

**Tutorías en la formación permanente de
profesores en contextos socioculturales
diversos y complejos**

Guillermo Williamson C.
Universidad de La Frontera (Chile)

Tutorías en la formación permanente de profesores en contextos socioculturales diversos y complejos

Tutoring in the permanent training of teachers in diverse and complex sociocultural contexts

Guillermo Williamson C.

Universidad de La Frontera (Chile)

guillermo.williamson@ufrontera.cl

Fecha de recepción: 28 de septiembre de 2023

Fecha de aceptación: 29 de noviembre de 2023

Resumen

La Formación Inicial Docente (FID) se levanta sobre la idea de que el sistema educacional es homogéneo en sus propósitos, planes y programas de estudio, condiciones y calidad de sus estudiantes, lenguajes maternos, características de los territorios. En Chile hay experiencias de inducción o desarrollo docentes para mejorar prácticas, entre éstas, las tutorías o mentorías. Desde nuestra sistematización de proyectos de desarrollo, extensión e investigación con personas jóvenes y adultas, educación intercultural y rural, hemos reconocido experiencias de impacto en el desempeño profesional docente y aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, las mentorías o tutorías asociadas a la FID son escasas -exceptuando las prácticas pedagógicas de los estudiantes- en sectores que se encuentran en los bordes del sistema educativo. Por ello, basado en una sistematización y análisis de estas experiencias, hacemos una propuesta de tutorías o mentorías, de las prácticas a la inducción y desarrollo docente, para la formación docente.

Palabras claves: Formación Inicial Docente (FID); Sistema educativo; Tutorías; Desempeño profesional docente; Educación intercultural y rural; Chile.

Abstract

Initial Teacher Training (FID) is based on the idea that the educational system is homogeneous in its purposes, study plans and programs, conditions and quality of its students, native languages, and characteristics of the territories. In Chile there are teaching induction or development experiences to improve practices, including tutoring or mentoring. From our systematization of development, extension and research projects with young people and adults, intercultural and rural education, we have recognized impact experiences on the professional teaching performance

and student learning. However, mentoring or tutoring associated with the FID is scarce - except for the pedagogical practices of students - in sectors that are on the edges of the educational system. Therefore, based on a systematization and analysis of these experiences, we make a proposal for tutoring or mentoring, from internships to induction and teacher development, for teacher training.

Keywords: Initial Teacher Education (ITE); Educational system; Mentoring; Teacher professional performance; Intercultural and rural education; Chile.

1. INTRODUCCIÓN

En Chile, la Formación Inicial Docente (FID) es responsabilidad legal de las Universidades, pero debe ser acreditada de acuerdo a estándares y criterios estatales; está disociada del desempeño profesional docente práctico, salvo en las prácticas profesionales propias del currículo formativo. Hay varias cuestiones asociadas a este distanciamiento entre la FID y los territorios diversos, especialmente en lo que respecta a contextos socio-culturales y educativos complejos, que no responden a los modelos hegemónicos, curriculares, pedagógicos, de modalidades educacionales o expresiones particulares de organización y gestión, que son parte del sistema educacional convencional (escolar, en general urbano, asignaturista, organizado por cohortes generacionales, con una variedad de asignaturas). El testimonio de docentes que trabajan en esos contextos: educación intercultural, educación rural, educación de personas jóvenes y adultas (EPJA), educación de estudiantes en situación de riesgo, abandono social o bajo la protección del estado y otros que transitan en las periferias del modelo hegemónico (que llamaremos “de borde”), es que existe una brecha -con distintos grados de profundidad- de conocimiento de esas realidades, de falta de instrumentos pedagógicos y didácticos, de desconocimiento de las culturas territoriales locales y de los estudiantes e, incluso para algunos casos, de invisibilidad en la Formación Inicial Docente y programas de estudio y de abandono en la etapa de inserción.

Desde la década del 2000 trabajamos en programas y proyectos asociados a estos contextos, caracterizados como educativos-pedagógicos complejos, identitarios en la subjetividad de sus miembros, en las fronteras del sistema y con reconocimiento sistémico de su condición particular. Uno de los temas en que hemos iniciado una praxis (acción-reflexión-teoría-movilización transformadora) es el de las tutorías educacionales o pedagógicas, como estrategia de formación en la relación educador-educando/educando-educador (Freire, 1981). Interesa tanto el reconocimiento a la relación tradicional de maestro-aprendiz de la universidad generada desde la Edad Media y vigente hasta la modernidad (Chateau, 2017), como la experiencia de los pueblos indígenas, la cooperación rural y el papel educador de los mayores respecto de las nuevas generaciones.

Pero este proceso, intergeneracional, de reconocimiento a la acumulación de saberes en algunos sujetos de los actos educativos, transmisibles a otros que los escuchan, aprenden, reinterpretan y responden en el habla o acción aprendiendo en

el mismo acto. Esto conlleva una cuestión crucial: la relación entre formación inicial docente y los primeros años de desempeño en contextos educativos no dominantes de complejidad. Una pregunta clave a hacer es si la relación natural educador-educando, maestro-aprendiz, anciano-joven, debe y es conveniente institucionalizarla para resolver brechas sociales de aprendizaje, injustas e ineficientes desde el punto de vista del derecho a la educación, como de los aprendizajes de colectivos estudiantiles particulares, no “típicos” estadísticamente definidos (principio de organización escolar por cohorte etaria y biopsicosocial), para fortalecer la capacidad del sistema de resolver problemas actuales y futuros de la docencia.

Este trabajo reflexivo tiene varias fuentes de fundamentación: observación, ejecución y sistematización de proyectos de investigación, desarrollo y experiencias autogestionadas en la Universidad de La Frontera (UFRO), propias o en cooperación con el Ministerio de Educación (MINEDUC), impulsados desde el año 2000, en educación rural, intercultural y de personas jóvenes y adultas. De ellas surgen dos presentaciones en eventos internacionales.¹ En lo que trata a educación rural e intercultural se basa en resultados iniciales del Proyecto de Investigación dirigido por el autor: Educación en los Territorios Rurales de Chile: Un panorama actual descriptivo-analítico².

Fundadas en estas fuentes hay dos cuestiones que orientan esta reflexión: ¿es necesaria y conveniente una institucionalización de la relación social de aprendizaje, mentores-profesores nóveles, para el mejor desarrollo y trabajo de éstos en contextos complejos? y ¿qué formato de diseño de proceso formativo y de contenidos puede tener esta estrategia?

2. LA DEMANDA DEL SISTEMA EDUCACIONAL DE PROFESORES Y PROFESORAS, SU FORMACIÓN INICIAL Y EL TERRITORIO, SU ARTICULACIÓN PROFESIONAL: NUEVOS DESAFÍOS Y OPCIONES

Los sectores excluidos de la educación -que son los mismos de la sociedad-, en todos los territorios requieren de profesores de calidad, es decir, que entiendan y valoren su cultura, su lengua, sus creencias, su educación comunitaria, sus procesos

1 Ponencia: “Tutorías de profesores nóveles en Contextos Socioculturales diversos y complejos” en las “II Jornadas Internacionales. Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables” de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, España (abril, 2023). (Martín-Cuadrado, Cano y Márquez, 2023). Una primera versión fue presentada en el “Coloquio sobre Educación de Personas Jóvenes y Adultas” de la Universidad Nacional de Ecuador, con la ponencia: “¿Son necesarios y prioritarios programas especiales de ingreso a la Pedagogía y de desarrollo profesional docente en EPJA?” (octubre, 2022).

2 Agradecemos al Proyecto DIUFRO DI22-0031 de la Universidad de La Frontera (2022-2024).

productivos; que reconozcan sus dolores, sus luchas, sus esperanzas, sus frustraciones y esperanzas. Ello requiere de maestros y maestras que los conozcan, que surjan de su seno, suelo y comunidad, que sean reconocidos por los estudiantes como maestros validados para ellos.

En Chile la Formación Inicial Docente (FID), se diseña y practica a partir de bases curriculares obligatorias definidas por el Estado y organizadas en estándares normativos de la calidad esperada (Estándares de Aprendizaje, s. f.), así como por estándares pedagógicos que, por su vez, son también prescriptivos (por sus implicancias legales y financieras) en cuanto a las exigencias de propósitos, competencias, contenidos, criterios de diseños, resultados, etc. que deben cumplir los programas de formación inicial docente en las universidades formadoras (Estándar Docente, s. f.). En general, estos referentes obligatorios se levantan sobre la idea de que el sistema educacional es homogéneo en sus propósitos, planes y programas de estudio, condiciones y calidad de sus estudiantes, lenguajes maternos, características productivas, sociales, históricas, lingüísticas y culturales de los territorios, de modo de asegurar así una cierta igualdad entre los aprendizajes de las diversas instituciones formativas, como entre los diversos sectores sociales y los territorios. Y si no lo son, la exigencia de referentes comunes de cumplimiento normativo, resulta en esa homogeneidad. La definición de atenerse a esos estándares para las pedagogías, como para los programas de estudio, se controla a través de procesos de acreditación verificados por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) (www.cnachile.cl), de acuerdo a la Ley n° 20.192/2006 (Ley Chile - Ley 20129 - Biblioteca del Congreso Nacional [bcn.cl]) que determina la obligatoriedad de acreditación de las carreras de Pedagogía.

Sin embargo, para una de las modalidades que interesa destacar en este texto, existe un currículum diferente a los generales, -en sus Bases, Estructura y Planes y Programas de Estudio- aunque basado en ellos: la educación de personas jóvenes y adulta (EPJA). Existe un Marco Curricular de Educación de Adultos, (Decreto Supremo 257 del 07 de Septiembre, 2017) que orienta los Planes y Programas que se fijan para la Educación Básica, mediante el Decreto Exento de Educación N° 584/07 y para la Educación Media, a través del Decreto Exento de Educación n° 1000/09 (Planes y programas de estudio, s. f.). El año 2023, se determinó la *Actualización de la Priorización Curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Educación para Personas Jóvenes y Adultas* (EPJA) (s. f.). En la EPJA hay cientos de migrantes calificados, que estudian para regularizar su situación legal y que, eventualmente, podrían desempeñarse como docentes de estudiantes migrantes o chilenos. No existen programas de continuidad entre la EPJA y la FID. Hay una ruptura, institucional y curricular, epistémica, entre ambas modalidades y niveles de formación docente: la estandarización y la consecuente débil autonomía de las universidades, atentan contra esta posibilidad que, muchos académicos y directivos, reconocen informalmente como válida.

En la educación rural, en Chile, sobre 345 comunas, el 53,6% son rurales abarcando el 25,5 % de la población nacional. La tasa de exclusión escolar³ estimada en base al CENSO 2017 es un 6,1% para el rango 5-24 y ella crece a medida que se consideran edades mayores, pasando de un 1,7% en el rango etario 5-13 a un 13,6% para las personas de 22 a 24 años (Ministerio de Educación, Centro de Estudios, 2020). El 48,2% de la población mayor de 25 años no ha completado los 12 años de escolaridad obligatoria (PIAAC-OECD, 2017). En muchas comunas rurales no hay oferta de EPJA pues, entre otras razones, no hay profesores/as para cubrir ni la oferta ni la demanda real (en un contexto educacional neoliberal).

En la educación rural existen orientaciones ministeriales para las escuelas multigrado, que reconocen un campo educacional particular. Se presentan las “Orientaciones Didácticas. Escuela Rural” (https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-342401_recurso_pdf.pdf). El énfasis del MINEDUC está en las escuelas multigrado, que cuentan con uno, dos o tres docentes (uno de los cuales es “encargado” de la escuela), con baja cantidad de estudiantes, de varias generaciones, con una estructura de cooperación (microcentros) y grados de autonomía para adecuar el currículum a sus realidades. Un registro de diversas miradas a la educación rural se encuentra en Retamal (2021). El ingreso de estudiantes de origen rural a la FID es menor, proporcionalmente a la población: en ocho años de implementación del Programa de ingreso especial a la Universidad de La Frontera “Yo Quiero Ser Profesor/a” (YQSP) (2016-2023), ingresaron 350 estudiantes en Temuco; de ellos 55 provenían de sectores rurales: un 15.42% del total de ingresos, en general a las áreas de historia y de castellano (Chavarría y Williamson, 2023). Este sector tiene una especificidad e identidad reconocida en el sistema educacional, sociedad y territorios. Por ello, es necesario ampliar los espacios de descubrimiento y promoción de vocaciones docentes.

Nuestra experiencia de más de una década conociendo mallas curriculares y programas de estudio, de más de 50 programas de formación docente, de todos los tipos de universidades, en educación básica, nos enseña que -con algunas escasas excepciones- casi no hay asignaturas que enseñen a los estudiantes de pedagogía respecto de educación de jóvenes y adultos y educación rural. En general, las que tienen algún vínculo con estas modalidades, es porque realizan prácticas intermedias o, muy eventualmente, se autorizan prácticas profesionales. La formación es casi inexistente en educación básica y probablemente es total en educación media (excepto en la educación técnico-profesional agrícola y forestal y alguna otra vinculada a la producción silvo-pisci-forestal-turística).

3 La tasa de exclusión escolar se define como la proporción de individuos de un cierto rango de edad que habita el territorio nacional, que se encuentra fuera del sistema educacional en un momento dado, y que considera tanto a los desertores como a las personas desescolarizadas.

A estos casos se agrega la educación intercultural bilingüe (EIB), como asignatura o como dimensión formativa transversal. La Universidad Católica de Temuco (UCT) tiene una larga historia formadora de profesores interculturales mapuche: ha dictado la Carrera de Profesor/a de Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche⁴ hasta el 2022 y desde el 2024 ofrece la Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche (<https://admission.uct.cl/ped-en-lengua-y-cultura-mapuche/>). La legislación de educación superior universitaria obliga a integrar la interculturalidad en sus programas de formación profesional, entre ellas la de profesores, por otra parte MINEDUC y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), desde el año 1995, por mandato de la Ley 20.911 (2013) y ante la presión y demanda indígena, han establecido políticas, planes y programas para esta modalidad que hoy cuenta con Bases Curriculares propias y una asignatura.⁵ Algunas carreras de FID, con limitaciones teóricas o de enfoque según las organizaciones indígenas, cuentan con asignaturas interculturales o identifican la interculturalidad como competencia a lograr.

Una carencia principal está en la enseñanza media. Hemos verificado, en el trabajo de campo, que el paso de la educación básica a la media, invisibiliza la lengua y cultura indígena, aprendida en el primer nivel, generando un retroceso identitario que sólo retoman aquellos que ingresan a Universidades donde estas cuestiones vuelven a ser relevantes. Un momento crítico es, entonces, el de las transiciones educativas en un mismo momento, entre territorios de aprendizaje y niveles educativos (Castillo y Williamson, 2023)

Por otro lado, la realidad educacional en los territorios no es homogénea. En la Región de La Araucanía, Chile -desde donde se proponen estas ideas- existe un alto porcentaje de población rural (de sus 32 comunas, 2 se clasifican predominantemente como urbanas, 19 como rurales y 11 como mixtas. Su población indígena mapuche es un 33,6 % (2017). Esta realidad territorial muestra las diferencias, exclusiones e inequidades nacionales, subnacionales y territoriales intrarregionales, que no aseguran resultados semejantes entre territorios, como tampoco en calidad, interculturalidad o justicia social y educativa. La cuestión a debatir, entonces, es como el sistema enfrenta de modo uniforme esta complejidad de realidades con una formación docente estandarizada homogénea, de modo que, incluso, algunos que provienen de mundos excluidos, al pasar por la universidad se distancian de ellos, convirtiéndolos en objeto de estudio más que en fuente de su propia historia de vida. Pero ese es otro tema. La cuestión es la clásica de muchos estudios sobre formación docente: el salto entre la formación inicial, la inserción al mundo laboral y el desempeño posterior en la enseñanza. Esto se hace más complejo en escenarios

4 <https://admission.uct.cl/ped-intercultural/> Recuperado: 09.10.2023.

5 <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales/89532:Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales>

pedagógicos no conocidos o convertidos en escenario laboral y pedagógico paralelo a los escenarios de vida cotidiana de los estudiantes de pedagogía.

Hay una posible carencia de profesores para el sistema educacional a corto plazo. La deserción laboral docente alcanza, en promedio, el 4,1% anual, lo que, proyectado, implicaría que en 5 años más faltará un 19% de docentes en el Sistema: el déficit podría alcanzar los 26.273 docentes idóneos al año 2025 y los 33.468 docentes al 2030. (Elige Educar, 2021)⁶.

La crisis es global. Un reciente informe de UNESCO ha revelado que están vacantes 44 millones de puestos en escuelas primarias y secundarias de todo el planeta y que no está siendo fácil cubrirlos. Entre las siete recomendaciones que hace, para alcanzar los Objetivos de la Agenda 2030, está la de “Crear programas de orientación y mentoría que unan a docentes con experiencia junto a aquellos que están comenzando y promuevan la colaboración entre colegas”. (UNESCO, 2023): mentorías y cooperación docente, con profesores noveles, constituyen estrategias claves para la permanencia en las aulas.

En cuanto a la FID, la matrícula inicial ha disminuido: entre 2018 y 2020 en un 29% (CIAE, 2021a); la deserción en las carreras de Pedagogía o el temprano abandono de la función docente, son indicadores que no pueden desconocerse: al 2017 un 30,4% (CIAE, 2021b). Hay que considerar los programas especiales de ingreso que, en algunos casos, como el de la UFRO (Programa Yo Quiero Ser Profesor/a-YQSP), el 2023 aportó con 101 estudiantes matriculados (vía admisión especial con PAES) a las seis carreras de Pedagogía UFRO: un tercio de la matrícula total.⁷ Hay que hacer algunos estudios de seguimiento y trayectoria de estos estudiantes, pero, al parecer, esta es una buena estrategia para integrar vocaciones, que podrían ya no venir del Liceo clásico sino también de la EPJA, como se ha producido en el Programa UFRO YQSP. Por eso, sus estudiantes deben tener experiencias con estudiantes de pedagogía a fin de visualizar esta profesión como posible proyecto de vida.

Los datos indican que la FID se desarrolla en Chile, en un contexto de incertidumbre en la relación entre la demanda cuantitativa y cualitativa de docentes del sistema, con la capacidad de respuesta de docentes cualificados, en todas las modalidades, disciplinas y en todos los territorios y subterritorios regionales y locales.

Este contexto expresa, institucional y legalmente, una concepción educativa neoliberal, de mercado, donde es el dinero, la competencia, la libertad de enseñanza para los dueños de establecimientos educacionales (defensa de su propiedad y gestión privada) los que determinan el carácter de la educación chilena. Los elementos de control de calidad homogeneizantes, bajo una apariencia de búsqueda de igualdad

6 El estudio excluye del análisis -por razones metodológicas- a la educación de párvulos, especial, de adultos y formación diferenciada Técnico Profesional.

7 <https://www.ufro.cl/index.php/noticias/12-destacadas/6405-programa-yo-quiero-ser-profesor-a-ufro-inicia-su-anio-academico-2023>. Recuperado: 09.10.2023.

y justicia educacional, disfrazan un traspaso de recursos públicos a una fracción significativa de propietarios de establecimientos privados, a través de la subvención financiera por alumno asistente a clases y otros recursos asociados. La educación es un campo no sólo de disputa ideológica sino también, y en gran medida, financiera, entre quienes defienden una concepción de estado y educación subsidiaria y aquellos que plantean una concepción contra-hegemónica basada en el derecho asegurado a la educación. (Vidal P; Vidal R.; Vidal B.; Morales-Cabello; Ríos S.; Salazar A.; Ramírez-Martínez, 2017). Ello hará que, ante la crisis de ingreso y matrículas a la FID, un conjunto de universidades estatales y privadas que, a la fecha, han despreciado o desconsiderado la EPJA y la Educación Rural, las empiecen a mirar como un potencial mercado de posibles clientes o beneficiarios para el financiamiento de las carreras (por pago, crédito o gratuidad), lo que las llevará a la oferta de programas, ingresos, financiamientos especiales.

En ese contexto es que se plantea la cuestión de la relación entre formación inicial docente y desempeño profesional de enseñanza, en cuanto, las universidades son las responsables legales de educar a los educadores que luego se asalarian en establecimientos públicos estatales (de administración delegada, municipales o del Sistema de Educación Pública) o privados (con o sin subvención estatal), distribuidos a lo largo del país y sus regiones.

La formación de futuros profesores y profesoras, es parte de un continuum formativo que se inicia en la enseñanza media despertando la vocación y acompañando la decisión de seguir o no la carrera de pedagogía, luego continúa en la educación inicial docente en diversas experiencias de formación teórica, experiencial y práctica, para transitar a la primera experiencia laboral profesional, finalizando con la participación permanente en diversas estrategias de formación continua. En este proceso, ya estudiado, en partes o totalidad, quedan invisibilizados los bordes del sistema: aquella educación que se orienta al servicio de los más excluidos, de los invisibles, de los que no son mayorías: en general, no aparecen en los estudios. Son objeto de preocupación sólo para la asistencia técnica financiada por el estado o para las nuevas estrategias de dominación cultural de las diversidades lingüísticas, culturales, de creencias o de territorios periféricos al sistema capitalista dominante. Es fundamental visibilizar, narrar y exponer ideas respecto de estas cuestiones de gran relevancia para tantos hijos de campesinos, indígenas, jóvenes y adultos trabajadores y pobladores, bajo sistemas de protección del estado, extranjeros.

Las modalidades fronterizas, de borde, al ser casi invisibilizadas por el sistema homogeneizante y masivo, han operado con ciertas libertades respecto de los controles estatales, con programas de alguna manera más próximos a los propios que a los estándares del sistema masivo, con identidades fuertes y diferenciadas. Ello ha permitido la generación de experiencias pedagógicas, curriculares, didácticas, evaluativas, de cooperación docente, de vínculo con los territorios especialmente

innovadores y creativos, con grados de creación y autogestión. Por ello constituyen una fuente de saberes pedagógicos para todas las modalidades educacionales escolares y no escolares: inclusivas de verdad, diversidad como identidad, flexibles en la gestión curricular y de convivencia, intergeneracional, integradoras vertical y horizontalmente del currículo, variadas en didácticas, de gestión cooperativa, disciplina flexible y pertinente a los grupos de estudiantes.

La FID invisibiliza estas modalidades que responden a necesidades formativas críticas de poblaciones atípicas (en el sentido estadístico que homogeniza el sistema educacional) y que, además de hacer cambios curriculares, las ayudantías y prácticas profesionales de los estudiantes de pedagogía y la primera inserción laboral en el sistema educacional, como inicio de su carrera de desempeño profesional docente, son campos de diseño de gestión que pueden contribuir a resolver estas brechas que atentan al derecho a la educación, con un agregado, que, además, pueden asociarse al despertar de la vocación docente. Una opción muy interesante y posible es el de las tutorías de profesores experimentados y formación de comunidades de cooperación pedagógica con/a los estudiantes, en los contextos señalados, en dos momentos de su desarrollo profesional docente: en sus prácticas profesionales y luego en su primer año de inserción en el mundo del trabajo.

Se reflexiona sobre estas cuestiones en el aporte tutorial al desarrollo profesional docente en la última etapa formativa inicial y la primera de inserción laboral, en la formación de los/as tutores y en la necesidad de implementar diseños pedagógicos de formación permanente y cooperativa, orientados a trabajar en condiciones contextuales complejas, de precariedad social, diversidades culturales, lingüísticas, territoriales y otras de borde. Asocia esta propuesta al despertar de vocaciones pedagógicas encaminadas a programas especiales de ingreso a las carreras de pedagogía.

En este complejo y largo proceso queremos referir y destacar las tutorías o mentorías de profesores noveles en la EPJA y Educación Rural, como en las otras modalidades fronterizas de los excluidos, en su articulación a la FID.

3. EXPERIENCIAS EN DESARROLLO DE MENTORÍAS O TUTORÍAS

Experiencias nacionales e internacionales son comunes. La estrategia de tutorías ha sido valorada, y revalidada en el contexto postpandemia, como estrategia para superar las brechas que se generaron durante este periodo mundial de encierro forzado (Cabezas, Claro, Gallego, Monge, Narea, y Volante, 2022). pero también como estrategia pedagógica en sí misma (Martín Cuadrado, Campos, Pérez, 2023). Ha sido muy usada con diversos propósitos y variadas modalidades. Unas se han centrado en aprendizajes cognitivos o disciplinarios (por ejemplo, en apoyo al

aprendizaje del lenguaje o matemáticas), otras en modalidades on line y no en dimensiones integrales que afectan los proyectos de vida de los estudiantes, lo que disminuye las posibilidades reales de alcanzar los propósitos buscados; por otra parte, pocas han sido sistemáticas y permanentes, llegando a institucionalizarse en el tiempo, especialmente con poblaciones estudiantiles indígenas, campesinas, de estudiantes excluidos de los sistemas educativos, de los pobres de las periferias de las ciudades.

Algunas experiencias en desarrollo muestran y demuestran el potencial transformador, crítico y de facilitador del aprendizaje de esta estrategia pedagógica.

Internacionalmente, entre muchas, destaca un proyecto de educación pública en México, que ha logrado consolidarse, expandirse e institucionalizarse, incluso más allá de sus fronteras nacionales, adecuándose a realidades rurales, indígenas e interculturales de la escuela pública rural o de periferia urbana: se trata de la relación tutora.

3.1. La Relación Tutora. (Consejo Nacional de Fomento Educativo, CONAFE de México)

CONAFE es un organismo público descentralizado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, que brinda servicios de educación comunitaria para el bienestar desde la primera infancia a niñas, niños y adolescentes que habitan en localidades de alta y muy alta marginación del país, en donde no es posible contar con un servicio educativo regular, por ejemplo, en escuelas rurales multigrado. (González y López, 2022)

La Relación Tutora es un modelo pedagógico que se ha extendido a servicios de educación multigrado y escuelas regulares, mediante el cual se establece un trato personal, cara a cara, entre quien manifiesta interés de aprender y quien le comparte un conocimiento que domina (no necesariamente un profesional de la educación). Es una relación de diálogo entre iguales, respetuosa, que privilegia el aprendizaje y sigue el ritmo de quien aprende hasta asegurar que adquirió el conocimiento de su interés inicial, reflexiona sobre el proceso de su aprendizaje y expone lo aprendido, lo demuestra, asegura el logro y lo comparte en comunidades en las que todas y todos aprenden, enseñan y conviven (comunidades de aprendizaje). (<https://www.gob.mx/conafe>)

En Chile, un caso que articula la FID a las experiencias educacionales de profesores noveles es el Programa de Inducción y Mentorías del Ministerio de Educación, que surge al alero de la Ley N°20.903 (2016) que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente.

3.2. Programa de Inducción y Mentorías. (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas-CPEIP, del Ministerio de Educación, Chile).

Lo que aprenden educadores/as y docentes en sus primeros años de ejercicio es clave para su futuro desempeño profesional. Para apoyarles en esta etapa el CPEIP cuenta con el Programa de Inducción y Mentorías, el cual busca potenciar a educadores/as y docentes en sus primeros años y apoyar su inserción en las comunidades educativas.

La Ley 20.903 (2016), Párrafo III, Art 18 y siguientes (De la Mentoría para docentes principiantes y para la formación local para el desarrollo profesional), señala en su artículo 18A. que el Proceso de Acompañamiento Profesional Local, tiene por objeto establecer lineamientos para que los establecimientos educacionales puedan instaurar procesos de mejora continua de sus profesores, desde el primer año de ejercicio y durante su permanencia en el mismo en calidad de docentes. Una de estas estrategias es el subproceso de inducción al ejercicio profesional docente donde se definen los conceptos básicos que conforman las definiciones del programa:

“Artículo 18 G.- La inducción consiste en el proceso formativo que tiene por objeto acompañar y apoyar al docente principiante en su primer año de ejercicio profesional para un aprendizaje, práctica y responsabilidad profesional efectivo; facilitando su inserción en el desempeño profesional y en la comunidad educativa a la cual se integra.

Artículo 18 O.- Se entenderá por docente mentor aquel profesional de la educación que cuenta con una formación idónea para conducir el proceso de inducción al inicio del ejercicio profesional de los docentes principiantes y para la formación para el desarrollo profesional que fomenta el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica.

Artículo 18 G. docente principiante aquel profesional de la educación que, contando con un título profesional de profesor(a) o educador(a), no haya ejercido la función docente de conformidad al artículo 6° de la presente ley o la haya desempeñado por un lapso inferior a un año o a dos años en caso que haya sido contratado durante el primer año escolar al que se incorporó al establecimiento educacional.” (Ley 20.903, 2016).

Pero hay una excepción y es justamente para zonas en que no es posible asignar un mentor, en general, sectores sociales en territorios cultural, social, indígenas, geográfica y educacionalmente complejos. En ellos el CPEIP “implementará programas y actividades especiales para apoyar la adecuada inmersión profesional de los docentes principiantes que lo soliciten, lo que se informará directamente a cada docente, una vez concluido el proceso de postulación anual a este programa”. (<https://www.cpeip.cl/mentoría-docente/>). Al final, este programa, de gran potencialidad, reproduce la hegemonía mono-estratégica de las políticas públicas universales, que,

por su vez, desatienden la diversidad de colectivos estudiantiles diversificados y complejos. Tiende a instalarse en espacios, tiempos y territorios donde la factibilidad práctica y financiera la hace posible: en centros urbanos o de acceso de bajo costo. El estado tiende, entonces, a desatender a los que están en los bordes del sistema privilegiando a los centros, los “típicos”, los “universales”.

3.3. Profesores mentores de educadores tradicionales en la EIB. MINEDUC (Chile).

Otra experiencia, esta vez orientada a colectivos particulares de borde sistémico, es el caso de las “duplas pedagógicas” establecidas entre educadores tradicionales y profesores mentores, especialmente en escuelas rurales, en contextos interculturales indígenas.

A partir de la promulgación (2009) de la Ley General de Educación (LGE), Decreto con fuerza de Ley N°2, el Ministerio de Educación ha impulsado un proceso de desarrollo curricular que ha implicado la definición de Bases Curriculares para los distintos niveles educacionales. El año 2019 se establecieron las del Sector Lengua Indígena (<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Secciones/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales/89532:Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales>), generándose la asignatura “Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales” (con 4 horas semanales en escuelas con un 20% mínimo de estudiantes indígenas) con bases curriculares propias (<https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales/Lengua-y-Cultura-de-los-Pueblos-Originarios-Ancestrales-1-basico/>).

En el marco de la asignatura se establece una pareja o dupla pedagógica compuesta por un profesor mentor (docente profesional del aula y facilitador pedagógico) y un educador tradicional. Si bien este último actor forma parte de la misma cultura indígena de los estudiantes (y ojalá de su misma comunidad), la principal preocupación radica en la falta de metodologías de enseñanza de la lengua. Esta propuesta se afirma en la carencia de especialistas y profesores expertos en lengua indígena que puedan desempeñarse en el ámbito escolar (UNESCO, 2021).

La experiencia de años trabajando en la formación de educadores tradicionales en el sur de Chile, enseña que, al interior de estos mismos, existen visiones contrapuestas: unos valoran el aporte de los docentes mentores en los aspectos didácticos, de planificación de clases, de evaluación, de gestión de aula y de enseñanza propiamente tal; otros, al contrario, encuentran que esta relación es una expresión más de una relación cultural y educativa dominante -colonial- respecto de aquella de que dispone el educador tradicional. Obliga a los educadores tradicionales a someter

su saber originario al establecido en los programas y procesos pedagógicos oficiales. Estudios muestran que esta es una relación que conlleva contradicciones diversas (Calderón, Castillo, Fuenzalida, Hasler, Mariano y Vargas, 2017; Arias-Ortega y Quintriqueo, 2021). La relación varía entre escuelas y duplas pedagógicas, en vínculos de colaboración, adaptación o tensión necesaria, impuesta o construida, dependiendo del grado de valoración (o no) del profesor de la cultura y lengua indígena, del respeto pedagógico por las dinámicas de formación de las comunidades y pueblos, de la formación escolar del educador tradicional y de las condiciones del territorio, tanto organizacionales como naturales, así como de las decisiones de los directivos y sostenedores respecto de promover o no la asignatura y vincularse o no a las comunidades.

Nuestra experiencia con organizaciones indígenas de educadores tradicionales del Wenuleufu, enseña que la acción de una comunidad de educadores con experiencias de lengua y cultura validadas, que aprenden la lengua y cultura, en que todos comparten el aprender la didáctica occidental e indígena mapuche, es posible de ser desarrollada de modo autogestionada y autónoma, sin necesidad de depender de la enseñanza o acompañamiento de los profesores mentores.

Pero, esta relación, ya está instalada e institucionalizada, en algunos lugares bien y en otros con precariedades, sólo no se realiza en casos en que un profesor profesional intercultural desarrolla la asignatura.

3.4. Programa Tutorías Pedagógicas.

En Chile, como Universidad de La Frontera (UFRO), hemos iniciado recientemente (2023), el Programa “Tutorías Pedagógicas” que impulsa el Ministerio de Educación desde el año 2021 y que cuenta con una estrategia propia de acción educativa. El propósito es acompañar y asegurar la trayectoria y permanencia educativa, de niños, niñas y jóvenes, integrados al Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia. Este es el órgano del estado responsable de garantizar la protección de quienes, siendo menores de edad, están gravemente amenazados o vulnerados en sus derechos, asegurando la provisión y ejecución de programas especializados para abordar casos de mediana y alta complejidad en su calidad de sujetos de derechos de especial protección. Este programa -en el caso de la UFRO- considera el acompañamiento a 180 estudiantes en riesgo de interrupción de sus trayectorias educativas, de las regiones del Bío Bío y La Araucanía, por parte de 36 tutores responsables de 5 estudiantes cada uno. Su estrategia se encuentra definida en un “Manual Tutorías Pedagógicas” (MINEDUC, 2021), que recoge la experiencia internacional y especialmente la desarrollada por la Universidad Católica de Valparaíso desde el 2021 (Araya y Palma, 2023)

4. LA FORMACIÓN DOCENTE COMO CONTINUIDAD NECESARIA PARA LA EDUCACIÓN DE LOS EXCLUIDOS

En las experiencias que han servido de ejemplo, -salvo la del MINEDUC/CPEIP- en lo declarativo más que en lo próximo a las complejidades de los territorios y poblaciones de los bordes del sistema educacional hegemónico, no se plantea una relación estable, permanente, sostenible, institucionalizada, entre los procesos formativos iniciales de profesores y las experiencias de tutorías que se desarrollan en las escuelas, liceos y centros de EPJA de esos bordes. La brecha entre la FID y los grupos complejos y diversos de los excluidos es grave, lo que requiere de una reformulación de la gestión de las carreras y de sus prácticas profesionales asociadas, no a afirmar vínculo con el medio, sino a fortalecer procesos formativos de aprendizaje, permanencia y desarrollo de proyectos de vida de los estudiantes, profesores noveles y alumnos de los centros educativos.

Retomando las cuestiones que han orientado el texto, a saber: ¿es necesaria y conveniente una institucionalización de la relación social de aprendizaje, mentores-profesores noveles, para el mejor desarrollo y trabajo de éstos en contextos complejos? y ¿qué formato de diseño de proceso formativo y de contenidos puede tener esta estrategia?

Podemos señalar que la experiencia revisada y ejemplificada en algunos casos, demuestra que las tutorías o mentorías son una estrategia válida y posible para trabajar con diversos colectivos sociales y educadores actuales o futuros, sin embargo, se concluye, críticamente, que con la institucionalidad actual no se atiende con la cobertura y resultados esperables a los colectivos excluidos y a los docentes que trabajarán o trabajan con ellos. Pero tampoco se resolverán las demandas de docentes por parte del sistema, ni tampoco su permanencia en éste. No se enriquecerá la FID excluyendo saberes generados desde fuentes culturales y pedagógicas diversas, poco conocidas en la hegemonía ideológica y teórica del sistema.

Una primera cuestión es la territorial: la débil realización de prácticas profesionales de la FID en establecimientos de las ciudades o próximos a ellas donde se forman, considerando los recursos disponibles para pasajes, alimentación, seguros de los estudiantes y los costos asociados de los supervisores de práctica. Estar distante de las sedes de las universidades es un factor que aumenta las brechas de formación de los estudiantes, la calidad de las prácticas profesionales iniciales y el aprendizaje de sus estudiantes. La estrategia de mentoría presencial -como es condición necesaria e ineludible para los colectivos sociales y culturales más excluidos- requiere diseños curriculares de la FID que estén financiados especialmente, bajo principios de discriminación positiva: el estado debe hacerse cargo, al menos en las universidades estatales regionales, de financiar experiencias en todo el sistema público de los territorios sub-regionales o que esté bajo su responsabilidad directa.

Una segunda cuestión es curricular: los diseños curriculares de la FID en las universidades deben ser flexibles y contextualizadas, lo que requiere asignaturas específicas y explícitas que permitan a los estudiantes aprender sobre la cultura, lengua, características sociales y territoriales de los colectivos de estudiantes niños, niñas, jóvenes y adultos con que trabajarán. La revisión de una cincuentena de currículos de formación docente muestra que, con algunas escasísimas excepciones, los grupos de estudiantes que aprenden en los bordes del sistema no son visibilizados, no se integran a los temas como campos especiales de aprendizaje, no se vivencian como espacios/tiempos de aprendizaje. Llegan, entonces, los docentes a sus aulas con un desconocimiento profundo de los estudiantes y sus mundos interiores, familiares y comunitarios.

Una tercera cuestión es el enfoque bi-personal: las tutorías o mentorías se consideran de modo inter-bi-personal, es decir, entre dos sujetos, sin comprenderlas de modo más cooperativa en comunidades autogestionadas de aprendizaje (CAA), como los microcentros rurales que con su experiencia acogen y trabajan con profesores nóveles, asociado al desempeño profesional cotidiano (Retamal, 2021; González y López, 2022); las CAA EPJA que se apoyan en redes pedagógicas y de cooperación en comunidades en procesos de formación continua (Williamson y Pedraza, 2022); las CAA que impulsamos en el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO) en que la formación se da en el diálogo en torno a experiencias compartidas de investigación en sala de clases entre docentes de aula, académicos universitarios y estudiantes de pedagogía: para unos formación inicial, para otros continua, para todos su cotidianidad compartida (Williamson e Hidalgo, 2019).

Por ello proponemos algo que ya es conocido, pero, quizás, por ello mismo, olvidado: la necesaria articulación progresiva y formativa en el proyecto de desarrollo y educación profesional docente, que se inicia en la enseñanza media con el despertar de la vocación docente y culmina con la formación continua a lo largo de la vida profesional.

En este proceso y recogiendo las experiencias e investigaciones propias y las brevemente descritas, nos parece que es necesario fortalecer los programas de ingreso especial a pedagogías, instaladas, no en el momento del ingreso mismo, sino en el del tránsito entre el último año de escolarización, donde se descubre y acepta la vocación docente que culmina con cupos especiales en las carreras -con determinadas condiciones- hasta que es acogido formalmente. Durante la formación es necesario que exista un currículo flexible, donde las realidades de las educaciones de los bordes del sistema: rural, intercultural, EPJA, de jóvenes en contextos de riesgo de abandono o expulsión, de educación especial, sean conocidas teóricamente, pero también a través de prácticas territoriales, financiadas y supervisadas por docentes conocedores y comprometidos con estos colectivos. La práctica profesional debe ser una experiencia de inserción laboral acompañada, por un docente guía (tutor)

pero también en comunidades de aprendizaje en los territorios; luego la inserción del docente novel apoyada por un profesor mentor y una comunidad autogestionada de aprendizaje debe contribuir a su buena integración al sistema, al territorio y a la comunidad educativa, de modo que se incentive a estudiantes jóvenes a ingresar a los programas de ingreso especial que dan origen al proceso. La relación debe ser dialógica, de confianza, con un fundamento teórico común. Finalmente, los maestros deben participar en forma permanente de acciones formativas contextualizadas a las culturas locales y diversos colectivos culturales o sociales y de los territorios: corresponde al estado (MINEDUC y Universidades estatales regionales) asumir estas tareas con gratuidad para los docentes.

La siguiente imagen ilustra esta síntesis propositiva.



Imagen 1. Tutorías en el proceso de desarrollo profesional docente.

Para resolver las carencias de aprendizaje de estudiantes de contextos socio-culturales, de territorios y modalidades educacionales diversos, complejos, de borde, las universidades tienen la obligación de revisar sus procesos formativos docentes bajo una concepción permanente de formación, desde la vocación a la profesionalización. Pero también deben preparar a sus docentes para una relación de tutoría personal y cooperativa. En el trasfondo de estas decisiones de cambio continúa retumbando la crítica de Marx a Proudhon en los debates al interior del socialismo: si los profesores quieren transformar el mundo ¿quién educa a esos educadores? La respuesta de reconstrucción de la formación docente es integral y global, con una perspectiva de continuidad permanente y articulada entre las partes y niveles del sistema. Pero también implica un cambio de enfoque interno de revisión crítica de estándares de calidad asociados a evaluaciones homogeneizantes, universalistas y fundadas en concepciones teóricas que -pese a flexibilidades declaradas- no integran la diversidad cultural, social y territorial de las poblaciones que estudian en los bordes del sistema educacional y de territorios subnacionales y subregionales.

5. REFERENCIAS

- Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes: Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA)*. (s. f.). Educación de Personas Jóvenes y Adultas. Disponible en: <https://epja.mineduc.cl/actualizacion-de-la-priorizacion-curricular-para-la-reactivacion-integral-de-aprendizajes-educacion-para-personas-jovenes-y-adultas-epja/>
- Araya M., R.; Palma R. F. (2023). *¿Cómo mejorar la permanencia del estudiantado en el sistema escolar?* Aprendizajes a partir de la implementación del Programa de Tutorías Pedagógicas en la región de Valparaíso, Chile. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385346>
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 29 n.111. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362020002802249>
- Bonomelli F.; Amanda Castillo, A. y Croquevielle, J. (2020). Medición de la exclusión escolar en Chile. *Documento de trabajo*, n. 20 (Ministerio de Educación, Centro de Estudios Mineduc).
- Cabezas, V.; Claro, S.; Gallego, F.; Monge, M. P.; Narea, M. y Volante, P. (2022). Tutorías para niños, niñas y adolescentes: una oportunidad para la aceleración del aprendizaje integral pospandemia. *Temas de la Agenda Pública*, año 17, n. 157, pp. 1-20. Disponible en: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/tutorias-para-ninos-ninas-y-adolescentes-una-oportunidad-para-la-aceleracion-del-aprendizaje-integral-pospandemia/>
- Calderón, Margarita; Castillo, Silvia; Fuenzalida, Diego; Hasler, Felipe; Mariano, Héctor y Vargas, Cristián (2017). Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica. *Calidad en la educación*, n. 47, pp. 43-80. DOI: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200043>
- Castillo Henríquez, P. y Williamson Castro, G. (2023). Transiciones educativas de jóvenes en contexto rural mapuche: experiencia, aspiraciones e identidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 22, n. 1, pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.11600/ricsnj.22.1.6306>
- Chateau, J. (2017). *Los Grandes Pedagogos*. México: FCE.
- Chavarría, C. y Williamson, G. (2023). Construyendo puentes: La importancia de la Vinculación Temprana Universitaria para los estudiantes rurales en Chile (29 de junio, 2023). Disponible en: <https://www.educacionfutura.org/construyendo-puentes-la-importancia-de-la-vinculacion-temprana-universitaria-para-los-estudiantes-rurales-en-chile/>
- CIAE (2021a) Reporte Observatorio Docente: Ingreso de Estudiantes de Pedagogía en Chile: Análisis de Matrícula en Educación Superior (2010-2021). Santiago de Chile: CIAE.

- CIAE (2021b) Informe Observatorio de Formación Docente: Disminuye la Deserción en Carreras de Pedagogía, pero la Matrícula cae 29% en dos años. Santiago de Chile: CIAE.
- Elige Educar (2021). *Análisis y proyección de la dotación docente en Chile*. Santiago de Chile: Área de Investigación Elige Educar. Disponible en: <https://eligeeducar.cl/content/uploads/2021/01/deficitactualizado2021.pdf>
- Equipo de Coordinación Tutorías Pedagógicas (2021). *Manual Tutorías Pedagógicas*. Santiago de Chile: MINEDUC/UNESCO. Disponible en: <https://epja.mineduc.cl/recursos-educativos/manual-tutorias-pedagogicas/>
- Estándar Docente*. (s. f.). Disponible en: <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/>
- Estándares de Aprendizaje (s. f.). *Curriculum Nacional. MINEDUC. Chile*. Disponible en: <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Evaluacion/Estandares-y-otros-indicadores/Estandares-de-Aprendizaje/>
- Freire, Paulo (1981). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª ed. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Educación de Personas Jóvenes y Adultas (s. f.). *Planes y programas de estudio*. Disponible en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/planes-programas-estudio/>
- Gobierno de Chile. Ministerio de Educación. Unidad de Currículum y Evaluación (2023). *Orientaciones Didácticas: escuela rural*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Disponible en: https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-342401_recurso_pdf.pdf
- González, J. y López, Y. (2022). *Espacios Comunitarios en la Formación de Docentes Multigrado en Chile y México*. México: Taberna Librería Editores.
- Ley 20.903 Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. 4 de marzo de 2016*. Disponible en: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1087343>.
- Martín-Cuadrado, A. M.; Campos Barrionuevo, B.; Pérez Sánchez, L. (2023). *Relatos biográficos en la formación del profesorado principiante: una base para la investigación educativa*. Madrid: UNED.
- Martín-Cuadrado, A. M.; Cano R., M. A. y Márquez G., B. F. (2023). *II Jornadas Internacionales. Formación acompañada del docente principiante en contextos escolares vulnerables*. Madrid: UNED.
- PIAAC-OECD (2017) Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en Población Adulta. Santiago de Chile: Centro de Estudios División de Planificación y Presupuesto Subsecretaría de Educación.
- Retamal, C. S. (2021). *Repensando la educación rural: reflexiones y aportes en el territorio chileno*. Santiago de Chile: Universidad de Los Lagos – RUCHER.

- UNESCO (2021). *Políticas Educativas e Interculturalidad en América Latina: estado del arte (2015-2020)*. Buenos Aires: Oficina para América Latina del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNESCO (2023). La docencia no es atractiva: faltan maestros y sobra estrés. En: *Noticias ONU: mirada global historias humanas*. Disponible en: <https://news.un.org/es/story/2023/10/1524617>
- Vidal P., P.; Vidal R., M.; Vidal B., J.; Morales-Cabello, C.; Ríos S., T.; Salazar A, L. y Ramírez-Martínez, P. (2017). *La educación superior chilena como campo de disputa ideológica*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Williamson, G. e Hidalgo, C. (2019). La Pedagogía del Oprimido, la Investigación en Sala de Clases y los Profesores como Investigadores. *Educação em Revista*, v.35, e222219. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698222219>
- Williamson, G. y Pedraza, I. (2022). El desarrollo profesional y la formación docente inicial y continua en educación de personas jóvenes y adultas en Chile. En: Molinet, E. (ed.). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas: trayectorias formativas para la ciudadanía y la justicia educativa*. Chile: Red Universitaria por la Educación de Personas Jóvenes y Adultas – RUEPJA [etc.], pp. 95-117.

