas.

La propuesta busca aportar a la necesidad de formar al profesorado de la mano de la innovación, con miras a favorecer los espacios de transformación que la educación inclusiva requiere y, de esta manera, pretende avanzar hacia una formación ajustada a la realidad de los territorios, pero que favorezca la participación y aprendizaje de todos.

Palabras clave: Formación de profesores – inclusión – innovación educativa – trabajo colaborativo.

Abstract

The need to follow the path of transformation to which the current contexts in education challenge us implies looking at their genesis and reflecting on the place where the first voices that will dress the classrooms are outlined and structured. This initial formative effort triggers a series of processes that will have an impact on children, young people and adults, and even on the constructs that underpin society. The aim of this paper is to generate a reflection and analysis on the need to open up spaces for educational innovation in initial teacher training through a proposal that allows the trainee teacher to have the possibility of learning from experience and collaborative work, about the multiple possibilities of creating, transforming and advancing towards an education for all hand in hand with innovation.

The proposal seeks to contribute to the need to train teachers hand in hand with innovation, with a view to favouring the spaces for transformation that inclusive education requires and, in this way, aims to move towards training that is adapted to the reality of the territories, but which favours the participation and learning of all.

Keywords: Teacher training - inclusion - educational innovation - collaborative work.

Résumé

La nécessité de suivre la voie de la transformation à laquelle nous invitent les contextes éducatifs actuels implique de se pencher sur leur genèse et de réfléchir à l'endroit où se dessinent et se structurent les premières voix qui habilleront les salles de classe. Cet effort formatif initial déclenche une série de processus qui auront un impact sur les enfants, les jeunes et les adultes, et même sur les constructions qui sous-tendent la société. L'objectif de cet article est de générer une réflexion et une analyse sur la nécessité d'ouvrir des espaces pour l'innovation éducative dans la formation initiale des enseignants à travers une proposition qui

permet à l'enseignant stagiaire d'avoir la possibilité d'apprendre par l'expérience et le travail collaboratif, sur les multiples possibilités de créer, de transformer et d'avancer vers une éducation pour tous, main dans la main avec l'innovation.

La proposition cherche à contribuer à la nécessité de former les enseignants à l'innovation, en vue de favoriser les espaces de transformation que requiert l'éducation inclusive et, de cette manière, vise à avancer vers une formation adaptée à la réalité des territoires, mais qui favorise la participation et l'apprentissage de tous.

Mots-clés: Formation des enseignants - inclusion - innovation pédagogique - travail collaboratif.

Resumo

A necessidade de percorrer o caminho de transformação a que os actuais contextos da educação nos desafiam implica olhar para a sua génese e reflectir sobre o lugar onde se esboçam e estruturam as primeiras vozes que vestirão as salas de aula. Este esforço formativo inicial despoleta uma série de processos que terão impacto nas crianças, jovens e adultos, e até nas construções que sustentam a sociedade. O objectivo deste artigo é gerar uma reflexão e uma análise sobre a necessidade de abrir espaços para a inovação educativa na formação inicial de professores através de uma proposta que permita ao professor estagiário ter a possibilidade de aprender, a partir da experiência e do trabalho colaborativo, sobre as múltiplas possibilidades de criar, transformar e avançar para uma educação para todos de mãos dadas com a inovação.

A proposta procura contribuir para a necessidade de formar professores de mãos dadas com a inovação, com vista a favorecer os espaços de transformação que a educação inclusiva exige e, desta forma, pretende avançar para uma formação adaptada à realidade dos territórios, mas que favoreça a participação e a aprendizagem de todos.

Palavras-chave: Formação de professores - inclusão - inovação educativa - trabalho colaborativo.

Introducción

La formación inicial de profesores debe contemplar en la formación práctica no solo el vínculo directo con los centros educativos para que puedan conocer la realidad de los contextos y los territorios, sino que también debe asegurar espacios reales, desde las instituciones educativas formadoras, de reflexión, construcción dialógica y experimentación, más allá de los conocimientos disciplinares y curriculares necesarios. Quienes se inician en la pedagogía deben adquirir una serie de competencias que les permitan indagar y comprender el entorno, para



situar la enseñanza en el contexto territorial y abrir espacios de innovación e inclusión educativa.

Para la Unesco (2018), el curriculum en América Latina evidencia la necesidad de tener una educación pertinente, que responda a la mirada inclusiva y se sitúe desde la interculturalidad no solo en contexto rurales, sino también en las grandes ciudades. ómo ello las instituciones encargadas de formar a profesores deben favorecer una formación que permita dar una respuesta a tiempo y contextualizada; “sin embargo, sólo algunos países orientan, norman y regulan, mediante directrices específicas, las condiciones que deben regir en los centros de formación docente a efectos de garantizar el cumplimiento de criterios de calidad acordados y establecidos para el país” (Unesco, 2028, p.29).

En Chile los parámetros de calidad en la formación de profesores están determinados por el Consejo Nacional de Acreditación y apuntan a diferentes dimensiones que deben considerarse en el proceso formativo. Destaca el perfil del educador, quien debe considerar en su ejercicio docente criterios como la preparación de la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de los educandos y profesionalismo (CNA, s. f.). Por otra parte, el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP, 2021), en la actualización realizada a los estándares pedagógicos, declara que:

El conocimiento de la profesión docente se estructura en base a tres dominios de saber y saber hacer, referidos respectivamente al ámbito 1) de las disciplinas, 2) del aprendiz y su contexto, y 3) de la enseñanza para el crecimiento y transformación del aprendiz. (p.9)

Para responder a estos lineamientos, las instituciones miran diferentes modelos formativos, con el fin de asegurar una formación integral que dé respuesta a las necesidades del contexto y demandas que emanan de la política pública; “no se puede educar sin tener algunas ideas claras acerca de los compromisos y responsabilidades que se asumen al tener este propósito” (Vera, 2015, p. 82).

En la actualidad, las instituciones de educación superior, de acuerdo con lo declarado por la Unesco (2008), ponen énfasis “en la entrega de una serie de instrumentos y metodologías aisladas, sin una teoría de la enseñanza claramente definida” (p.29). En este escenario también es preocupante que, a pesar del avance e identificación de la necesidad de abrirse paso a una mirada inclusiva, se cuente con escasos profesionales que, por ejemplo, manejen la lengua indígena y cuenten con algunos conocimientos claves sobre los pueblos originarios (Unesco, 2008). Para Bonilla-Molina (2019), las instituciones educativas que forman a formadores

“no solo no escapan al impacto telúrico de la crisis civilizatoria actual, sino que sus dinámicas están en el ojo del huracán” (p. 28).

Para Bonilla-Molina (2019), las instituciones educativas que forman a formadores “no solo no escapan al impacto telúrico de la crisis civilizatoria actual, sino que sus dinámicas están en el ojo del huracán” (p. 28). Esto reafirma la necesidad de mirar los planes de formación desde los nuevos escenarios educativos que demandan medidas y estrategias que favorezcan la inclusión educativa y la posibilidad de repensar la formación inicial para que efectivamente esta permita que el futuro profesor adquiera desde la experiencia aquellas herramientas que le facilitarán la transformación de los contextos educativos.

De esta manera, se puede dar cumplimiento a lo que, para algunos autores, corresponde a uno de los fines de la educación, es decir, “desarrollar lo que ya existe, la inteligencia de cada sujeto, como de introducir nuevos elementos que amplíen la perspectiva de cada individuo” (Belando-Montoro, 2015, p.18). En este sentido, la formación de profesores también debe considerar los mecanismos para implementar cambios e introducir en el espectro de competencias docentes aquellos elementos que permitirán mirar la realidad educativa desde distintos lugares, no solo desde la unidireccionalidad que implica el poder ejercido al enseñar, sino desde la mirada comprensiva del entorno y la posibilidad de apropiarse de este.

Quienes han abordado la formación inicial docente destacan que esta debe poner énfasis en el dominio de distintos conocimientos y competencias. óm ejemplo, para Vera (2015) es relevante tener dominio de la disciplina que se enseña; sin embargo, es necesario que este manejo se relacione con los aprendizajes transversales que permiten que todo futuro profesor tome decisiones pedagógicas adecuadas, contextualizadas y bajo la mirada inclusiva, es decir, tome decisiones favoreciendo la participación, acceso y aprendizaje de todos los estudiantes.

Por otro lado, Vezub (2007) plantea que “la formación del juicio práctico de los docentes supone que éstos se apropien de los métodos y las categorías necesarias para efectuar el análisis de la práctica y proponer estrategias de intervención en función de los contextos” (p. 18). Es decir, desde el conocimiento situado, los docentes deben tomar decisiones apropiadas a la realidad del territorio, la dinámica de la comunidad y en diálogo constante con los actores de esta.

El mismo autor plantea que es relevante tener una mirada integradora sobre la formación inicial, la cual debe necesariamente darse de manera articulada con otras disciplinas y abrirse a nuevas alternativas de proyectos y categorías de análisis (Vezub, 2017). Este es uno de los tantos caminos para mirar el aprendizaje colaborativo de los futuros docentes desde la interdisciplinariedad y la



transdisciplinariedad, facilitando así su transferencia cuando debe responder a las demandas que la política pública establece, como, por ejemplo, el trabajo colaborativo entre pares y otros especialistas presentes hoy en el contexto educativo.

Russell (2014) destaca que la formación de profesores tiene como intención la experiencia práctica gradual que finaliza cuando el futuro profesor asume una clase completa. A pesar de que han existido algunos avances en relación con el tiempo invertido en los centros de práctica, estas nuevas experiencias no están acompañadas de un análisis profundo que permita mirar el rol docente y vincularlo con la experiencia por el contrario, los espacios se reducen en muchas instituciones educativas a encuentros con un fuerte énfasis sobre el contenido, que poco estimula la necesidad de cuestionar, reflexionar y dialogar acerca de los descubrimientos que podemos hacer en las aulas de clase, es decir, acerca de cómo entendemos la sinergia del aula, sus movimientos e interacciones.

Este camino que vincula la teoría y la práctica debe darse de la mano del desarrollo progresivo de las competencias de indagación en la formación inicial, es decir, del desarrollo de competencias como la capacidad de observar en el hacer, reconocer, inferir, relacionar, etc., las cuales son necesarias para que el futuro profesor sea también un investigador activo en el aula.

La investigación en educación se lleva a cabo a partir del reconocimiento de diferentes dimensiones o campos investigativos. Para Marín (2018), este proceso puede considerar una amplia gama de posibilidades:

Que van desde los contenidos que se enseñan, los modos y métodos de enseñanza, hasta el uso de medios, instrumentos, el desarrollo de competencias que despliegan los docentes y estudiantes, las actividades de gestión, producción, divulgación, aplicación, y validación de los conocimientos que se producen en este ámbito del saber. (p.39)

Las ventajas de introducir de manera gradual el desarrollo investigativo son múltiples, ya que podría considerarse el primer paso para innovar en los contextos escolares de la mano del trabajo colaborativo y en comunidades de aprendizaje profesional ya que existen más posibilidades de pensar creativamente, ver las alternativas existentes y provocar cambios paulatinos en las aulas de clase.

Para Bonilla-Molina (2019), un problema evidente en la formación inicial docente está dado porque “no existen mecanismos para ir y venir de la praxis del aula de educación inicial, primaria y bachillerato a la investigación reflexiva que es inherente a la formación docente” (p. 28). Esta desconexión entre la praxis y la investigación en el quehacer docente demuestra que la formación de profesores

óm carece de patrones que favorecen el desarrollo de competencias investigativas pensadas para dar solución a los problemas del contexto escolar, así como carece de espacios reflexivos que permiten mirar la práctica pedagógica en profundidad, entiendo que estos son “procesos sistémicos de encuentro entre experiencia, teorías y praxis reflexiva” (Bonilla-Molina, 2019, p.28).

Resulta clave que las instituciones educativas formadoras de profesores generen espacios de innovación, en los que la creatividad y la necesidad de acceder al conocimiento sean movilizadoras de cambio y promuevan espacios de análisis y reflexión constante (Ariaset ál., 2013). De esta manera, se asegura el continuo aprendizaje como un proceso holístico de de-construcción, reestructuración, cambios, avances y retrocesos que permiten volver a encausar la práctica pedagógica. Aquello permite mirar el hacer pedagógico constantemente y replantearse la enseñanza y aprendizaje con otros y para otros, paso esencial para la innovación educativa.

En este sentido, la Unesco realiza una serie de análisis de propuestas innovadoras en contextos interculturales y destaca que los elementos comunes giran principalmente en torno a tres focos: el primero apunta a la relación que se debe establecer entre escuela y cultura comunitaria; el segundo a la relación entre prácticas pedagógicas y aprendizajes significativos, y el último se asocia con la relación entre gestión y convivencia en la diversidad (Unesco, 2018).

Desde la formación inicial es posible propiciar instancias que aborden estas necesidades, para generar espacios reales de inclusión en los contextos educativos desde las características territoriales. Hoy más que nunca es necesario que exista una relación temprana, por parte del futuro docente con la escuela, que permita un acercamiento a las características culturales, sociales y comunitarias, para que de esta manera se construya un conocimiento amplio y situado de la realidad educativa. Solo comprendiendo la cultura de la escuela desde el territorio es posible pensar en cambios pertinentes para ese contexto, que surjan con y para las comunidades, y que desde ahí se trabaje en prácticas innovadoras e inclusivas.

Así también es necesario que la familia tenga un rol activo dentro de la comunidad educativa, tal como plantea la Unesco (2018), “la apropiación de la escuela por parte de la comunidad permite desarrollar una labor conjunta, donde educadores y familias se hacen responsables de los procesos y resultados del centro educativo” (p. 61), lo que permitiría desde un lugar común pensar en nuevos caminos y trayectorias para todos y todas desde una mirada integral y colaborativa.

Por tanto, la innovación educativa implica un cambio significativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tecnológico de Monterrey, s.f., par.1), dicho cambio



conlleva una decisión que nace de la reflexión pedagógica, de la investigación y en comunidad, para responder a la realidad del entorno.

Arias (2013) plantea que “algunas instituciones de educación hoy se preocupan por desarrollar en sus estudiantes la competencia de creatividad e innovación” (p. 197), atribuyendo a esta la capacidad que debe desarrollar cada sujeto para buscar oportunidades, lo que provoca la elaboración de un producto o un nuevo servicio (Arias, 2013). Otra forma de entender la innovación la plantea Martínez-Celorrio (2019), quien indica que “hablamos de procesos de cambio introducidos en la matriz de la cultura pedagógica y escolar que afectan al qué, cómo y por qué se enseña y se aprende” (p. 49).

Dichos procesos de cambio deben apuntar a la mejora continua, es decir, una innovación en el ámbito educativo no es estática, si no que “sostenible y continua” (Quesada, et ál., 2017, p. 57), a la vez, debe ser dinámica porque provoca otros efectos a lo largo del tiempo. “La innovación puede caracterizarse como un cambio con mejora, con respecto a un objetivo previamente determinado en las instituciones educativas; no debe tener un carácter improvisado de ideas, es decir, debe planificarse” (Soto et ál., 2012, p.3).

Soto et ál. (2012), plantean que la innovación debe superar determinados retos, entre los que destaca:

El problema de la mentalidad o las ideas imperantes sobre la innovación y sobre la propia profesionalización, la disponibilidad de tiempo para la formación, la ausencia de referentes y de ejemplos de buenas prácticas, así como la necesidad de estrategias de formación adecuadas. (p. 3)

Por ello, es importante que las instituciones educativas encargadas de formar profesores enseñen como parte de su formación el desarrollo constante de la innovación, y permitan que los profesores en formación vivencien y aprendan desde las prácticas innovadoras y tengan la posibilidad de analizarlas, reflexionarlas y evaluarlas.

Desde la mirada de Martínez-Celorrio (2019), una política pública innovadora debería:

- Facilitar las condiciones, la sostenibilidad y el rigor metodológico para que los equipos docentes generen innovaciones y procesos de mejora en los centros.
- Detectar, acompañar y reconocer los proyectos y modelos de innovación de los equipos de profesores.

- Evaluar los resultados y aportaciones de la innovación pedagógica.
- Difundir y transferir las innovaciones contrastadas implicando a universidades y centros de investigación.
- Desarrollar una agenda de investigación educativa que identifique qué, cómo y por qué funciona en los procesos de innovación y en las metodologías experimentadas.
- Reforzar la capacidad de adaptación permanente del sistema educativo, las direcciones y el profesorado frente a los cambios sociales, tecnológicos y culturales del nuevo milenio (p.60).

Los criterios expuestos pueden ser también considerados en el contexto universitario, de tal manera que se introduzca en la formación inicial de los profesores prácticas innovadoras que apunten a mejorar de manera continua los programas, metodologías y evaluaciones a los que se somete el profesor en formación.

Por otro lado, la innovación educativa en el contexto de la formación inicial de profesores surge desde el desarrollo de la investigación, que potencia la búsqueda e indagación de soluciones a los problemas que se enfrentan en el aula, por ejemplo, si pensamos en dar respuesta a la diversidad de estudiantes, sabemos de antemano que enfrentamos constantes desafíos, pero también problemas que deben ser resueltos desde las comunidades educativas, como las requeridas para abordar la diversidad cultural. Esta puede verse como un problema “porque la globalización es vista como amenaza a la conservación de valores culturales sostenidos por culturas ancestrales” (Unesco, 2005, p.41) y porque genera tensiones sobre cómo abordarla en relación con el currículum y a las estrategias requeridas en el aula, entre otras variables.

Aquello supone que las escuelas tomen conciencia de su existencia y busquen alternativas que favorezcan la inclusión, es decir, la valoración positiva e igualitaria de la diversidad de culturas presentes en el aula (Unesco, 2018). Sin embargo, para ello debe ponerse en marcha una serie de acciones que requieren de la capacidad de investigar, innovar y construir con otros los posibles caminos por los cuales transitar en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto solo viene a reafirmar la idea de la necesidad de formar profesionales capaces de liderar aquellas acciones pedagógicas vinculadas con la gestión de la diversidad, según el paradigma inclusivo (Infante, 2010).



Metodología

La metodología usada es de carácter cualitativo, ya que permite “adquirir una perspectiva nueva o diferente sobre la educación o sobre un proceso educativo que genere ideas sobre cómo abordar un problema práctico” (McMillan y Schumacher, 2005, p.30). De esta manera, se plantean aportes que sonean significativos para la toma de decisiones y que tienen alcance en la política pública (McMillan y Schumacher, 2005). Para Marín (2018), p.137, “la realidad social contiene dimensiones objetivas y subjetivas” (p. 137); es precisamente esa subjetividad la que permite comprender la realidad planteada en esta propuesta.

En el desarrollo de la metodología, se utilizó la técnica documental, ya que se revisaron fuentes provenientes de documentos escritos e investigaciones, “teniendo en cuenta quién los ha producido, para quién se ha producido, para qué y en qué contexto de han producido” (Montañes, 2009, p.129). Esta revisión sistemática de la literatura exigió emplear que “exige “un método riguroso y explícito para la identificación, evaluación crítica y síntesis de la evidencia obtenida” (Beltrán, 2018, p.61).

Los criterios de inclusión y exclusión utilizados corresponden a los presentados en la tabla N°1.

Tabla1. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios inclusión	Criterios de exclusión
Artículos académicos empíricos y/o teóricos que abordan la formación inicial de profesores en Latinoamérica	Artículos académicos empíricos y/o teóricos que abordan la formación inicial de profesores fuera de Latinoamérica
Artículos académicos empíricos y/o teóricos que desarrollan una investigación sobre educación	Artículos académicos empíricos y/o teóricos que desarrollan una investigación con lineamientos metodológicos no vinculados al contexto educativo
Artículos académicos empíricos y/o teóricos que abordan el concepto de innovación en educación	Artículos académicos empíricos y/o teóricos que presentan solo experiencias prácticas relacionadas con la innovación
Año de publicación: 2005 a 2022	Año de publicación: antes de 2005

Fuente: Elaboración propia.

Se seleccionó un total de 60 documentos, que abordan temas sobre formación inicial de profesores y la investigación en educación e innovación pedagógica, que desarrollan y explican los problemas actuales en la formación inicial de profesores.

El objetivo de este trabajo es generar un ambiente de reflexión y análisis acerca de la necesidad de abrir espacios de innovación educativa en la formación inicial de profesores a través de una propuesta que integre el conocimiento disciplinar y curricular, al igual que las competencias de indagación e innovación pedagógica como aspectos claves para dar respuesta a una educación inclusiva y de justicia social.

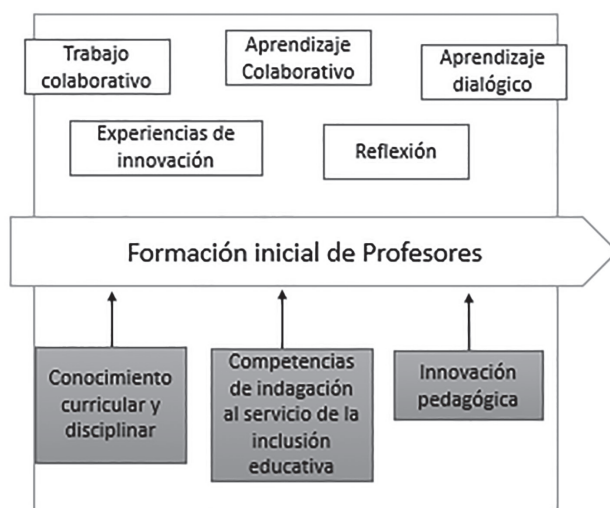
Resultados

A partir de la revisión documental, se analizan y comparan las distintas perspectivas sobre la formación inicial de profesores que permite encausar la comprensión e interpretación del concepto de innovación y sus alcances en educación, para finalmente desarrollar una propuesta que considera la integración de distintos componentes.

Las cuestiones iniciales dan paso a una discusión y propuesta que se sustenta en la revisión realizada y permite plantear la necesidad de abordar los procesos formativos bajo el alero de la innovación para fortalecer intencionadamente la adquisición de competencias que favorezcan y aseguren los espacios para la inclusión a través de prácticas situadas, contextualizadas y que relevan el valor de las diferencias y de las características territoriales.

En la Figura N°1, se muestran los aspectos a considerar en la formación inicial de profesores.

Figura 1. Propuesta para la formación inicial de profesores



Fuente: Elaboración propia



Repensar la formación inicial de profesores requiere incorporar nuevas competencias para la inclusión, para ello es necesario tener como base en la formación de profesores, al menos, tres pilares o sustentos pedagógicos: (i) el conocimiento curricular y disciplinar, (ii) las competencias de indagación al servicio de la inclusión educativa y (iii) la innovación pedagógica.

Lo primero es el manejo acabado que debe tener un profesor del currículum vigente y cómo este se plantea como un elemento al servicio del aprendizaje y no como finalidad última de la educación. La capacidad del futuro docente para mirar los objetivos y establecer una didáctica coherente basada en la habilidad, el contenido, los recursos, las estrategias y los procesos de evaluación, permitirá que el manejo de la disciplina sea parte del repertorio que él despliega para que sus estudiantes alcancen las metas propuestas.

Entendiendo que el curriculum es flexible, el profesor en formación debe aprender a articular, integrar y mirar de manera amplia el conocimiento, hoy disponible en la web y de fácil acceso desde los dispositivos móviles, como computadores, tabletas, etc. Entonces, ¿por qué resulta clave el manejo del currículum y la didáctica? Resulta clave para tomar decisiones que favorezcan el aprendizaje situado y reflexivo, apuntando a funciones cognitivas superiores, planteándose la necesidad de que el estudiantado sea el invitado a resignificar el hacer y reconstruir soluciones prácticas a problemas reales, a participar de actividades con sentido social, ciudadano y dialógico.

Un segundo componente es la formación en competencias de indagación para la inclusión, que se alcanza generando un espacio de comprensión real del contexto educativo en el que el futuro docente mire más allá de las situaciones cotidianas y domésticas del aula de clases. Este requiere disponer de tiempo para discutir y reflexionar sobre su práctica pedagógica con otros, desde la realidad del contexto de las escuelas, mirando el territorio y entendiendo que la escuela va más allá del espacio físico en el que se emplaza, y que se vincula abiertamente con una determinada comunidad.

El profesor en formación debe transformarse en un hábil investigador, capaz de identificar problemáticas reales, construir colaborativamente soluciones plausibles de ser implementadas y avanzar a través de la reflexión hacia prácticas innovadoras e inclusivas que surgen del conocimiento natural pero intencionado del entorno educativo. De esta manera, logrará comprender cómo se generan las interacciones pedagógicas desde su génesis y observar en profundidad la dinámica cambiante de la escuela según sus necesidades reales, problemáticas y estructura interna y externa; de lo contrario, solo tendrá una visión sesgada de la realidad.

A través de este constante, es necesario replantearse y apropiarse de las características territoriales que la capacidad reflexiva debe invitar al profesor en formación a percibirse como transformador de espacios inclusivos y a identificar aquellas conductas que provocan barreras en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

El docente en formación debe, por tanto, ser un investigador constante en el aula, hábil en la reflexión y crítico constructivo de él y su entorno; pero ¿cómo alcanzar estas competencias? Favoreciendo espacios dialógicos de aprendizaje con otros, cuestionando el contexto, la política pública, el entorno formativo, y participando de espacios que desafíen al profesor, lo muevan e incentiven a dar pasos cada vez más alejados de los modelos tradicionales de formación. Los espacios formativos de la práctica deben ser lugares de encuentro y desencuentro de la realidad, permitiendo desmenuzar en profundidad los devenires del aula, más que espacios llenos de contenido academicista. Resulta clave que los docentes en formación vivencien desde sus primeras experiencias formativas el trabajo colaborativo, la toma de decisiones con otros y la construcción con sus pares sobre qué, cuándo y cómo enseñar y evaluar.

Por último, es necesario exponer tempranamente al profesor en formación a experiencias innovadoras, aulas flexibles y dinámicas dialogantes que modelen tempranamente su temperamento indagador e innovador. Espacios que permitan repensar la educación. Aprender desde la experiencia a proponer, replantear, participar en la construcción de decisiones que lo involucren en su proceso formativo. Ser parte de experiencias mediadas que provoquen la necesidad de pensar y repensar una y otra vez las múltiples posibilidades para buscar y diseñar trayectorias distintas de aprendizaje. Reconocer tiempos, procesos y metas en común para los niños que participan de un proceso de enseñanza que apunta al aprendizaje colaborativo y dinámico.

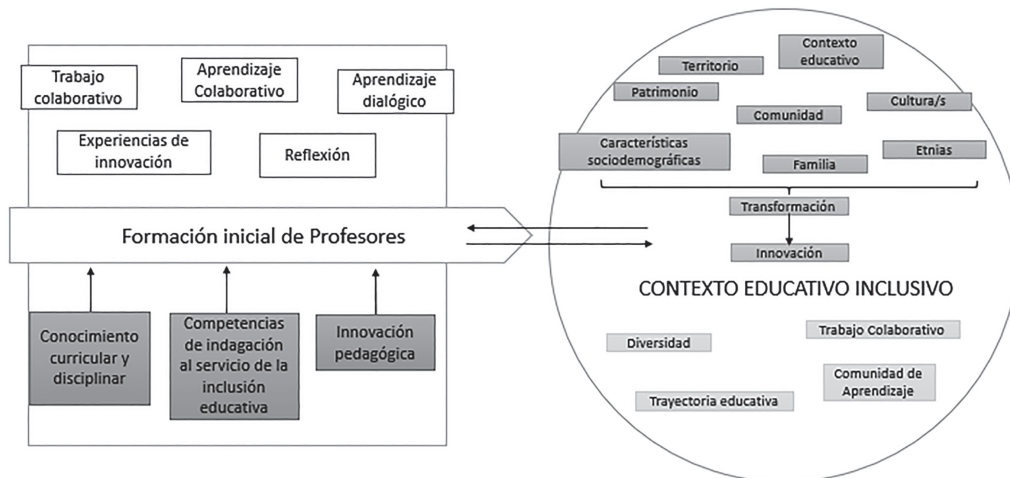
Un docente flexible, dialógico y observador de su entorno tiene más posibilidades de transformar la educación y avanzar en acciones que favorezcan la inclusión educativa, entendiendo que las medidas que busca implementar no responden al azar o a la improvisación, sino que se ajustan al conocimiento del territorio, el aula, el estudiante y el reconocimiento de sus propias competencias y capacidades para adaptarse al entorno.

Bajo esta mirada, la relación que se establece durante la formación inicial con el centro de práctica permite el reconocimiento de las características territoriales, nutre al profesor en formación de experiencias de aprendizaje situado y modela en él conocimientos y actitudes. Este espacio educativo se abre como un espacio de formación y aprendizaje, en el que se comparten saberes, culturas, características sociales, etc. Es desde este lugar en sinergia continua con la formación recibida

en las instituciones de educación superior, donde la reflexión y el análisis de las prácticas pedagógicas cobran sentido.

Cuando se articula el saber en construcción inicial y el saber práctico existen espacios para transformar la educación, a través de experiencias que permiten el diálogo entre el profesor novel y el profesor experto, enmarcadas bajo la mirada de la comunidad de aprendizaje y el trabajo colaborativo, aumentan las posibilidades de apropiarse del entorno, aprender a tomar decisiones y favorecer la comprensión real del contexto. El profesor en formación debe tener la posibilidad de tener variadas experiencias en distintos niveles educativos, con diferentes profesores, con quienes trabaje desde la investigación en el aula, y abra espacios de reflexión pedagógica, que se lleven nuevamente a la universidad para compartir con otros los aprendizajes alcanzados y los desafíos que se plantean en el transcurso de la formación inicial. Tal como muestra la Figura 2.

Figura 2. Relación con el contexto.



Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

La formación inicial de profesores debe considerar desde sus inicios la posibilidad real de que el futuro profesor aprenda desde experiencias reales y significativas que le aseguren el manejo del currículo y la disciplina, pero también el desarrollo de habilidades de indagación que le permitan mirar el contexto educativo, comprender y apropiarse de las características territoriales, para pensar en soluciones que permitan abrir espacios de inclusión y justicia social para todos los niños, niñas y jóvenes, así como también apuntar a la innovación pedagógica.

La exposición temprana a construir la realidad desde la indagación y problematización permiten el desarrollo de habilidades reflexivas que, al estar al servicio de la educación inclusiva, abren nuevas y más posibilidades para el cambio.

Desde la imperiosa necesidad de abrir espacios de verdadera inclusión y justicia social en las escuelas, es que la problematización del entorno surge como una real posibilidad de aprendizaje, como sugieren Contreras y Pérez (2013): “la necesidad de la experiencia y de pararse en ella, en lo que nos provoca, se convierte en un origen y en un camino para la investigación” (p. 21).

Desde la riqueza del contexto escolar y el vínculo con el territorio, es que se movilizan acciones que impactan la formación docente y generan sinergia con la realidad educativa, surgiendo así la posibilidad de repensar la escuela desde la relación que establecen con ella, pero también desde la construcción de nuevas formas, miradas y metodologías, que se sustentan en el análisis profundo de la realidad territorial.

El futuro profesor debe tener experiencias formativas que lo problematicen, que le permitan vivir la innovación pedagógica como pilar fundamental de su quehacer docente; debe aprender a dialogar, construir y deconstruir sobre la base de la colaboración, apropiándose de las herramientas que emanan de los espacios ministeriales, desde una mirada crítica y constructiva.

El desafío para las instituciones de educación superior radica en la necesidad de salir de una estructura puramente academicista, para avanzar hacia una construcción que efectivamente cuestiona la teoría y la práctica, para volver a mirar el entorno, proponer soluciones, alternativas y transformaciones dinámicas e innovadoras, pero con y para las comunidades educativas.

Referencias

- Arias, C., Giraldo, D., Anaya, L. (2013). Competencia creatividad e innovación: conceptualización y abordaje en la educación. *Katharsis*—ISSN 0124-7816, No. 15, pp. 195-213—enero-junio de 2013, Envigado, Colombia
- Belando-Montoro, M. (2015). La educación como idea, como hecho y como desafío. En Belando-Montoro, M. (ed.) *La educación repensada dinámicas de continuidad y cambio* (pp.17-35). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Beltrán O. (1980). Revisiones sistemáticas de la literatura. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcg/v20n1/v20n1a09.pdf>



- Bonilla-Molina, L. (2019). La formación docente en la cuarta revolución industrial y la era de la singularidad. En Torres, R. y Lozano, D. (ed.). La formación de docentes en América Latina. Perspectivas, enfoques y concepciones críticas (pp.26-41). Chiapas, México: Centro Regional de Formación Docente.
- Comité Nacional de Acreditación (s.f). Criterios de evaluación de carreras de educación. Recuperado de <https://www.cnachile.cl/Criterios%20de%20carreras/CriteriosEducacionFINAL1.pdf>
- Contreras J., Pérez N. (2013). Investigar la experiencia educativa. Madrid, España: Ediciones Morata.
- CPEIP (2021). Estándares de la profesión docente. Recuperado de <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>
- Infante, M. (2010), Desafíos de la formación docente. Inclusión educativa. Estudios pedagógicos XXXVI, N°1: 287-297.
- Marín, J. (2018). Investigar en educación y pedagogía: sus fundamentos epistemológicos y metodológicos. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez-Celorio, X. (2019). Innovación y equidad educativa. Barcelona, España: Octaedro.
- McMillan, J., Schumacher, S., (2005). La investigación educativa. Una introducción conceptual. Madrid, España: Pearson Educación S.A.
- Montañés, M., (2009). Metodología y técnica participativa. Teoría y práctica de la estrategia de investigación participativa. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Quesada Serra, V., Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (2017). Planificación e innovación de la evaluación en educación superior: la perspectiva del profesorado. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 53-70. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.239261>
- Russell, T. (2014). La práctica en la formación de profesores: tensiones y posibilidades en la experiencia de aprender a enseñar. Estudios pedagógicos vol. XL(1), 223-238.
- Soto, A., Gómez, A., Suárez, L. (2012). La innovación educativa centrada en la docencia. Congreso Internacional de Educación.
- Tecnológico de Monterrey (s.f). ¿Qué es innovación educativa? Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/innovacion-educativa>
- Unesco (2005). Políticas educativas de atención a la diversidad cultural. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147054>

- Unesco (2008). Educación y diversidad cultural lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Recuperado de <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=704>
- Vera, J. (2015). La educación como profesión y como acción. Los profesionales de la educación. En Belando-Montoro M. (Ed.) La educación repensada (pp.79 – 95). Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 11(1)2007, p.0