

FORMACIÓN INICIAL DOCENTE: PRÁCTICAS TEMPRANAS CON SERVICIO VOLUNTARIO

RESUMEN

Uno de los principales problemas de la formación inicial docente es su tardía vinculación con la realidad educacional de los Liceos (educación media en Chile) y de los territorios; por otra parte, desde el sistema de formación, no se valora el potencial de servicio y aprendizaje activo que supone la generosidad de los jóvenes al disociar la formación académica del servicio a la comunidad. El objetivo de este artículo es comunicar una experiencia, no oficial, de formación inicial de profesores que vincula a estudiantes de pedagogía de educación media, en sus especialidades de formación, con la realidad cultural, social y educacional de alumnos(as) vulnerables e indígenas: una experiencia de aprendizaje de práctica temprana con servicio voluntario en dos comunidades educativas de la Región de la Araucanía (Hogar Mapuche Wechekeche Inatu Kimun, Temuco; Complejo Educacional Maquehue, Padre Las Casas) en contextos interculturales, realizada entre los años 2011 y 2014. Se presentan fortalezas y debilidades de la experiencia, recogiendo sugerencias, a partir de una sistematización formal, que refiere al conocimiento del contexto inmediato, la experiencia de formación pedagógica en contextos interculturales con estudiantes secundarios indígenas. Finalmente se ofrecen algunas propuestas como conclusión de las experiencias.

Dr. Guillermo Williamson C.
Departamento de Educación,
Universidad de La Frontera.
Temuco, Chile.
Guillermo.williamson@ufrontera.cl

Eduardo Abello T.
edoabello@gmail.com

Solange Ferreira
s.ferreira01@ufromail.cl

Francisco Espinoza H.
f.espinoza01@ufromail.cl

PALABRAS CLAVE

Formación, docentes, práctica, voluntariado, interculturalidad.

INITIAL TEACHER TRAINING: EARLY PLACEMENTS WITH VOLUNTARY SERVICE

ABSTRACT

One of the main problems of initial teacher training is their late contact with the educational reality of the Liceo (secondary school in Chile) and its territories. On the other hand, the training system does not value the active service and learning potential which the generosity of young people involves, while they dissociate the academic training from community service. The aim of this article is to report an unofficial experience of initial teacher training linking student teachers of secondary education, in their fields of training, with the cultural, social and educational reality of vulnerable and indigenous students: a learning experience of early placement with voluntary service in two educational communities in the Araucanía Region (Hogar Mapuche Wechekeche Inatu Kimün, Temuco; Complejo Educacional Maquehue, Padre Las Casas) in intercultural contexts, conducted between 2011 and 2014. Strengths and weaknesses of the experience are presented, collecting suggestions for a formal systematization of knowledge of the immediate context, the experience of teacher training in intercultural contexts with indigenous secondary students. Finally some proposals are given as a conclusion.

KEYWORDS

Education, teachers, placement, volunteer, intercultural.

*“Creo en los cafés, en el diálogo, creo en la dignidad de la persona, en la libertad.
Siento nostalgia, casi ansiedad de un Infinito, pero humano, a nuestra medida”*

(Ernesto Sábato, 2000)

Introducción

Uno de los principales problemas de la formación inicial de profesores(as) es la vinculación con la realidad educacional de los Liceos y de sus territorios a través de experiencias prácticas tempranas de aprendizaje. Hay centros de formación que realizan sus prácticas profesionales en el último semestre de la carrera; en otros son tempranas asociadas al desarrollo de competencias predefinidas. En algunas no se valora el potencial de servicio y aprendizaje activo que supone la generosidad de los jóvenes al disociar el tiempo de formación académica respecto del servicio a la comunidad. El objetivo de este texto es comunicar una experiencia no oficial de formación inicial de profesores que vincula tempranamente a estudiantes de pedagogía en sus distintas especialidades, con la realidad cultural, social y educacional de alumnos(as) internos, vulnerables, indígenas, de educación media. Trata de las opiniones evaluativas de estudiantes de pedagogía respecto de experiencias de prácticas tempranas en una experiencia de formación inicial de profesores, que no forma parte de un proceso formal de formación, sino que vincula tempranamente el ejercicio de la práctica profesional a la realidad cultural, social y educacional de jóvenes indígenas. Enfatiza el carácter de trabajo o servicio voluntario asociado a la experiencia pedagógica de aprender a desempeñarse como profesor en sus etapas iniciales de formación y desde su área disciplinaria¹.

Este texto propone algunas reflexiones respecto de dos experiencias informales de prácticas tempranas con servicio voluntario, en la formación inicial de profesores (2011 a 2014), en dos comunidades educativas en la Región de la Araucanía: Hogar Wechekeche Inatu Kimün, de Temuco y Complejo Educacional Maquehue, de Padre Las Casas², ambas con alta presencia de estudiantes secundarios, indígenas mapuche, de bajo nivel socioeconómico y en varios casos, con escasas expectativas educacionales. Participaron 9 estudiantes el 2011, 18 el 2012, 15 el 2013 y 8 el 2014; en total fueron 50 estudiantes (el número no es exacto debido a que algunos estuvieron el año completo y otros sólo algunos meses). El quehacer de los estudiantes fue el apoyo pedagógico a través del reforzamiento de contenidos disciplinares de las asignaturas que cumplen en sus Liceos y de la preparación para la Prueba de Selección Universitaria (PSU)³, además del desarrollo de actividades de acompañamiento a los estudiantes⁴ que participan en ambas comunidades.

Se recogen, presentan y analizan las fortalezas, debilidades y sugerencias de los estudiantes de pedagogía participantes, en cada comunidad, respecto del proyecto y de la formación de los estudiantes. Para ello se aplicó un cuestionario

abierto, referido a dichas categorías; las opiniones resultantes que, agregadas, se presentan y analizan desde la perspectiva de lo positivo que señalan de esta modalidad de práctica y del enunciado de sus problemas cuando se constituyen en un quehacer informal del proceso de formación, en un contexto social y educacional que implica relaciones interculturales.

Antecedentes conceptuales

La Reforma Educacional y la propuesta de una Nueva Carrera Docente que está en discusión en el país colocan la formación inicial docente como uno de sus componentes principales convocando a las universidades a revisar y reconstruir sus planes de formación de profesores. Proponemos que ello se asocie al trabajo práctico y al quehacer voluntario de los estudiantes bajo la forma de un servicio voluntario a la comunidad con objetivos de aprendizaje pedagógico.

Algunas universidades asocian estas actividades a lo que se ha llamado “Responsabilidad Social Universitaria” (RSU) (<http://www.rsuchile.cl/>)⁵ que se refiere al cumplimiento de la misión pública de las casas de estudio, a la dimensión de Vinculación con el Medio de los procesos de acreditación, a una comprensión de obligación ética del sistema respecto de la sociedad o un vínculo del aprendizaje con la realidad educativa que permite una concepción curricular flexible, basada en competencias o incluso en abordaje de problemas como desafío cognitivo.

Sin embargo es interesante resaltar el carácter de servicio o trabajo voluntario que debe integrarse al quehacer académico. Afirma el Secretario General de Naciones Unidas Sr. Ban Ki-moon que “el voluntariado crea fortaleza, resistencia y solidaridad comunitaria, y puede propiciar cambios sociales positivos promoviendo el respeto por la diversidad, la igualdad y la participación de tod@s. El voluntariado cuenta entre los activos más importantes de una sociedad” (<http://www.superacionpobreza.cl/dia-del-voluntario/>). Beneficia a los voluntarios, la comunidad y la sociedad y así estos esfuerzos de quehaceres formativos en la comunidad constituyen un modo de potenciar las capacidades locales en beneficio de objetivos sociales educacionales. La larga experiencia de trabajos voluntarios de estudiantes secundarios y universitarios de Chile, en tareas como la lucha contra la pobreza o el analfabetismo, así lo demuestra.

Hemos vivido esta última década en un cierto oscurantismo respecto de la concepción de calidad de la educación a que ha llevado su estandarización, producto de una visión política y técnica positivista de la sociedad y educación que señala que los comportamientos humanos y los resultados de los procesos sociales complejos se pueden conocer y proyectar prospectivamente al simplificarlos en indicadores cognoscibles y estadísticamente interpretables. Época que empieza, al parecer en Chile, a ser sustituida por una concepción más democrática y actualizada a los cambios culturales globales y locales. Los

movimientos docentes y sociales, así como académicos universitarios críticos a la visión hegemónica empiezan a ganar espacios políticos y sobretodo sociales que permiten, al menos suponer, que podrán haber cambios significativos en las nociones de calidad de la educación a una postura más amplia, compleja, completa e integral⁶.

El Programa de Gobierno que inicia su gestión en marzo de 2014, entregando pautas para los próximos escenarios teóricos, ideológicos, políticos y metodológicos, diagnostica: “A nivel escolar, debido al uso y consecuencias de los resultados del SIMCE, hemos empobrecido el concepto de calidad y educación y promovido prácticas como la selección, la exclusión y el entrenamiento de pruebas”, propone a seguir que la

“educación chilena del Siglo XXI debe estar al servicio de nobles ideales, de una sociedad fuertemente cohesionada, que supere la segregación social, que promueva la formación integral, la inclusión, la solidaridad y la democracia como valores centrales para el desarrollo nacional y de cada uno de los chilenos y chilenas” (Programa de Gobierno Michelle Bachelet, 2013, p.16).

Estos desafíos de futuro se deben instalar en la formación inicial de profesores pues serán los que den un marco político, ético y conceptual a estos sujetos de la educación, de tanta relevancia para el mejoramiento de la calidad de la educación. La Premio Nacional de Educación, B. Avalos se pregunta “¿Se sustenta un pueblo sin maestros debidamente formados y con el poder necesario para cumplir en la mejor forma posible sus tareas?” (Avalos, 2010, p.162). Sin maestros de calidad no hay sociedad democrática de calidad y esto se aprende trabajando por la transformación social ya en el proceso de formación inicial: es la tarea que deben asumir las universidades en sus procesos de educación de jóvenes educadores.

La experiencia en sala de clases requiere que los futuros docentes se vayan educando en una serie de competencias y virtudes pedagógicas referidas a su capacidad de tomar decisiones en lo que a su campo de prácticas se refiere. En un contexto en que se ha reducido el “campo jurisdiccional de los docentes... lo clave de una profesión es el poder de decisión en su campo jurisdiccional” (Avalos, 2010, p.161) para que se constituya en un docente que dispone, desarrolla y aplica un saber propio que lo constituye en sujeto pedagógico (Tardif, 2002). Una cuestión clave de la formación docente es el enfrentar decisiones pedagógicas con autonomía, con una “capacidad para convivir con la incertidumbre” (Avalos, 2002, p.159), lo que se educa en la experiencia: la autonomía pedagógica y la capacidad de enfrentar la incertidumbre no se resuelve en el espacio universitario formal sino en el acto educativo. Bravo (2013) señala que éste se realiza en la relación entre el educador y los estudiantes en el espacio y momento relacional educativo cotidiano, en el caso de los profesores principalmente en la sala de clases, cada acto es único, complejo e inédito, cargado de emoción, con rasgos imprevisibles; la enseñanza no es un acto

racional de transmisión de contenidos culturales de un curriculum oficial posible de ser medido, sino una vivencia de diálogo y aprendizaje cooperativo que se tensiona entre el miedo y la osadía a que obliga una pedagogía liberadora (Freire & Shor, 1986) y que exige a los futuros docentes ir preparándose para un mundo que dejaron hacia pocos años y al que retornarán en unos más, con la vida universitaria entremedio en que se trasmutan de alumnos a profesores, desde la acción de alumno-docente.

Las experiencias son de estudiantes con sueños, con anhelos de servir y de aprender, de conocer y conocerse, de pasarlo bien ayudando a los otros y cambiando un poco el mundo, de vivir experiencias diversas positivas, de compartir la mesa y el ejercicio de la libertad. Son jóvenes que se educan para educar con toda su memoria intelectual, cognitiva, técnica, social, corporal puesta en juego en el cotidiano de su vida académica y personal; es una relación de jóvenes-adultos universitarios que no están tan distantes generacionalmente de los otros jóvenes-adolescentes secundarios con los cuales se relacionan en el proceso de apoyo pedagógico que los primeros ofrecen a los segundos; es un diálogo orientado al aprendizaje de jóvenes que enfrentan problemas comunes (por ejemplo, el tener que conversar con quien no conoce, establecer un vínculo que obliga semanalmente a encontrarse y activar sus pensamientos y emociones con el otro) y que los obliga a aprender en/de su interrelación pedagógica.

Las experiencias de prácticas tempranas pueden ser muchas, no hay mejores ni peores, todas muestran éxitos y fracasos. Una opción son las prácticas tempranas con servicio voluntario. Ellas se pueden organizar a partir de una teoría de la educación crítica, socio-cultural, liberadora, autogestionaria, intercultural, con confianza en el (la) estudiante, su autonomía y generosidad, entendiendo que las experiencias son un componente más de un proceso formativo en el que viven otras experiencias y concepciones pedagógicas; la riqueza de su formación es el vivir múltiples contextos, momentos y modalidades de formación, no necesariamente una. La literatura de procesos exitosos muestra el valor de las prácticas tempranas de diverso tipo: al escuchar la opinión de los estudiantes (Avalos, 2002, p.160); se organizan como en Finlandia: prácticas ocultas en las asignaturas, prácticum de especialización secundaria en una escuela anexa a la universidad y un prácticum de especialización principal en escuelas municipales (Jakku-Shivonen & Niemi, 2011, p.86); se organiza en procesos de investigación en sala de clases como lo hacen los estudiantes que participan del Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO (Williamson & Hidalgo; 2012); o como propusimos hace años en la discusión de la Universidad de La Frontera: el iniciar con prácticas en las comunidades locales y territorios, luego en las comunidades educativas, a seguir en las salas de clases en gestión, gestión curricular y pedagogía. Lo que proponemos es que las experiencias de prácticas tempranas se consideren bajo un enfoque de servicio voluntario, desde los primeros días de universidad, con aprendizaje técnico teórico-práctico crítico y progresivo, autogestionadas por comunidades que integren académicos,

estudiantes y profesores y un apoyo de la universidad pública y estatal a la comunidad regional.

En el caso de regiones que se reconocen como multiculturales o están en construcción de escenarios territoriales interculturales, como es el caso de la Región de La Araucanía donde se desarrolla la experiencia que se presenta en este artículo, estas prácticas cumplen otras funciones: constituyen una experiencia de diálogo y encuentro cultural entre jóvenes de diversos orígenes territoriales, lingüísticos y culturales en el cual ambos dialogantes aprenden del modo de vida y comprensiones del otro y de como establecer relaciones entre personas de diversas identidades. Esto es radicalmente más significativo cuando los jóvenes pertenecen a culturas, lenguas, nacionalidades y creencias diferentes. Por otra parte, los jóvenes voluntarios contribuyen a modificar –aunque sea a escala personal o local- las relaciones sociales de los territorios que excluyen a los más pobres y subordinados: en muchos lugares miembros de pueblos indígenas. Aunque no sea éste el eje de esta presentación, es una dimensión que la atraviesa debido a la opción que implica el modelo de trabajo que se propone, como al hecho histórico de optar por realizar las prácticas en los campos de vida y de formación de jóvenes indígenas del pueblo mapuche.

Descripción de la experiencia y metodología

En este espacio y tiempo de transición entre dos tipos de vínculos con el Liceo en la vida de los educadores, se asume la necesidad de generar espacios formativos que tensionen al modelo educativo dominante basado en estándares, indicadores, evidencias, competencia, competencias, curriculum oficial, conductismo. Esta propuesta está fundamentada en la decisión de experimentar prácticas tempranas, en la realidad intercultural de coexistencia entre la sociedad global y los jóvenes del pueblo mapuche, con servicio voluntario, autogestionadas por los estudiantes, formales pero no necesariamente escolarizadas. Los(as) jóvenes disponen de una energía, creatividad, nobleza de corazón y generosidad que, en su conjunto, constituyen un valor y una fuerza transformadora que potencia las tareas concretas y prácticas de aprendizaje en sus disciplinas de formación. La formación con prácticas tempranas en servicio voluntario es un desafío ético, político-pedagógico, técnico, metodológico, que requiere un paradigma que implique confianza en los estudiantes, entender que éstos no son una tabla rasa respecto a experiencias y conocimientos pedagógicos, que traen en su memoria una gama amplia de saberes didácticos y de evaluaciones respecto de lo que consideran buena o mala enseñanza, buen(a) o mal(a) educador(a). Implica que las universidades diseñen y desarrollen diversos tipos de experiencias pre-profesionales, pedagógicas, sociales y amorosas en que los jóvenes coloquen lo mejor de sí al servicio de los demás, especialmente de los más pobres, desposeídos y subordinados, sin excluir otros sectores, enseñando y aprendiendo en el mismo acto, sirviendo y recibiendo beneficios en reciprocidad, contribuyendo

a cambiar la percepción colectiva de los otros a través de una conversación amistosa, operando tanto en la enseñanza y en su gestión como en el curriculum que enfrenta cada alumno secundario en su día a día.

¿Qué hace que estas experiencias puedan ser transformadoras? El espíritu del proyecto (su ideología y propuesta pedagógica socio-crítica) se orienta a la transformación cultural de la sociedad y particularmente a contribuir al derecho a la educación y al acceso a la educación superior de jóvenes indígenas; luego el que los estudiantes de pedagogía, voluntariamente, pongan sus capacidades y conocimientos al servicio de aquellos otros estudiantes que por su posición o condición social o étnica se encuentran en una posición de subordinación o exclusión, lo que implica –sin que lo hayamos evaluado en este caso- una condición estratégica por la formación social e intercultural que su experiencia conlleva. Esta propuesta rompe las concepciones dominantes en algunas prácticas docentes: es temprana cuando hay otras finales; es pedagógica de modo directo y auténtico; supone el manejo de programas oficiales; no es supervisada sino auto-gestionada y reflexionada colectivamente por pares, lo que genera cooperación de aprendizajes; es voluntaria, de libre acceso y retiro basada en la auto-responsabilidad; es coordinada por estudiantes; el profesor director orienta pero no controla; todos se comprometen con el cambio de los estudiantes secundarios; se forman en una relación dialógica, horizontal, en que jóvenes aprenden mutuamente y crecen juntos en sus competencias comunicativas, en sus aprendizajes, en contenidos de interés común, en interculturalidad. Las prácticas tempranas (o pre-profesionales), si se dan en un contexto intercultural, de proyecto con una ideología transformadora y de servicio voluntario, contribuyen a vivenciar la relación teoría-práctica como experiencia formativa, la reflexión cooperativa y capacidad de análisis social y autoreflexiva respecto de su quehacer pedagógico. Contribuye también a que las expectativas de desarrollo de las potencialidades de los estudiantes secundarios que se encuentran fuertemente condicionadas por la imposibilidad puedan ser revertidas en algún grado. Si el apoyo de los futuros docentes ayuda a romper ese condicionamiento y al mismo tiempo aprenden con otros –indígenas en este caso- generando un diálogo intercultural honesto y entre la misma generación, se acorta la distancia cultural promoviendo el conocimiento del otro al mismo tiempo que puede disminuir el conflicto étnico y social que se da en La Araucanía.

El proyecto se lleva a cabo en las siguientes circunstancias y características:

Las experiencias no cuentan con recursos especiales, se desarrollan con aportes voluntarios, recursos mínimos de los establecimientos, autogestión por los estudiantes y el profesor responsable de la actividad. La adscripción es voluntaria, los estudiantes se mantienen mientras están con disposición, pueden entrar y salir con libertad, ellos determinan la cantidad de horas que pueden dedicar semanalmente, las que en general van de una a dos horas durante el semestre

académico de la universidad. La experiencia se acredita con créditos extracurriculares para quien lo solicite.

Los estudiantes de pedagogía trabajan con los jóvenes secundarios a partir de la articulación de los programas de estudios oficiales correspondientes al curso de éstos con la disciplina de aquellos, en temas que el alumno manifiesta mayor debilidad. En general las actividades tienen dos dinámicas, una de planificación de un ciclo de enseñanza, es decir, de un conjunto de temas que van a ser o son enseñados en la secuencia curricular real que enfrentan los secundarios en sus Liceos, la segunda, de carácter espontáneo que implica resolver problemas particulares emergentes que deben resolver los estudiantes para rendir pruebas, hacer trabajos, cumplir con tareas. Con ello se exploran los programas, se deben diseñar aulas en sus etapas de inicio, desarrollo y cierre (sin dejar tareas) como una unidad de aprendizaje en sí misma, se deben diseñar materiales pertinentes a los contenidos a trabajar (Guías, Power Point, Láminas, Textos), preparar actividades de enseñanza y refuerzo de determinados contenidos, trabajar temas muy específicos relativos a alguna exigencia emergente de las clases de los alumnos secundarios. Dado el principio autogestionado de la experiencia las horas de trabajo y el momento responde a un acuerdo común entre el futuro pedagogo y el alumno o alumna de Liceo. Cualquier mejoramiento de notas que se logre producto del trabajo sistemático a lo largo del semestre o frente a desafíos emergentes de evaluaciones en el Liceo contribuye a mejorar su promedio de notas y su posición de ranking para el probable ingreso a la Universidad.

Respecto de la preparación para la universidad, lo que se denomina en la jerga general, de preuniversitario o preparación a la Prueba de Selección Universitaria (PSU), éste tuvo poca importancia en el Hogar Indígena y en el Liceo, en cuanto a número de estudiantes, ya que en los Liceos se realizan cursos o talleres de este carácter; un estudiante del Hogar recibió una beca para el Preuniversitario de la Federación de Estudiantes de la Universidad de La Frontera (FEUFRO). Lo principal del quehacer de los futuros pedagogos estuvo en la enseñanza y refuerzo de contenidos asociados a los programas oficiales de estudio.

Un estudiante ayudante del profesor responsable coordina la gestión de cada proyecto: los horarios de trabajo de los estudiantes, gestionar y conseguir recursos, reemplazar estudiantes, mantener relaciones con las autoridades del establecimiento, organizar la preparación de actividades comunes (visitas a la Universidad, contactos con otros establecimientos o la Seremi de Educación, actividades con las comunidades). El coordinador ayudante contribuye y orienta la búsqueda de solución a los problemas pedagógicos que deben enfrentar, organiza reuniones de intercambios de experiencias, presta materiales pedagógicos si se necesita, pide ayuda al docente cuando es necesario. También es quien se coordina con el inspector responsable del Hogar o con el Director del Liceo.

El académico director del proyecto (no es supervisor) es el responsable último de éste, se reúne con el coordinador ayudante para evaluar, aportar con recursos,

resolver problemas, colaborar en lo que se solicite. Cada cierto tiempo se hacen reuniones de evaluación con todos los estudiantes participantes en una comida semestral, donde se conversa de los aprendizajes, contenidos y se comparten sus experiencias formativas. Los estudiantes más antiguos relatan experiencias y aprendizajes de otros proyectos. Se busca constituir Comunidades Auto-gestionadas de Aprendizaje (Williamson et. al, 2008), durante el proceso formativo, con participación de estudiantes de diversas cohortes y especialidades, académicos y coordinadores de gestión de los proyectos. Se invita a los estudiantes a participar de otros proyectos y actividades que están vinculadas por la concepción curricular y pedagógica transformadora que propone Paulo Freire y la Pedagogía Crítica, Social e Intercultural.

El Director del Proyecto señala que éste es

“un modo distinto de pensar y organizar las tareas de docencia de pregrado en una universidad pública y estatal, pero en general, en cualquier experiencia de formación inicial docente. Es decir, la idea es generar experiencias de formación y autoformación estudiantil a través de prácticas tempranas, organizadas de modo autogestionada y coordinada por los propios estudiantes, prestando un servicio voluntario a la comunidad.” (<http://humanidades.ufro.cl/index.php/noticias/1270-estudiantes-de-pedagogia-apoyan-al-hogar-de-estudiantes-indigenas-de-ensenanza-media>)

Estas experiencias de prácticas tempranas no oficiales⁷, corresponde a dos casos en el campo de la educación intercultural, una urbana y la otra rural. El valor de estas experiencias no es la cantidad de estudiantes que participan sino la búsqueda un modelo potencial.

1. Proyecto Complejo Educativo Maquehue

El Proyecto Maquehue se realiza en el Complejo Educativo Maquehue, de la Comuna de Padre Las Casas, de enseñanza media, instalado en una zona rural de comunidades mapuche, con un proyecto educativo con un enfoque intercultural. Consiste principalmente en un preuniversitario realizado por estudiantes de pregrado de la UFRO y de algunas actividades de orientación personal y académica, donde lo destacable es el contexto en el que se trabaja.

Es un establecimiento particular subvencionado -su sostenedor es una sociedad de profesores- de enseñanza media humanista-científica rural, con la mayoría de los 50 estudiantes de escasos recursos y origen mapuche. Un diagnóstico mostró grandes falencias en su formación básica (incluso dificultades en la lectura y operaciones básicas) y bajas proyecciones para el futuro. El trabajo se considera un reto pues no es un ambiente para el que los estudiantes universitarios están preparados pues no reciben los conocimientos necesarios para organizar un proyecto de práctica temprana con voluntariado, sin recursos desde el inicio y basado en la autogestión, pudiendo o no contar con una supervisión formal. En

base a la realidad y a las conversaciones con el establecimiento, el equipo se planteó ayudar en el manejo de contenidos y a la vez apoyar a los estudiantes a mejorar sus expectativas y la confianza en sus capacidades.

En este Liceo se ha combinado la participación de estudiantes en práctica profesional supervisada (años 2012 y 2013, un estudiante cada año) y prácticas tempranas. El 2013 se elaboró un breve instrumento de evaluación a los estudiantes de pedagogía que habían participado los años 2011 y 2012 de la experiencia en este Complejo Educacional (algunos continuaban el 2013) de modo a conocer la experiencia de los estudiantes voluntarios. La evaluación de los estudiantes y coordinador responsable es la siguiente:

Cuadro 1. Opinión sobre la Experiencia de Estudiantes en Complejo Educacional Maquehue

Breve evaluación de Fortalezas	<ul style="list-style-type: none"> - La motivación de los participantes ha permitido realizar un buen trabajo, la buena disposición genera un ambiente de trabajo grato. - Hay un interés en trabajar en proyectos que les permite conocer la realidad del aula. - Existen los ánimos de seguir avanzando en el proyecto y trabajar en nuevas áreas, ya que por parte del equipo se considera que el proyecto ya está instaurado y es momento de perfeccionarlo.
Breve evaluación de Debilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultades de horario para trabajar así como para agendar reuniones, ya que los horarios de la universidad influyen en los tiempos que se dispone para trabajar. - No hay forma de exigir la continuidad de las personas, ya que al ser voluntario los estudiantes pueden abandonar el proyecto, como ya ha pasado con dos estudiantes. - Poco interés de la universidad en apoyar los proyectos, de parte del equipo de trabajo se siente un abandono y se observan más que nada apoyos de personas por iniciativa propia.
Breves sugerencias respecto del proyecto	<ul style="list-style-type: none"> - Lograr un mayor apoyo y reconocimiento por parte de la universidad. - Lograr una mayor difusión del trabajo hecho para dar a conocer la labor que se realiza.
Sugerencias respecto de participación estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> - Generar una especie de carta compromiso por parte de los estudiantes participantes, con la finalidad de darle más seriedad al trabajo y que no se produzcan abandonos sin reemplazo.

UFRO

2. Proyecto Hogar Indígena “Wechekeche Inatu Kimün”

El proyecto de Apoyo Pedagógico en el Hogar de Estudiantes Indígenas de Enseñanza Media “Wechekeche Inatu Kimun” se da inicio tras el acuerdo del Proyecto de Colaboración entre el Programa Kelluwün del Departamento de Educación de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad de la Frontera y la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Araucanía, que es el responsable del Hogar. El proyecto está enfocado en tres áreas de apoyo a los estudiantes, que son: el área de refuerzo de competencias académicas y preparación de la Prueba de Selección Universitaria (PSU); el área de desarrollo de la identidad cultural e intercultural; y el área de desarrollo personal. Uno de los principales objetivos que se busca con este proyecto, es la formación en valores y de hábitos de estudio en los estudiantes, que valoren su formación escolar para que en un futuro próximo retornen a sus comunidades como profesionales y colaboren con el desarrollo de la misma y su entorno más cercano.

Se atiende a estudiantes de enseñanza media que conviven en el hogar indígena tras su jornada escolar que asisten regularmente a establecimientos educacionales municipales y particulares subvencionados de las ciudades de Temuco y Padre las Casas⁸. Esta variedad de estudiantes plantea un desafío mayor al atender una alta diversidad, que hace necesaria una buena preparación y coordinación de las clases.

Entre el 2011 y el 2014 ha trabajado voluntariamente un total aproximado de 52 estudiantes, algunos durante todo el año, otros por un semestre.

La evaluación de los estudiantes y del coordinador responsable del año 2011-2012 fue la siguiente:

Cuadro 2. Opinión sobre la Experiencia de Estudiantes en Hogar Wechekeche Inatu Kimun

Breve evaluación de Fortalezas	La realización de este proyecto representa un apoyo para los integrantes del Hogar Wechekeche Inatu Kimun, en el sentido de reforzar los conocimientos de los estudiantes, con el fin de mejorar su rendimiento y calificaciones; se establecen buenas relaciones tanto entre los estudiantes internos con los estudiantes UFRO, como entre los estudiantes internos y sus pares.
Breve evaluación de Debilidades	Diferencias en la cantidad de horas de estudio y la disponibilidad horaria que tienen los estudiantes internos, pues al no pertenecer todos a una misma institución educativa, no poseen los mismos horarios de llegada al hogar.
Breves sugerencias respecto del	Es necesario mantener el contacto con los estudiantes y el refuerzo de los contenidos que tratan en sus respectivas instituciones, sin embargo, se debe considerar que las horas de

Proyecto	estudio son demasiadas; debieran incorporarse actividades de recreación.
Breves sugerencias respecto de participación estudiantes UFRO	Es necesario coordinar mejor la disponibilidad horaria de los estudiantes UFRO, para que las horas de reforzamiento no se concentren en un par de días. La práctica que este proyecto aporta a los estudiantes, es fundamental, pues implica un primer acercamiento al trabajo pedagógico y repasar contenidos insertos en los programas de estudio.

Discusión y conclusiones

La evaluación general ha sido positiva. La jornada de evaluación del 2013 con los estudiantes mostró varios resultados positivos en distintas dimensiones de aprendizaje: a) contenidos culturales: se experimenta el manejo disciplinario, se aprenden y deben reaprender algunos según demanda de la enseñanza; deben ajustarse los saberes curriculares a la realidad del acto pedagógico; requiere un estudio y manejo de los planes y programas oficiales; se relacionan diversos saberes disciplinarios en una perspectiva interdisciplinarias; b) didácticas: se planifica la actividad a realizar cada sesión y periodo de trabajo; deben prepararse materiales para la enseñanza; se aprende a evaluar con distintos métodos; c) gestión: organización del tiempo y de los recursos; relaciones en equipos de trabajo y con las autoridades de los establecimientos; capacidad de resolver problemas respecto de su quehacer y condiciones de trabajo pedagógico; d) personales: afirmación de la vocación personal por la educación y la pedagogía; conocimiento de sí mismo (habilidades, competencias, ética) respondiendo a la autonomía de decisiones; e) sociales: desarrollo de competencias comunicativas interpersonales; desarrollo y formación de la vocación de servicio generoso a la sociedad; aprendizaje de la relación en contextos de diversidad intercultural; conciencia de que aprende y crece personalmente en el diálogo con los estudiantes juveniles; f) compromiso con la sociedad: las prácticas voluntarias contribuyen a fortalecer el papel transformador por el servicio, con espíritu crítico y reflexivo de la universidad con la sociedad local y regional; fortalece la Responsabilidad Universitaria (RSU); g) académicas: horas reconocidas como créditos extracurriculares formales; las constancias que entrega el académico director son útiles al momento de postular a proyectos o trabajos.

La valorización de las prácticas tempranas por parte de los estudiantes participantes se basa en las habilidades, conocimientos y capacidades desarrolladas conforme van desplegándose los proyectos. Para una formación inicial del profesorado es relevante incorporar instancias de este tipo en los curriculums universitarios de las carreras de pedagogía, ya que entrega y da sentido real a la pedagogía al articular lo que se aprende en la universidad con la realidad asociada al análisis crítico y al sentido ideológico de transformación

social. Con esto se desea señalar que para los estudiantes participantes, el acto de enseñanza ya no será un método efectivo para mantener ciertas estructuras de poder asimétricas (clases dominantes-excluidas), que no permiten el desarrollo integral e igualitario (en cuanto a posibilidades) de las personas, ni será un acto que genere estructuras de dependencia y sumisión, principalmente porque la metodología trabajada, logra integrar la teoría y la praxis en la formación de futuros pedagogos, dotándolos de una capacidad comprensiva profunda con respecto a su rol humanizador y formador, potenciando la capacidad pro-social de los estudiantes participantes, es decir, la capacidad empática para poder realizar cambios reales en las comunidades donde se insertan.

Surgieron también una serie de carencias, debilidades o desafíos: a) contenidos culturales: hay contenidos de determinados programas en niveles escolares que deben enseñarse y no se han aprendido aún o no se aprendieron en la universidad; hay desajustes entre lo que se estudió en la universidad y los contenidos que se exigen en los Liceos; b) didácticas: la falta de recursos dificulta el generar técnicas o materiales innovadores; carencia de recursos informáticos; c) gestión: carencia de recursos, dificultad para compatibilizar horarios de los Liceos y horarios de las asignaturas de los estudiantes; dificultad para conseguir estudiantes de algunas disciplinas como matemática o ciencias; pocas reuniones colectivas de acompañamiento y reflexión colectiva por incompatibilidades horarias; d) personales: desconocimiento de la realidad social y cultural mapuche; timidez o falta de confianza en sí mismo al inicio de las actividades; e) sociales: estudiantes que no tienen pares de su disciplina trabajan solos; f) compromiso con la sociedad: falta de integración de los padres y apoderados a las actividades por carencia de recursos; g) académicas: poco vínculo con el profesor director, el no contar con supervisión y ser auto-gestionado permite el aprendizaje cooperativo y mutuo pero también el esfuerzo de autoformación con escaso apoyo especializado; falta de apoyo oficial con todas sus consecuencias administrativas por parte de la universidad.

Quizás sea interesante señalar que el año 2014 se generaron dos fenómenos especiales en relación a los estudiantes universitarios y a los estudiantes del internado. Estos últimos disminuyeron sustancialmente, de alrededor de 80 que estaban internos(as) el año 2013 bajaron a 38 el 2014, lo que hizo más complejo el proceso de organización de las actividades ya que la baja de alumnos disminuye las posibilidades de horarios de trabajo; al solicitar información sobre las causas a la Directora del Hogar ella indicó que no tenía antecedentes ni podía generar hipótesis. Lo otro complejo es la disminución de estudiantes dispuestos a ejercer estas formas de voluntariado con aprendizaje; el año 2014 fue más difícil reunir los estudiantes en número necesario (si el 2012 hubo 18 estudiantes, el 2014 apenas fueron 8), particularmente de asignaturas como matemática y algunas áreas de ciencias, lo que expresa un comportamiento al parecer –según se conversó con académicos que llevan a cabo actividades con voluntarios- más general que el que se supone. Estos dos factores no alteraron cualitativamente el

proyecto, debido a que los objetivos y sentidos se mantuvieron vigentes para los estudiantes del Hogar y de la Universidad, sin embargo si afectaron cuantitativamente en los beneficiados y en la gestión del proceso. Habrá que esperar un tiempo para investigar y evaluar si ésta fue una realidad coyuntural o es una tendencia más estable, sin embargo, dado que no se refiere directamente al modelo de trabajo sino al contexto educacional o juvenil, según creemos y hemos constatado con otros académicos, no invalida la propuesta que se trabaja en este texto.

Desde esta experiencia se valoran las prácticas tempranas con servicio voluntario como un enfoque que enriquece la formación inicial docente, se reconoce que la autogestión fortalece la autonomía, capacidad de resolución de problemas y desarrollo de la vocación, articulación de teoría y práctica. Constituye “una innovación pedagógica de gran interés para los diseños curriculares de formación en las carreras de la universidad y de pedagogía (...) para aprender a enseñar cooperando con la formación de jóvenes secundarios. Constituyen una expresión de la profunda generosidad del corazón de los jóvenes, del compromiso social de los estudiantes, de los esfuerzos de innovación de los académicos responsables de la formación pedagógica, la universidad cumple su rol social, los jóvenes aprenden mejor, la formación se vincula a la práctica y se crean vínculos interdisciplinarios entre estudiantes de diferentes carreras”. (Williamson, 2014) Pero requiere de una mayor oficialización y formalidad que las considere en el marco de la formación docente de modo de asegurar recursos básicos y condiciones formales e institucionales de los estudiantes. La Escuela de Pedagogía, el Plan de Estudio de formación y los curriculums deberían considerar estos aprendizajes a través de un diseño de gestión curricular; debe considerarse una reconstrucción de las nociones clásicas de tiempo y espacio concebidas como dimensiones que se realizan en la universidad y se proyectan a las comunidades y no como una realidad dialéctica y dialógica en consecuencia entre la vida universitaria y la vida social, es decir entre el tiempo-Universidad y el tiempo-comunidad (Rodrigues, 2014) que, de alguna manera implica reconstruir el aprendizaje de la formación docente en relación a saberes-universidad, saberes-comunidad, saberes-dialogados; también deben asignarse créditos formales a estas experiencias, asociadas a asignaturas, como una asignatura en sí mismas u otras modalidades, que a veces están en el marco de proyectos académicos de los docentes, en otras experiencias o proyectos en sí mismos e, incluso, podrían ser de origen estudiantil; todo ello requiere un curriculum con mayores grados de flexibilidad que los actuales. Es necesario aún experimentar e investigar en esta línea de trabajo y sobre todo de formación de profesores e integral de jóvenes como un mismo acto educativo y social.

Referencias bibliográficas

- Avalos, B. (2002) *Profesores para Chile, Historia de un Proyecto*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Avalos, B. (2010) *La Profesionalización Docente en Chile a más de 150 años de su primera institucionalización*. In: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (2010) *Relatos para la Educación en el Bicentenario* (pp. 151-165) Santiago: CEPPE, Universidad Católica y CIAE, Universidad de Chile.
- Bravo, D. (2013) *Ixtlamachiliztli. En las entrañas del acto educativo*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.
- Freire, P. & Shor, I. (1986) *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- Jakku-Shivonen, R. & Niemi, H. (editores) (2011) *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesor investigador*. Madrid: Ministerio de Educación, Ediciones Kaleida Forma SL.
- Programa de Gobierno Michelle Bachelet, 2014-2018 (2013).
- Rodrigues da Trindade, D. (2014) *Formação de educadores e educadoras do campo: alternância e saber da vida*. In: Pinto Nunes, C. & Pereira Pinto F., H. (Organizadores) (2014) *Formação de Professores: questões contemporâneas*. (pp.51-68) Curitiba-Brasil: Editora CRV.
- Sabato, E. (2000) *La Resistencia*. Buenos Aires: Planeta.
- Tardif, M. (2002) *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Williamson, G. (Organizador) González, J.; Bahamondes, J.; Pérez, I. & Alarcón, S. (2008) *Comunidades Autogestionadas de Aprendizaje. Una propuesta de Cooperación Docente para la Transformación de la Educación de Adultos*. Temuco: UFRO, MINEDUC, IPF, Programa Chilecalifica.
- Williamson, G. & Hidalgo, C. (2012). *Investigación en aula con encuestas de opinión pública: el proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO*. EN: Arellano O., A. E. (2012) *Innovaciones Pedagógicas en el Aula*. (pp. 11-25). Temuco: Universidad de La Frontera, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.
- Williamson, G. (2014) *Prácticas tempranas con servicio voluntario*. Tiro al Blanco 04-12-2014. Recuperado de: <http://www.tiroalblanco.cl/index.php?not=17117&do=muestra> [acceso 14.03.2015]

Consultas en la web

<http://www.superacionpobreza.cl/dia-del-voluntario/> [acceso 14.03.2015]

<http://www.rsuchile.cl/> [acceso 14.03.2015]

Notas

¹ De las experiencias han participado estudiantes de Pedagogía en Matemática, Historia, Geografía y Educación Cívica, Lenguaje y Comunicación, Inglés y Ciencias menciones Física, Química y Biología. El año 2014 participó un estudiante de Ingeniería Comercial dictando talleres sobre el uso productivo del tiempo.

² Convenios de la Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades y el Departamento de Educación con el Complejo Educacional Maquehue de Padre Las Casas y con la Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía, del Ministerio de Educación. Son dirigidos por el Profesor Dr. Guillermo Williamson del Departamento de Educación de la Universidad de La Frontera. El año 2013 se desarrollaron en el marco del Proyecto de Extensión “Programa Kelluwün: Educación, Interculturalidad y Desarrollo” (Res. 028 / 2013)”

³ El año 2014 se consiguió una beca en el Preuniversitario de la Federación de Estudiantes de la UFRO (FEUFRO) para uno de los estudiantes que contaba con buen promedio escolar.

⁴ Llamaremos a los estudiantes de enseñanza media de “secundarios”, nombre común identitario y asignado socialmente.

⁵ La Universidad de La Frontera cuenta con una Unidad de Responsabilidad Social Universitaria.

⁶ Por ejemplo la Campaña Alto al SIMCE (<http://www.alto-al-simce.org/>) que critica la estandarización como se aplica en el país.

⁷ Preuniversitarios comunitarios solidarios, Proyecto de innovaciones en Escuelas Rurales, Proyecto de Investigación en Sala de Clases con Encuesta de Opinión - NEPSO.

⁸ Como los Liceos Pablo Neruda, Industrial de Temuco, Particular Comercial Temuco, Técnico Temuco, Comercial del Desarrollo, entre otros.