



## HACIA UNA FORMACIÓN DOCENTE CON CONCIENCIA CRÍTICA<sup>1</sup>

Marcela Gaete Vergara  
Universidad de Chile  
magaete@uchile.cl

### Resumen

Las prácticas profesionales de las carreras de pedagogía en Chile, en mayor o menor medida, siguen focalizadas en preparar a los futuros profesores para que se adapten a las lógicas institucionales y a las exigencias de un sistema educativo arrojado a las leyes del mercado. En tal sentido, se ha iniciado hace tres años en la Universidad de Chile un proyecto de investigación en la acción, cuyo propósito es desarrollar una pedagogía con conciencia histórica. Dicho objetivo es muy difícil de desarrollar en instituciones escolares altamente desprofesionalizadas, donde no hay cabida para el cambio y la transformación. Para tales efectos, se han iniciado prácticas profesionales en centros no escolarizados, específicamente, con jóvenes que habitan en contextos de encierro, donde los futuros profesores de enseñanza media son co-investigadores y co-creadores de proyectos didácticos implementados desde una pedagogía del reconocimiento del otro como legítimo otro. Experiencia, que ha llevado a los futuros maestros, no solo a cuestionar los imaginarios instituidos y configurar nuevos sentidos ético-políticos, sino a ampliar los márgenes de lo posible, pensable y actuable.

### Palabras claves

Formación docente crítica, prácticas en contextos de encierro, sentido ético-político de la educación.

---

<sup>1</sup> Ponencia sistematiza parte de los resultados de dos investigaciones. La primera financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT), proyecto N° 111211312 que identifica problemáticas claves del proceso de prácticas profesionales de carreras de Pedagogía en Chile y la segunda, financiada por el Transversal de Educación del Proyecto Bicentenario para la Revitalización de las Humanidades, Artes, Cs Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Chile, gracias al cual se lleva a cabo la implementación de la experiencia.



## **Problemática**

En las últimas décadas, la formación inicial docente ha sido objeto de innumerables críticas, muchas de las cuales son compartidas por diferentes países, sobre todo en relación a la formación del profesorado de secundaria. Dichas críticas refieren a “su organización burocratizada, el divorcio entre la teoría y la práctica, la excesiva fragmentación del conocimiento que se enseña, la escasa vinculación con las escuelas” (Marcelo, 2009:35). En el caso de Chile, algunos estudios (MINEDUC, 2005, Pedraja-Rejas, 2012, Gaete, 2015) han identificado la persistencia de las mismas problemáticas, a pesar de las reformas implementadas a los programas de pedagogía desde fines de los años noventa, las que consideraron, entre otras innovaciones, la actualización de los programas de estudio, implementación del trayecto de práctica desde los primeros años de la formación, incorporación de enfoques reflexivos e investigativos en el área de prácticas, además de sistemas de acompañamiento a los residentes a través de talleres y/o tutorías.

Cabe señalar que en Chile, las carreras de pedagogía de todos los niveles se dictan en universidades, las que otorgan el grado de Licenciado en Educación y el título de profesor. A su vez, las universidades tienen libertad para determinar la estructura curricular, contenidos, sellos y perfiles de egreso, existiendo una gran variedad de programas en universidades públicas y privadas, no obstante la existencia de estándares para la formación inicial docente y un perfil del educador —que recoge los ámbitos e indicadores del marco de la buena enseñanza— que son considerados para la acreditación obligatoria de las carreras de pedagogía.

Por su parte, las problemáticas de la formación del profesorado de secundaria en Chile no presentan grandes diferencias entre las carreras de trayectoria concurrente —donde los estudios de pedagogía se realizan paralelamente a la formación disciplinar— y consecutiva —donde se cursa primero una licenciatura disciplinaria o profesional (Historia, Matemática, Veterinaria, u otra) y luego un programa de pedagogía, durante 1 a 2 años—. Lo anterior parece indicar que el problema es mucho más profundo y no se resuelve con un cambio en la organización de los estudios, la incorporación de un trayecto de la práctica y acompañamiento al proceso formativo.

Teniendo en consideración los antecedentes anteriores y con el propósito de explorar y proponer alternativas de formación, desde el año 2012 he venido desarrollando una investigación cualitativa cuyo objetivo es analizar las lógicas de formación disciplinar y pedagógica que articulan, movilizan y/o configuran los estudiantes de pedagogía del nivel



medio en la práctica profesional (residencia), a partir de la cual he identificado algunos aspectos relevantes relacionados con las actuales condiciones sociohistóricas en que se desarrolla la profesión docente en Chile y con los marcos epistemológicos en que está asentada la formación, de modo que los cambios y las innovaciones solo han constituido nuevos ropajes que esconden una misma perspectiva tradicional (Gaete, 2015).

A pesar de las reformas implementadas, lo más importante en la formación del profesorado de secundaria sigue siendo el manejo de "una sólida formación disciplinar", que no solo se traduce en una mayor cantidad de asignaturas disciplinares y en los escasos cambios implementados en estas, sino en la concepción que la formación pedagógica de los futuros profesores de secundaria se limita a entregar conocimientos y herramientas para enseñar la disciplina de la que se va a ser profesor. Perspectiva, que mantiene y refuerza el paradigma técnico del trabajo docente, reducido al conocimiento de estrategias metodológicas para enseñar una disciplina, y en la cual el docente no se pregunta por el sentido de la enseñanza, el para qué de los contenidos y las implicancias ético-políticas de su práctica docente.

En este contexto, la organización curricular, el trayecto de la práctica y los nuevos enfoques quedan reducidos a "variables aisladas", como si pudieran soslayar las condicionantes sociohistóricas. Al respecto, algunos programas de sello más reflexivo y crítico en el área de formación pedagógica parecieran formar al margen de las limitaciones actuales que tienen los docentes (y por ende los practicantes) al ejercer su profesión, la que se encuentra fuertemente coartada por: a) un currículo que no solo determina contenidos mínimos obligatorios, sino logros de aprendizaje y tiempos en que desarrollar cada una de las unidades; b) una evaluación estandarizada, que determina indicadores de desempeño de la buena enseñanza, los que son independientes del contexto y los sujetos implicados en el proceso formativo; c) una orientación al rendimiento en pruebas de medición nacional (SIMCE, PSU) e internacional (PISA); d) puestos laborales altamente inestables, en un país donde la educación está arrojada a las leyes del mercado y donde solo un 37% (aproximadamente) corresponde a escuelas públicas; e) una excesiva burocratización, por la cual se exige a los docentes planificar clase a clase y realizar evaluaciones en fechas prefijadas por las unidades técnico pedagógicas, entre otros.

De tal modo, los nuevos dispositivos de formación o bien se constituyen en un oasis de *criticidad*, sin incidencia en la práctica "real" o bien son absorbidos por una perspectiva técnica, en la que predomina un trayecto de práctica basado en estándares y el logro de desempeños consignados en el marco para la buena enseñanza. Ambas experiencias son relatadas por los participantes de la investigación, quienes al igual que antaño, no logran articular la formación disciplinar y pedagógica y la práctica con la teoría, menos aún,



imaginar nuevas perspectivas y sentidos para la enseñanza de la disciplina que enseñan en particular y de la educación en general.

Del análisis de los datos surgen dos consideraciones relevantes en relación a la experiencia de los propios practicantes. La primera, referida a la movilización de una lógica de clase en la toma de decisiones didácticas, debido a una historia de formación marcada por la fragmentación del entramado social, a partir de la política de subvención escolar, por lo que los futuros docentes han ido configurando su subjetividad en verdaderos *ghettos* sociales y escolares, que les hace percibir a sus alumnos como componentes de un *ghetto* social (por ejemplo, como chicos vulnerables o de elite) y no verlos en su singularidad y diversidad (Gaete y Ramirez, 2014). La segunda, referida a una actuación pedagógica desde el miedo, específicamente, miedo a no ser considerados como autoridad por los estudiantes, ser mal evaluados, equivocarse y no responder a lo instituido; miedo que los paraliza en sus intentos de cambio y transformación, incluso en aquellos que han cursado programas de sellos más reflexivos y críticos. Ambos modos de enfrentar la práctica docente —desde una lógica de clase y desde el miedo— redundan en la reproducción de lógicas tradicionales y técnicas, que son requeridas por las instituciones escolares.

En este escenario los enfoques que potencian la reflexión y la producción de conocimiento pedagógico a partir de la práctica no tienen cabida, pues el *buen* profesor es el que logra “*pasar la materia*” en el tiempo asignado por el programa, “aplicar” el marco para la buena enseñanza y lograr que sus alumnos obtengan altos rendimientos. De allí, que más espacios de práctica en las escuelas implique solo más tiempo para reforzar estas lógicas de desprofesionalización (experimentadas desde la época de formación escolar) y acumular altos grados de frustración. Un sin número de investigaciones han llegado a la conclusión que no se aprende a ser profesor solo en los cursos o actividades curriculares universitarias, sino que desde nuestra época escolar, donde hemos internalizado una serie de esquemas de actuación práctica. No podemos cambiar la experiencia de los futuros docentes, aunque si es necesario sacarlas a la luz y reflexionar sobre ella para resignificarlas. Lo que si podemos hacer es:

“asumir [la] idea de que aprender a enseñar es un proceso activo y constructivo, en el que el aprendizaje está situado en contextos y culturas, donde el aprendizaje se construye socialmente a través de la interacción de los individuos, en el que el futuro docente aprende y juega un papel importante en el proceso de aprendizaje de tal forma que es un constructor activo de conocimiento que da sentido al mundo interpretando las experiencias a través de sus conocimientos previos” (Marcelo, 2009, p.40)

Las reflexiones que emergen a partir de la investigación acerca de las lógicas que articulan, movilizan y/o configuran los estudiantes en la práctica profesional me han permitido estar



atenta y coordinar la apertura de otros espacios, a través de la realización de un proyecto paralelo, que intenta generar dispositivos de formación que rompan con las estructuras y concepciones actuales, cuya preocupación no sea *cómo producir* buenos (=eficientes) docentes, que hayan adquirido una serie de competencias técnico-pedagógicas, sino recuperar una pedagogía con sentido ético-político.

Asumir lo anterior no implica creer que algunas actividades aisladas de la formación pedagógica y práctica pueden hacer un cambio radical en las posibilidades reales de los profesores en las escuelas, sino abrir nuevos espacios que permita a los futuros docentes dimensionar nuevas posibilidades de construcción, enfrentar sus miedos, romper con una formación experimentada en *ghettos*, vivenciar el trabajo colectivo, la autonomía profesional, la autogestión, y lo más importante, la responsabilidad ético-política inherente a la tarea docente. Para ello, parece necesario que los futuros docentes vivencien nuevas experiencias de formación, de modo que el aprendizaje práctico no se reduzca a aprendizajes técnicos, cuya finalidad sea adaptarse a las lógicas instituidas.

En este sentido es relevante que los estudiantes de pedagogía puedan preguntarse *¿para qué quiero educar?* Interrogante que interpela a leer la realidad educativa, contextualizada históricamente y en este sentido, comprender que la escuela solo es una porción de esa realidad, y una porción particular que obedece a ciertas reglas y condicionamientos, que más bien cierran posibilidades a partir de respuestas predeterminadas. Parafraseando a Zemelman (2006, p. 76), y como postura de formación e investigación, diré que en la medida que los profesores seamos capaces de cuestionarnos frente a la educación asimilada, seremos capaces de percibir las anomalías, y de no hacerlo, no podremos plantear nuevas preguntas y nuevas perspectivas educativas. Es muy difícil percibir las anomalías de la educación, si nuestro conocimiento es parcial, sus lógicas naturalizadas y las respuestas están preestablecidas. De allí, la relevancia de ampliar la experiencia práctica, recorrer como extranjeros otros espacios, asumir otras causas, otras luchas, que no son más que aquellas invisibilizadas en los programas de formación. Desocultarlas desde las praxis, podría significar un giro de lo que ha venido realizándose en Chile en materia de formación docente, cuyo centro ha sido formar profesores para las escuelas y no, educadores comprometidos con el derecho de todos, a una educación como práctica de la libertad (Freire, 1997)

### **Contexto: Construyéndonos un espacio otro.**

Las problemáticas ético-políticas de la educación que atraviesan todo el sistema educativo chileno han sido visibilizadas a partir de los movimientos sociales y estudiantiles. La *revolución pingüina*, como se denomina a los movimientos escolares desde 2006 (en



referencia a los colores del uniforme escolar) ha tenido una gran incidencia en la ampliación del horizonte de lo posible, lo que antes era impensable como demanda se va transformando en una exigencia, se va comprendiendo como un derecho. Este proceso de pensar en nuevos horizontes de posibilidad es lo que permite que emerja y se vaya consolidando lentamente una propuesta de formación práctica, más allá de las posibilidades que brinda la escuela, dirigida a jóvenes en condiciones de exclusión y vulneración de derechos.

La propuesta tiene sus orígenes a fines del año 2011 y principios de 2012. En medio de las protestas estudiantiles, los futuros docentes de las diversas disciplinas de la carrera de postlicenciatura del Departamento de Estudios Pedagógicos (DEP) de la Universidad de Chile, deciden volver a clases por las implicancias económicas imposibles de solventar ante la pérdida del semestre (recordemos que en Chile las carreras en todas las universidades tienen un alto costo). No obstante, las escuelas continúan paralizadas, por lo que se debe resolver cómo llevar a cabo la formación práctica. El grupo de practicantes de filosofía (12 en total), de uno de los cursos que imparto, motivados y emocionados por intentar construir una educación con justicia social, proponen aventurarnos en una experiencia distinta de práctica, asumiendo la realización de talleres en el Servicio Nacional de Menores (SENAME). En otros trabajos (Gaete, 2014a, 2014b) he detallado la experiencia llevada a cabo en estos años y la propuesta pedagógica en desarrollo, por ello en este trabajo solo me referiré a la experiencia, en tanto espacio de formación de futuros docentes y los supuestos teóricos subyacentes.

Como breve contextualización, diré que a la fecha han realizado la práctica en SENAME alrededor de 50 practicantes de diversas disciplinas de educación media (carrera consecutiva) y de Pedagogía en Física y Matemáticas, quienes realizan talleres en un centro que atiende a chicos y chicas de 12 a 17 años en vulnerabilidad social o que han cometido delitos menores y que han sido asignados al Centro por los tribunales de Familia. Estos jóvenes pueden asistir a la escuela porque no están privados de libertad, pero la mayoría no lo hace por diversos motivos. El Centro tiene convenios con colaboradores externos quienes realizan diversos talleres, al que los chicos y chicas no siempre asisten o bien no son suficientes para la gran cantidad de jóvenes (alrededor de 100). La experiencia del año 2011, si bien es corta (1 mes intensivo) nos transforma y el año 2012 presentamos y nos adjudicamos un proyecto de extensión en ciudadanía cultural, a través del cual realizamos talleres en el Centro por un semestre. En el momento de la ejecución del proyecto los estudiantes de filosofía ya habían egresado, sumándose además de otras disciplinas como voluntarios. En el año 2013, y hasta la fecha, se pone en marcha un plan piloto, financiado por el proyecto Bicentenario para la Revitalización de las Humanidades, Artes, Ciencias



Sociales y de la Comunicación de la Universidad de Chile, que permite la realización de una serie de talleres, que son validados como creditaje de práctica. A finales del primer semestre de 2015, el consejo de Departamento aprueba incorporar las actividades pedagógicas realizadas en espacios no escolares al reglamento de práctica de las carreras de Pedagogía, de modo tal, de ir consolidando nuevos enfoques en la formación, y no solo se desarrollen como espacio piloto, un tanto al margen del sello formativo de la carrera, orientada por una pedagogía reflexiva e investigativa.

### **Espacios de práctica: Construcción de sentido ético-político.**

La breve descripción del contexto en que emerge la propuesta de formación pretende desocultar desde el mundo de la vida y los acontecimientos, algunos aspectos claves presentes en la apertura de nuevas posibilidades. En primer lugar, tomar conciencia de la incidencia que han tenido los movimientos estudiantiles en la construcción de nuevas prácticas sociales y formativas. En segundo lugar, relevar la fuerza transformadora de los estudiantes de pedagogía, a partir de un trabajo sistemático y comprometido, que ha permitido consolidar espacios de prácticas más allá de la escuela (inédito en Chile en las carreras de Educación Media). En tercer lugar, visualizar que la apertura de nuevas posibilidades solo se logra en el colectivo, en este caso de estudiantes y académicos. En cuarto lugar, tener en cuenta la importancia de las condiciones materiales y los apoyos institucionales, que han ido generando una estructura (recursos, tiempos, programaciones, etc.) que ha permitido la incorporación de nuevos referentes.

Al respecto, una premisa fundamental del enfoque formativo es que los cambios no son responsabilidad de los sujetos individuales, aislados de las estructuras sociales, sino que dependen de una construcción colectiva, de allí que requieran de una dialéctica entre la transformación de las prácticas cotidianas y de las estructuras que las condicionan. En este sentido, la experiencia vivida y los fundamentos que actualmente se ponen en circulación en la práctica en SENAME son productos de varios grupos de practicantes, no como la suma de sus aportes, sino como producción *transindividual*. Con ello quiero decir, que no corresponde a la construcción realizada por cada uno de ellos en particular y tampoco a la de un grupo que colabora en una tarea común,

“[...] sino [a] lo que está entre los individuos a raíz de sus múltiples interacciones. Es decir, no tiene un origen individual ni un origen social [...]. Lo transindividual atraviesa al individuo y circula entre individuo e individuo; lo transindividual no está en posesión de un individuo ni se localiza en él; por el contrario, es lo que se encuentra entre los individuos y permite que éstos se relacionen” (Terrano, 2008, p. 2).



En este sentido, la construcción transindividual no es una cuestión fija sino fluctuante, un siendo a partir de las interacciones de los sujetos en contextos sociohistóricos específicos. Por tanto, a pesar que los sujetos individuales no sean exactamente los mismos cada semestre, constituyen parte de la red del siendo transindividual, donde se genera una fuerza que es más que la suma de las partes, “es un nuevo sujeto, [...] [que emerge] de los sujetos individuales, aplicando sus fuerzas en puntos diferentes del objeto” (Romão 2006, p.404). La formación docente, sin embargo, anclada a una epistemología tradicional, potencia la individualidad en diversas formas: desarrollo de competencias, rendimientos individuales, reflexión solo de la propia práctica, entre otras. Un cambio del paradigma individual de la formación a un enfoque transindividual implica dejar de concebir la profesión docente como la adquisición de ciertos saberes en las aulas universitarias que se aplican o despliegan por sujetos individuales en los espacios prácticos y que además se evalúan individualmente. Siguiendo a Romão (2006, p. 404) “El esfuerzo al que debemos dedicarnos [...] es investigar, identificar, reconocer y rescatar procesos y experiencias de producción de conocimientos [transindividual], en la cual los oprimidos, recuperados en su humanidad, por el dialogo, también podrán realizarse [...]”

En los actuales escenarios de formación y de concepción de las actividades prácticas caracterizadas por la fragmentación curricular, secuenciación de los contenidos y actividades en semestres y niveles, diferenciación entre cursos teóricos y actividades prácticas, reflexión de acciones individuales, en espacios solo escolares, entre otros, es muy difícil potenciar interacciones donde emerja un nuevo sujeto colectivo, que vaya más allá del desempeño individual o de la producción meramente grupal o interdisciplinaria. Al respecto, una formación docente cuyo énfasis no está en el desarrollo de habilidades, competencias o saberes individuales, sino que apueste por la construcción ético-político de nuevos proyectos de sociedad, a partir de la fuerza (fortaleza, dinamismo, ímpetu, poderío, empuje, energía) de sus actores, necesariamente tiene que romper con las estructuras concretas que la condicionan y que *produce* cierto tipo de docentes.

La primera ruptura es en torno a la distribución de los practicantes en niveles, por la cual los residentes deben asistir a los talleres de práctica —espacio curricular de acompañamiento del trayecto de la práctica— según el semestre y carrera. Así, los practicantes que asisten al mismo Centro de Práctica, cursan distintos talleres (1, 2 o 3 según *les* corresponda). Esto, bajo la comprensión que el proceso de formación es progresivo, lineal y secuencial y debe realizarse según la distribución de cualquier asignatura universitaria. No obstante, la propuesta que hemos venido desarrollando se basa en **prácticas por contexto**, lo que implica que practicantes de distintos niveles, carreras y



especialidades de enseñanza media, que realizan la práctica en el mismo contexto educativo, cursan el mismo taller.

Lo anterior no quiere decir que se espera que todos realicen o aprendan lo mismo (lo que siempre es imposible) sino que todos, desde diversos lugares, interactúen para que construyan una nueva fuerza, que no es privativa de ninguno, pero que transforma al sujeto individual. Las clases además, no tienen un formato tradicional, sino que se conforma un colectivo que aprende junto, pues es en el colectivo donde se van tomando decisiones: horarios, tipo de talleres, actividades, temáticas a reflexionar, entre muchas otras. Así, en la interacción entre los sujetos que participamos de la experiencia va surgiendo un proyecto pedagógico y social, donde el miedo se afronta desde la apertura a lo posible, construyendo sueños pedagógicos colectivos (Freire y Shor, 2014).

La práctica por contexto no tendría la fortaleza necesaria si semestre a semestre, como en cualquier curso, se iniciara de cero, con un nuevo grupo. En este escenario tradicional el docente puede preparar la misma clase y los nuevos estudiantes esgrimir las mismas dudas y llegar más o menos a los mismos resultados (como se comprende tradicionalmente la función de un curso). Una pedagogía con conciencia histórica, requiere de la interacción con otros sujetos que habiendo experimentado el proceso, se han transformado a partir de su vivencia y aprendizaje colectivo. Por tal motivo, la práctica por contexto permite que practicantes que continúan en el mismo Centro de Práctica, asistan al mismo taller y construyan nuevas posibilidades con quienes ingresan por primera vez e incluso, algunos egresados actúan como tutores voluntarios. Esto, en el entendido que el sujeto "llega a ser tal en relación a lo que es común a todos [...]. Es decir que sólo en la praxis colectiva lo preindividual se transforma en transindividual" (Torrano, 2006. p.3).

Organizativamente, cada practicante antiguo o tutor egresado conforma un **colectivo de compañeros pedagógicos** con dos o tres practicantes que recién ingresan, actuando como *transductor* de la experiencia colectiva pasada (Terrano, 2006). El colectivo es responsable de la realización de los talleres en SENAME, no obstante su diseño y la reflexión de la práctica se realiza con el equipo ampliado en el horario del Taller. Algunos practicantes se incorporan a uno o más colectivos, dependiendo de los requisitos del nivel de práctica cursado. El colectivo de compañeros pedagógicos puede estar conformado por estudiantes de distintas disciplinas y niveles, no obstante los une el interés por continuar algún taller implementado en semestres anteriores o crear uno nuevo, algunos de los talleres realizados han sido: revista, ciencias, cine-foro, arte, música, proyecto de vida, matemáticas, entre otros. Todos los talleres están orientados por ciertos principios epistemológico-políticos, éticos y formativos, entre estos: epistemología del presente potencial (Zemelman, 2006); el otro como legítimo otro (Levinas, 1998), educación como práctica de la libertad (Freire,



1996), didáctica no parametral y de la potenciación de los sujetos (Quintar, 2008), pedagogía por proyectos (Rincón, 2003), ciudadanía cultural (Muñoz y Muñoz, 2008) y los aportes de instituciones y colectivos latinoamericanos en pedagogía en contextos de encierro (Calandria y Passarelli, 2011; Bragio et al, 2011; Espejo y Maldonado. 2013, entre otros). Principios que desafían las preconcepciones de los practicantes y los invita a generar prácticas pedagógicas de las que no tienen referentes experienciales, lo que no está exento de problemáticas y resistencias.

Esta organización permite la **autonomía, creatividad, compromiso**, además de múltiples interacciones, tanto con practicantes de otros colectivos de compañeros pedagógicos, como con sujetos que han vivido la experiencia, que no solo la transmiten a través del tiempo, sino que al hacerlo la reconstruyen con los nuevos sujetos del presente, por lo que se transforma en algo nuevo, de allí la dinamicidad y fluidez de la construcción transindividual. En este mismo sentido, la práctica se vive como una experiencia de reflexión, investigación y construcción de conocimiento, con una finalidad ético-política.

Un aspecto importante de señalar, dice relación con la coordinación de la experiencia, que he realizado como profesora del taller (en papel de catedrática, titular, académica). Dicha coordinación es activa e implica participar de todo el proceso, desde la presentación en el Centro, las sesiones de reflexión y construcción de trabajos “prácticos”, diseño de clases, acompañamiento a los colectivos de compañeros pedagógicos, no desde el rol de evaluador y supervisor sino como una participante más en las sesiones, que trabaja pedagógicamente con los chicos y chicas de SENAME, compartiendo las problemáticas propias del oficio de enseñar. Este papel, que he denominado **acompañamiento activo**, es fundamental en la construcción transindividual, y es compartido con el profesor tutor del taller (adjunto), que ha sido antes practicante y voluntario en el proyecto, otros académicos de las especialidades y los tutores egresados y practicantes guías. De allí, que ha sido posible que participen hasta 25 practicantes a la vez (entre nuevos y antiguos),

Por su parte, en el Taller de Práctica hemos ido valorando la importancia del **aprendizaje informal** que “conciernen a las prácticas sociales del día a día y del conocimiento cotidiano, y tiene lugar fuera de las instituciones” (Marcelo, 2009, p. 44). Aprendizaje, que en las sesiones de reflexión aparece permanentemente, a partir de la experiencia cotidiana de los sujetos, más allá del trabajo pedagógico planificado y realizado. Por tanto, en las sesiones de taller el énfasis no está “en la enseñanza, en el contenido y la estructura de lo que va a ser enseñado [...] [sino] en la práctica como espacio de aprendizaje” (Marcelo, 2009, p.44). Desde allí, levantamos los temas, investigamos, teorizamos y proponemos nuevos marcos referenciales para la acción. Además, el proceso de construcción no solo se limita al espacio formal del curso-taller, sino a lo que ocurre fuera de él: largas conversaciones



mientras nos trasladamos o regresamos del Centro, decisiones in situ frente a situaciones problemáticas, reuniones de planificación donde los colectivos de compañeros pedagógicos comparten sus vidas y experiencias, entre muchas otras.

Un último aspecto que quiero abordar, en este acotado espacio, es el de la evaluación, la que se enmarca en el paradigma de la comprensión y no de la calificación para la acreditación (Santos Guerra, 1998). Esto significa que las diversas actividades desarrolladas por los colectivos de compañeros pedagógicos (planificación y desarrollo de los talleres y reflexión y sistematización de la práctica) son sujetos a evaluación, coevaluación y autoevaluación, de modo que periódicamente reciben retroalimentación para la toma de decisiones. Retroalimentación, que no se cuantifica en calificaciones que se promedian para la nota final. Sino que esta última se obtiene de la valoración del proceso en su conjunto y de un trabajo escrito colectivo, que incorpora una sección de reflexión y teorización individual. Cabe señalar que los practicantes que realizan su segunda experiencia de práctica en SENAME, tienen que incorporar en su trabajo escrito las reflexiones y teorizaciones realizadas en la práctica anterior, de modo de resignificarla a partir de la nueva experiencia. Finalmente, según el reglamento de la carrera, los Talleres de Práctica están sujetos a un examen final obligatorio, donde los estudiantes tienen que presentar reflexiones fundamentadas sobre la práctica ante una comisión de profesores del Departamento. Por tanto, cada estudiante debe rendir este examen en las mismas comisiones conformadas, según carrera y semestre, las que han valorado muy positivamente la profundidad de las reflexiones de los practicantes que han participado de esta experiencia.

## **In-conclusiones**

La propuesta de formación que he compartido en los apartados anteriores podría interpretarse solo como un cambio en el contexto de práctica, y ser asumida desde allí. Sin embargo, la potencia de la propuesta no radica en que los futuros profesores de secundaria dejen de hacer prácticas en escuelas y se trasladen a otros espacios de formación de jóvenes, ya que si se mantiene la misma lógica técnica y de logro de desempeños individuales, que producen un cierto tipo de docentes, nada cambiará.

La propuesta implica un giro formativo, que superpone a las preguntas qué y cómo preparar buenos docentes, las cuestiones de por qué, para qué y para quiénes formar profesores de secundaria. En este sentido, las prácticas en contextos no escolares (con jóvenes en contextos de encierro u otros) colaboran a una lectura de la realidad educativa desde otros territorios, que permiten a través de compromiso pedagógico, desnaturalizar y tomar conciencia de las implicancias ético-política de las prácticas educativas. A su vez, permiten



generar nuevas posibilidades de pensamiento y acción, a partir de la vivencia de una construcción transindividual, cuyo propósito no es que adquieran competencias que posteriormente la repliquen en la escuela, lo que sería absolutamente ingenuo, sino que experimenten la posibilidad de construcción de nuevos proyectos de sociedad a partir del encuentro comunitario.

Al respecto, la práctica por contexto, la construcción transindividual espacial y temporalmente, la conformación de colectivos de compañeros pedagógicos, el acompañamiento activo y la recuperación del aprendizaje informal, sumado a la posibilidad de tomar decisiones y actuar a partir de la construcción de la respuesta al sentido ético-político de educar (por qué y para qué enseño), constituyen los ejes del giro formativo. Ejes que actúan dialécticamente, por lo tanto necesarios e imprescindibles, más allá de los contextos específicos. Por tanto, no se trata de preparar profesores de secundaria para que aumenten su giro de empleabilidad, con la adquisición de competencias que les permita trabajar en la educación no-formal. Se trata de resignificar el sentido de educar, profundizar en lo que significa realmente el sentido político de la educación, experimentar una pedagogía de enfoque reflexivo y crítico más allá de las lecturas realizadas en los cursos "teóricos".

Lo anterior ocurre, porque el escenario de la práctica no impone respuestas parametrizadas (Zemelman 2006) y los colectivos de compañeros pedagógicos deben seleccionar no solo las metodologías a implementar, sino desarrollar una propuesta didáctica en acción, pensada para esos sujetos, para quienes la escuela ya no tiene sentido. Una experiencia tal, no permite que los practicantes responsabilicen al programa de estudio, profesor guía, escuela, didacta, tutor, de las propias dificultades en la práctica y responsabilicen a sujetos individuales de la *mala educación*, sino que se encuentran con otras limitaciones más profundas, que develan las fracturas del sistema educativo chileno, por ejemplo, la incidencia de la formación recibida en sus propios marcos de referencia (de lo que no tienen plena conciencia); la exclusión social —a la que no habían tenido acceso en toda su crudeza—; las consecuencias de las políticas públicas en materia de infancia, juventud y educación, las posibilidades y limitaciones de los sujetos y colectivos en la transformación educativa, sobre todo por ciertas perspectivas salvadoras, heroicas o asistencialistas; las tensiones entre miedo y osadía (Freire y Shor, 2014), entre otras.

El compromiso y la lucha por una educación como derecho para todos, permite una lectura más profunda de las implicancias éticas y políticas de la educación, y con ello, la posibilidad de correr los límites simbólicos que nos aprisionan, volviendo posible prácticas sociales antes impensadas. Como toda apuesta formativa no garantiza la transformación, y aún es muy pronto para saber la incidencia futura, no obstante, algunos practicantes que



transitaron por la experiencia, y que hoy son docentes en ejercicio, se han integrado a colectivos populares, pedagogía en cárceles, sindicatos en sus escuelas, colectivos de mejora de la práctica o agrupaciones diversas que están intentando cambios en la educación chilena y ampliar horizontes de lo posible. Así, formar profesores es mucho más que desarrollar competencias pedagógicas, implica formar sujetos conscientes que la tarea educativa no es un trabajo individual, sino un compromiso con el colectivo, el que nos transforma como sujeto y sociedad, transformando.

### Referencias bibliográficas

Braggio, L. et al (2011). Prácticas educativas en contextos de encierro. En: Imen, P.; Frisch, P.; y Stoppani, N. (Dir.), *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Buenos Aires, Argentina: Centro Cultura de Cooperación Floreal Gorini. Recuperado de <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/encierro-braggio-garcc3ada-kouyoumdjian-y-lescano.pdf>.

Calandria, M.; Passarelli, A. (2011), La educación popular tras las rejas: una reflexión sobre nuestras prácticas educativas en las cárceles platenses. En: Imen, P.; Frisch, P.; y Stoppani, N. (Dir.), *I Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Buenos Aires, Argentina: Centro Cultura de Cooperación Floreal Gorini. Recuperado de <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2014/04/encierro-passarelli-y-calandria.pdf>.

Espejo, J. y Maldonado, J. (2013). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas con jóvenes infractores de ley privados de libertad del Centro de Internación Provisoria (CIP). En: *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas: XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa* (pp. 104-111). Alicante, España. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE).

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora* Editorial Siglo XXI Editores.

Gaete, M. (2014a). Tú también vales. Propuesta pedagógica orientada a jóvenes que viven en régimen de libertad limitada. Ponencia presentada I Congreso Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Universidad Nacional de Centro de Buenos Aires. Argentina.

\_\_\_\_\_ (2014b). Ciudadanía cultural: propuesta pedagógica con jóvenes judicializados. En: *VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. Hacia una transformación educativa con sentido. 1(2), 70-79.

Gaete, M. y Ramírez, M. (2014). Posibilidades de prácticas pedagógicas desde y para la diversidad. Desafíos para la formación inicial docente. En: *VI Congreso Iberoamericano de Pedagogía*. 1 (2), 486-495.

\_\_\_\_\_ (2015). Formar profesores de secundaria en Chile. ¿Nuevas reformas, viejos problemas? En: *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*. 2, 1-16.

Levinas, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Carros Editores.

Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar *Revista de Educación*, 350, 31-55.

MINEDUC. (2005). Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial de Docentes. Santiago. Chile: Serie Bicentenario

Muñoz, G., y Muñoz, D. (2008). La ciudadanía juvenil como ciudadanía cultural: una aproximación teórica desde los estudios. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (2), 217–236.

Pedraja-Rejas, L., et al. (2012). Calidad en la Formación Inicial Docente: Evidencia Empírica en las Universidades Chilenas. En: *Revista Formación Universitaria*, 5, (4), 15-26.

Quintar, E. (2008). *La enseñanza como puente a la vida*. México: Instituto Politécnico Nacional/IPECAL.

Rincón, G. (2003). Algunos malentendidos en el trabajo por proyectos. Ponencia presentada al Primer Encuentro Departamental de la Enseñanza y el Aprendizaje de la lengua y la literatura. RED Antioquia, Medellín, Colombia.

Romão, E. (2006). El papel de la producción de conocimientos en la transformación social. En: Monferrer, D. et al (Coord.). *Sendas de Freire opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Fórum Paulo Freire. V Encuentro Internacional. Instituto Paulo Freire. Valencia, España: Denes editorial, diálogos Red, Ediciones del CRC.



Santos Guerra, M. (1998). *Evaluar es comprender*. Argentina: Magisterio Rio de la Plata.

Torrano, A. (2008). Del individuo social al sujeto anfibio, una lectura marxiana de Paolo Virno. En: VII Jornadas de Investigación en Filosofía para profesores, graduados y alumnos Departamento de Filosofía Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Recuperado de [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/16140/Documento\\_completo.pdf?sequence=1](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/16140/Documento_completo.pdf?sequence=1)

Zemelman, Hugo. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. 3 ed. México D.F.: Colección Conversaciones Didácticas, Instituto Politécnico Nacional, IPECAL.