

Dra. Marcela Gaete Vergara  
Mg. Marisol Ramírez Muga  
Departamento Estudios Pedagógicos. Universidad de Chile  
Investigación N° 11121312. Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología Chile  
magaete@uchile.cl  
solmuga@yahoo.com

## **EDUCACIÓN SITIADA. CONSECUENCIAS PARA LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES EN FORMACIÓN<sup>1</sup>**

*Ponencia dedicada Prof. Hugo  
Zemelman, a un año de su muerte.*

**Palabras claves: Formación docente, prácticas pedagógicas, educación sitiada**

### **INTRODUCCIÓN**

Las reflexiones que se presentan en este escrito son producto de una investigación cualitativa en curso, cuyo objetivo es analizar las lógicas disciplinares y pedagógicas que estudiantes de pedagogía secundaria chilenos articulan, movilizan o configuran en su práctica profesional. Este escrito contiene los resultados de 4 casos, que corresponden a practicantes de los sectores curriculares de Arte, Lenguaje y Comunicación, Biología y Filosofía, a quienes se entrevista y observan clases cada 15 días, durante un semestre lectivo. Además, se realizan grupos focales a los y las escolares de los cursos asignados, se entrevista al profesor guía del colegio y al tutor que supervisa la práctica desde la universidad y analizan los planes de estudio de las carreras en que han cursado sus estudios.

El criterio fundamental de selección de los casos se basa en la máxima amplitud, de allí, que se seleccionan practicantes de universidades públicas y privadas, católicas y laicas,

---

<sup>1</sup> Ponencia presentada en el I Congreso Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Universidad Nacional de Centro de Buenos Aires. 28-30 octubre 2014.

con carreras acreditadas por más de 4 años, de diferente perfil de egreso y sellos formativo, desde aquéllas que declaran una formación reflexiva y crítica, hasta las que se ciñen al desarrollo de competencias profesionales señaladas en los estándares de la formación inicial y el marco para la buena enseñanza. Además, se considera diversidad de género, carrera, rendimiento y dependencia del colegio de práctica: municipal de alta vulnerabilidad, particular subvencionado y privado.

En relación a la modalidad de formación, debemos señalar que en Chile las carreras de pedagogía secundaria se imparten de manera concurrente o consecutiva. En la primera, los estudios disciplinares y pedagógicos se cursan paralelamente durante 5 años. En la segunda, se efectúan en programas exclusivos de pedagogía de 1 o 2 años de duración, a los que se postula luego de la obtención de una licenciatura. En ambos casos, se otorga el grado de Licenciatura en Educación y el título de profesor en una de las asignaturas del currículo escolar.

Un resultado relevante es que independiente de las notables diferencias entre un caso y otro, todos los practicantes presentan más o menos las mismas dificultades: sienten que su formación pedagógica no los ha preparado para la vida en las escuelas y su acción didáctica tiende a invisibilizar a los sujetos y la vida del aula, en pos de ciertas exigencias predeterminadas como la planificación, los contenidos curriculares, las orientaciones del profesor guía, los trabajos impuestos desde la universidad, los criterios con que van a ser evaluados, entre otros. Evidencian además, sentimientos de angustia y sin sentido ante el ejercicio profesional, consideran que el contexto no propicia la autonomía docente y tienden a acomodarse — consciente o inconscientemente— al habitus escolar, o bien a mantenerse en un estado de confusión paralizante. Además, independiente del enfoque con que asumen la acción didáctica, tienden a desarrollar prácticas pedagógicas que no potencian en los y las escolares aprendizajes orientados a su desarrollo como sujetos culturales, históricos y constructores de sociedad. Es más, presentan dificultades para imaginar una propuesta didáctica que difiera de las prácticas instituidas; incluso intentando hacerlo.

Si partimos de la base que las prácticas pedagógicas de los docentes no sólo son producto de los centros de formación sino, y por sobre todo, del entramado social, político

y económico en que se configuran; entonces, se hace necesario "reconstruir el contexto en el que se ubican los sujetos sociales (...) [lo que] exige una forma de pensar la realidad que permita encontrar el contenido en el presente, ya que ésta conlleva procesos complejos y de diversa índole" (Zemelman 2011, p. 39).

En tal sentido, es imprescindible una perspectiva global de análisis que permita develar por qué cuatro practicantes, que manifiestan un alto grado de compromiso y transformación de la práctica pedagógica, tienden a reproducir una acción didáctica, de la que se declaran críticos. Para tales efectos, procederemos a analizar el contexto educativo en que se desenvuelven practicantes, profesores guías y tutores, en el entendido que los seres humanos vamos configurando nuestros modos de ser y de actuar desde ciertas circunstancias socio-históricas.

## **1. ¿QUÉ PRACTICAN LOS PRACTICANTES DE PEDAGOGÍA?**

Desde hace algunas décadas el tema de la calidad de la formación docente ha cobrado una relevancia sin precedentes. No sólo las investigaciones han aumentado exponencialmente, sino que se ha transformado en preocupación de los gobiernos y materia de políticas públicas. En el caso de Chile, a mediados de los años 90, se impulsa desde el Ministerio de Educación un proyecto de fortalecimiento de la formación inicial docente (PF-FID) que pretende superar las problemáticas diagnosticadas en relación con la desarticulación entre teoría-práctica y formación disciplinaria y pedagógica, en especial en la formación de docentes de secundaria. La principal innovación, entre muchas otras, consistió en incorporar prácticas tempranas, incluso desde el primer año de la carrera.

No obstante, los cambios no produjeron los efectos esperados, como lo evidencia un estudio del MINEDUC del año 2005, que señala que a 10 años de la implementación del PFFID, persisten exactamente las mismas problemáticas pre-reforma. Lo anterior podría explicarse, porque la sola práctica si es ciega o no intencionada no garantiza en sí misma, la superación de las problemáticas de la formación, ya que la escuela tiende a estar afectada por ambientes tradicionales, técnicos y poco innovadores, a los que el practicante tendería a acomodarse, si su práctica no es intencionada hacia la reflexividad y la transformación (Zeincher,1993; Dussel 2001). A su vez, las universidades tampoco responden a las

necesidades emergentes de la realidad escolar, en la medida que tienden a configurarse "como un conjunto de reglas y prácticas regulatorias, despojadas de ambigüedad, contradicciones, paradojas y resistencias" (McLaren y Giroux, 1999, p.19). Cuestión que redundaría en que los futuros docentes no se sientan preparados para lidiar con las presiones y las exigencias de una escuela, que no ve con buenos ojos —por lo menos en Chile— las propuestas didácticas innovadoras que intentan implementar los practicantes.

En dicho contexto, los futuros docentes se sienten a la deriva, intentando superar un sistema donde todo parece funcionar por reglas instituidas, que operan más allá de las voluntades de los actores y donde los centros de formación no parecen tener mayor injerencia, más que presionarles para que apliquen los conocimientos adquiridos en la formación inicial.

"En la universidad, nos piden la matriz de planificación que viene con los contenidos, los aprendizajes esperados, las actividades y la evaluación (...) te piden inicio, desarrollo y cierre de clases (...). Además, mandar las guías que se van utilizar en la clase, los recursos, power point, (...) . Uno igual se demora (...). A mi me pasa muchas veces, que no lo mandaba porque no alcanzaba (..) Hasta tal punto que el profesor de práctica nos tuvo que poner casi un ultimátum, nos dijo que si no enviábamos las planificaciones los días sábado a las siete de la mañana a más tardar (...) nos iba a poner un uno, y no las iba a revisar. Y yo le dije, (...) estamos todos poniéndole el máximo esfuerzo, pero no hemos estado siendo capaces (...). Mejor habría que reforzar esto en el taller. (Caso 3: Entrevista 1).

Por su parte, los practicantes del estudio, si bien resisten por algún tiempo la tensión entre reproducir y transformar, tarde o temprano ceden ante las exigencias de la escuela y de sus profesores guías, quienes a su vez deben responder a las lógicas del sistema en el que están inmersos.

"Mi decisión ha pasado por intentar que los alumnos hagan cosas (...). Pero, la escuela nos pide que nos sentemos y que escribamos. Yo quiero que salgan, que miren, que anoten (...) Ese era mi diagnóstico... ahí cometí errores (...) son muchos los factores que influyen (...). No siempre se puede (...). [Por ejemplo] la profesora me está exigiendo la prueba de nivel que viene... "(Caso 1: Entrevista 2)

Pareciera que por más pretensiones de reflexividad y criticidad de una carrera de formación docente, por más intenciones de desarrollar competencias profesionales, por más cursos sobre diversidad, pedagogía crítica o prácticas tempranas, no habrán cambios significativos en las prácticas de los docentes, si los centros de formación no toman conciencia que lo que practican los practicantes en su períodos de estadía en las escuelas, no es ni más ni menos, que las lógicas institucionales imperantes y la capacidad de adaptarse tarde o temprano, a las mismas. Tal como lo plantea el practicante del Caso 1, quien justifica el uso de la evaluación como estrategia de control, como medida para que los estudiantes trabajen.

"Literalmente amenacé [al curso] con una prueba con nota, porque intenté conversar, intenté plantear soluciones, de escucharlos, pero no era posible ese diálogo en el curso" (Caso 1: Entrevista 1).

De este modo, los procesos de práctica profesional terminan siendo períodos en que los futuros docentes adquirieren un pensar institucional, que les permite adaptarse al habitus escolar, a las prácticas instituidas y al sistema dominante.

"Imagínate, soy una profesora que solo utiliza a sus alumnos para hacer bien su clase ¡Es terrible!. Es obvio, que no es lo que yo quiero. Me importan [los alumnos], pero te agarra la máquina y no he logrado detenerme. Me siento mal por esto" ( Caso 3: Entrevista 2)

Lo relevante de comprender es que la responsabilidad no es del practicante, los centros de formación, profesor guía, ni siquiera de la escuela, sino de un complejo entramado social, político y económico, que mantiene sitiado el sistema educativo y a sus actores con escasa autonomía. Sitiamiento, que experimentan los practicantes crudamente, primero como estudiantes, luego desde la vereda docente.

## **2. SITIAMIENTO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE: POR LA FUERZA DEL MERCADO.**

El diccionario de la Real Academia Española define el verbo sitiar como:

- "Cercar una plaza o fortaleza para combatirla y apoderarse de ella" .
- "Cercar a alguien tomándole o cerrándole todas las salidas para cogerle o rendir su voluntad".

Los practicantes del estudio manifiestan precisamente, que las prácticas docentes se encuentran cercadas por una serie de dispositivos de control, que afectan la toma de decisiones pedagógicas, que les hace sentir acorralados por las exigencias del sistema (escuela y universidad), lo que dificulta asumir su actuar profesional de manera crítica, autónoma, propositiva y transformadora. Sin salida alguna, se rinden, dejan de luchar y van perdiendo el sentido de la tarea docente.

"Cuando hago algo en la sala, hay una lógica que está instalada en mí. Primero tengo que entender mi lógica para poder cambiar mi hacer. Pero ese ejercicio no está sistematizado en la [universidad] (...) Por eso, a veces cambio [mis ideas] porque me reta el profe guía, el jefe de UTP" ( Caso 1: Entrevista 4).

La adaptación de los practicantes a las lógicas dominantes, no sólo se puede explicar en relación a sus historias de formación tradicional, sino y por sobre todo, por las demandas del sistema y la realidad de las instituciones. Esto, porque los seres humanos tenemos posibilidad de aprendizaje permanente y de adaptación al medio social.

El escenario con que se encuentran los futuros docentes es con proyectos educativos —declarados o no — en función de las pruebas de medición nacional (SIMCE o PSU). Todas las escuelas en que los practicantes desarrollan sus procesos de inserción profesional, sean privadas o públicas, científico-humanistas o técnico-profesionales, con índices de vulnerabilidad o no, son sometidas a los mismos instrumentos de evaluación, que se reducen a medir el rendimiento de los alumnos en test estandarizados. Los resultados son utilizados para confeccionar rankings, cuya finalidad es que los padres elijan el <<mejor>> colegio para sus hijos.

A su vez, las escuelas para lograr subir en los rankings, se remiten a entrenar a los estudiantes para rendir correctamente las evaluaciones. Motivo por el cual, presionan a los docentes para que enseñen los contenidos contemplados en el currículo nacional

obligatorio, pues es lo que se evalúa en las pruebas de medición nacional. Dicha presión de los docentes es traspasada a los practicantes, quienes cada vez menos, pueden presentar propuestas innovadoras, pues deben regirse estrictamente por los largos listados de contenidos de las asignaturas. En este contexto, las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias e Historia son las que sufren mayormente el control y la supervisión de las autoridades escolares, pues son los contenidos que se consideran en las pruebas nacionales. Mientras, las otras áreas no sólo tienen una presencia menor, sino poco apoyo para su desarrollo en las escuelas, siendo desvalorizadas por la comunidad. En este contexto, las propuestas didácticas innovadoras de los practicantes, cualquiera sea el área, tienen poca acogida. Incluso, los sectores de aprendizaje que no son sometidos a evaluación nacional, deben adoptar estrategias que colaboren a que los estudiantes superen los puntajes de la institución. Es el caso del practicante de Artes, al que el colegio exige se sume a los otros profesores de la asignatura para confeccionar una prueba escrita de respuesta cerrada para el nivel. Prueba que no tiene ninguna relación con los objetivos relacionados con creatividad y expresión, trabajados en el semestre.

El mecanismo <<currículo nacional obligatorio, medido en pruebas estandarizadas>> como ícono de calidad de la educación, ha logrado instalarse porque la educación está absolutamente entrelazada con sus formas de financiamiento y por la lógica de incentivos económicos. Así, los colegios que logran subir sus puntajes SIMCE son premiados con bonos en dinero para los docentes, por concepto de excelencia académica. Por su parte, en Chile no existe propiamente una educación estatal, sino que los colegios son subvencionados por el Estado. Las escuelas denominadas "públicas" dependen de los municipios que actúan como sostenedores. El resto de las escuelas de carácter subvencionadas tiene como sostenedor, ya sea a un particular o a una corporación con y sin fines de lucro. Cualquiera sea el caso, la subvención se entrega por estudiante, por lo que es la matrícula la que determina la solvencia económica y continuidad de los colegios que reciben fondos públicos. A menos alumnos, menos financiamiento.

La ecuación de este modo es fácil: Colegio con malos puntajes en las pruebas nacionales = baja en el ranking = los padres no matriculan a sus hijos/as = el colegio baja su matrícula = menos subvención = cierre. En los últimos años, el cierre de escuelas

municipales ha aumentado a tal punto, que del total de la oferta educativa, sólo el 36% corresponde a educación "pública" municipal gratuita, habiéndose cerrado, según datos del año 2012, 864 escuelas públicas en los últimos 20 años. Además, los colegios particulares subvencionados tienen la posibilidad de cobrar un co-pago a los padres, quienes hacen el esfuerzo por pagar una suma de dinero a cambio de la promocionada <<calidad>>. Por su parte, todos los colegios pueden seleccionar a los estudiantes por rendimiento. Ambas medidas—co-pago y selección— tienen como consecuencia una impactante fragmentación del tejido social.

El mecanismo de evaluación nacional asociado al financiamiento se convierte en un cerco absoluto de los proyectos educativos de las escuelas, sitiando verdaderamente las posibilidades de una educación otra. Es así, como en el sector municipal y particular subvencionado es casi imposible desarrollar proyectos educativos alternativos, pues están prácticamente obligados a depender de los resultados de las pruebas estandarizadas. Sistema, que se complementa con la evaluación del desempeño docente, que pretende asegurar que todos los profesores cumplan con los estándares del marco para la buena enseñanza.

Por su parte, el profesorado vive un sistema laboral muy precarizado. El estatuto docente, que en algo los resguarda, sólo es aplicable al sector municipal. Mientras que en el sector particular subvencionado, hay mucha rotación de profesores. Los contratos se realizan sólo por un año, renovables a discrecionalidad del sostenedor. Si bien, hay colegios particulares subvencionados que tiene prácticas laborales de mayor estabilidad, el sistema en su conjunto no entrega seguridad a los profesores, ya sea porque tiene contratos anuales o porque no quieren perder la estabilidad que han logrado. Situación que les hace adaptarse a las exigencias de los colegios, toda vez que tampoco existe un sistema de carrera docente.

Los movimientos estudiantiles y sociales han puesto en tela de juicio el sistema antes descrito, cuyas bases nacen en plena dictadura militar y son profundizadas en el período de postdictadura: progreso, rendimiento, eficacia, eficiencia, éxito, competitividad, emprendimiento, individualismo, mercado, libertad de enseñanza, lucro, entre otros. Siguiendo a Bauman (2007), podemos señalar que los mecanismos de dominación



(sitiamiento) han pasado de ser concretos, claramente identificables y rechazados por la mayoría a ser líquidos, es decir, poco definidos, escurridizos, sutiles, simbólicos, desterritorializados e incluso, legítimos.

La finalidad de sitiar un lugar es dominar estratégicamente una fortaleza. Hoy, dichas fortalezas no son plazas ni ciudades, sino cualquier instancia que fomente sujetos críticos, capaces de imaginar mundos posibles, autónomos, historizados y transformadores sociales. La educación entonces, podría constituirse en una de las mayores fortalezas para el cambio social, de allí la necesidad de mantenerla sitiada con una serie de dispositivos <<líquidos>> tangibles e intangibles.

### **2.1. Dispositivos tangibles.**

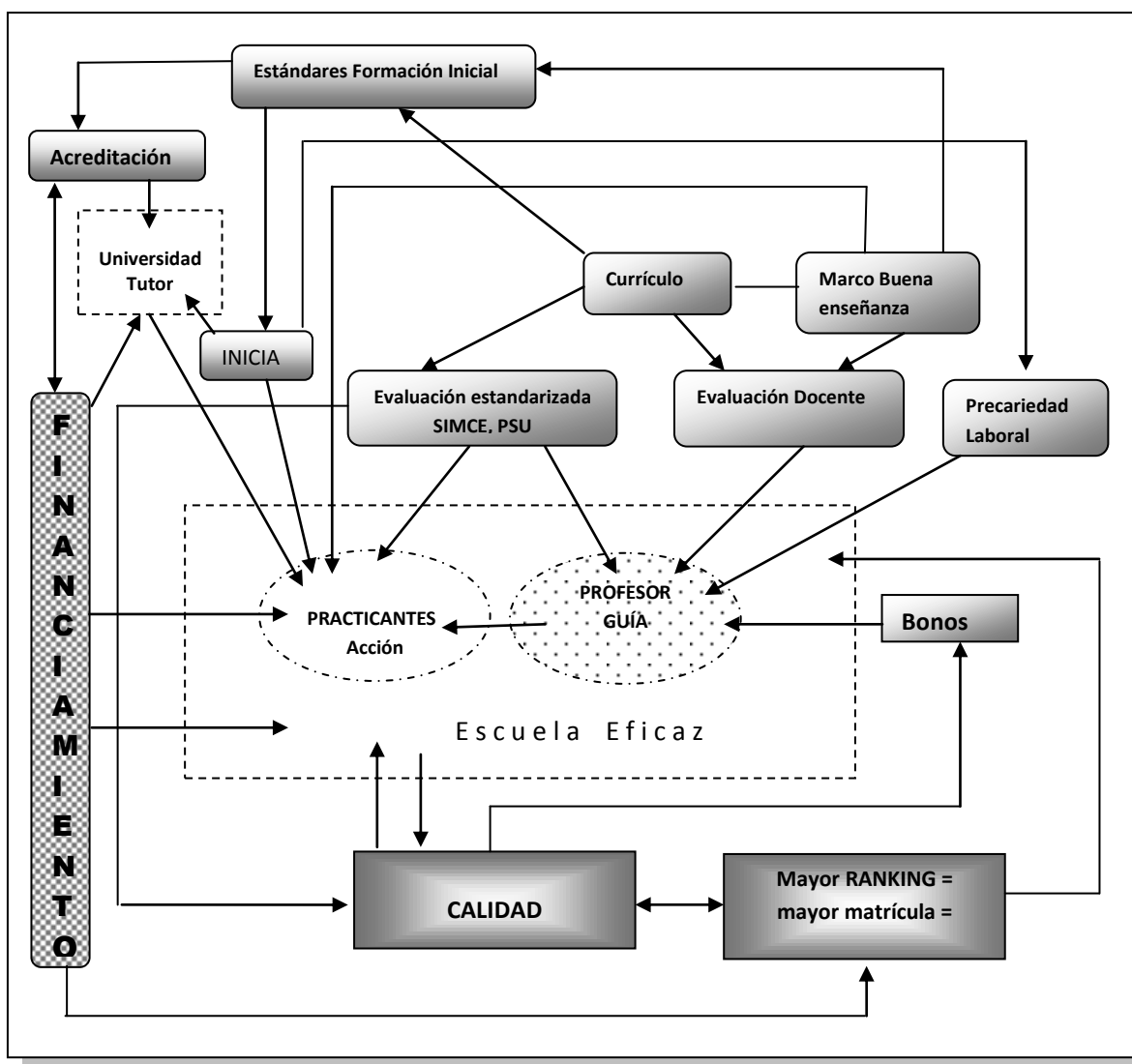
Los dispositivos tangibles son aquéllos que representan enunciaciones concretas, generalmente en forma de leyes, decretos, procedimientos u otros, y que no sólo son de público conocimiento, sino generados por grupos amplios de políticos, expertos, académicos, e incluso sometidos a consulta de los grupos profesionales implicados. En la educación chilena podemos considerar como dispositivos tangibles: el marco para la buena enseñanza, el marco para la buena dirección, el marco curricular nacional mínimo obligatorio, las pruebas de medición nacional, el ranking de las escuelas, la evaluación del desempeño docente, entre otros.

No sólo las escuelas son víctimas de los dispositivos tangibles de sitiamiento, sino cada vez más las universidades a través de los procesos de acreditación obligatorios para las carreras de Pedagogía, los estándares de desempeño de la formación inicial docente, la aplicación de pruebas de habilitación profesional a los egresados de Pedagogía (aún en pilotaje), sistema de becas y créditos, entre otros. Estos dispositivos funcionan gracias a la desregulación del sistema de educación superior y las leyes del mercado.

El sistema universitario funciona más o menos como sigue. En Chile no hay educación universitaria propiamente estatal y gratuita. Las universidades llamadas públicas, reciben un aporte fiscal inferior al 10% y el resto de los recursos deben generarlo a través del pago del arancel de los estudiantes, adjudicación de proyectos y prestaciones de servicios. Todas

las carreras tienen altos aranceles; en pedagogía secundaria el promedio aproximado es de USD 4.200 anual, imposible de costear por la mayoría de los estudiantes. Así, se justifica tanto un sistema de créditos y becas, que actúa como Boucher para que el estudiante lo haga efectivo en cualquier carrera acreditada, sea pública o privada.

**CUADRO 1. DISPOSITIVOS TANGIBLES DE SITIAMIENTO**



Cada día se suman nuevos dispositivos como la prueba de habilitación profesional (INICIA), que si bien comienza como una iniciativa para diagnosticar las competencias de los egresados de Pedagogía, hoy es una iniciativa de ley que pretende transformarla en un

examen de excelencia profesional obligatorio para ejercer la docencia, asociada a incentivos económicos, de tal modo que los resultados tendrán incidencia en el sueldo: el 10% de los egresados con mejores resultados, recibirá un sueldo un 30% superior al resto. De aprobarse, los centros de formación se verán obligados a preparar a los futuros docentes para responder el examen de excelencia profesional —así como los colegios preparan para las pruebas de medición nacional—.Única posibilidad de estar en los primeros lugares de los ranking, y que los estudiantes decidan usar los Boucher en sus instituciones.

## **2.2. Dispositivos intangibles.**

Los mecanismos intangibles por su parte, corresponden a aquéllas condiciones *líquidas*, traducidas en prácticas sociales que regulan la existencia. Su propósito es atrapar la subjetividad, dominar la voluntad e impedir la resistencia. Entre estas: control del tiempo; presión por la productividad/rendimiento, control de los aprendizajes, evaluaciones permanentes, incentivos individuales, que fomenta la competitividad, individualidad, exitismo, entre otros.

Todas estas condiciones líquidas mantienen a los docentes permanentemente agotados, angustiados, sin posibilidad de encuentro con el otro y de pensar en nuevas posibilidades. Estos dispositivos sólo pueden separarse analíticamente, porque su eficacia depende de las interacciones, retroacciones y relaciones entre sí.

Uno de esos mecanismos, a los que nos referiremos particularmente por su intangibilidad y poder es el control del tiempo. Siguiendo a Norbert (1989), podemos afirmar que el tiempo no es un objeto ni una categoría a priori del entendimiento. Todo lo contrario, la percepción del tiempo debe aprenderse. Los niños viven en presente, deben aprender los conceptos de antes y después, los días de la semana, la noción de meses y años. La percepción de duración requiere referentes que permita a los seres humanos comprender cuándo ocurre qué. En la medida que estos referentes sean más o menos comunes para los habitantes de una sociedad se producen puntos de encuentro y posibilidades de convivir.

Sitiar la percepción del tiempo requiere el establecimiento de una multitud de referentes paralelos y simultáneos, que impide espacios para el encuentro humano. Así, tanto practicantes, profesores y académicos deben responder a una serie de tareas simultáneas, todas urgentes y que deben realizar en lapsos cortos: elaborar o revisar trabajos, planificar detalladamente, preparar material didáctico, completar formularios de todo tipo, entre muchos otros. El tiempo del practicante, no coincide con los tiempos del tutor, ni con los tiempos del profesor guía. Cada uno tiene sus propias obligaciones, que no les permite encontrarse entre sí. En la vorágine, la sensación es que no se tiene tiempo, que hay que pedir más plazos, que se está siempre atrasado. El tiempo, pasa a ser una cosa, un objeto que no se tiene y se desea; que no se sabe cómo conseguir, comprar, pedir. Quedamos atrapados en un tiempo-cosa, sintiendo que nada se puede hacer.

"De repente me quedo pensando en qué podría haber hecho mejor, pero no me da el tiempo, porque en la universidad son cuatro ramos de la mención, más el taller de la práctica, más las horas en el colegio y más la tesis. Entonces, es mucho [...] me quita mucho tiempo [...] esa misma sensación de no tener tiempo, hace que me cueste más (...). Lo que me quita más tiempo todavía [...] y me provoca una sensación de angustia" (Caso 2: Entrevista 4)

Sin tiempo-cosa para pensar, reflexionar o encontrarnos con el otro, nos vamos literalmente agotando. En la profesión docente, desde el mismo momento de la práctica, se trabaja mucho, se duerme poco y se produce un aislamiento <<natural>>. Trabajo, sueño y soledad constituyen ejes claves de cualquier dominación. ¿Cómo actúa un ser humano agotado? ¿Es capaz de saltar los muros que los cercan? ¿Puede encontrarse con el otro para construir nuevos referentes y posibilidades?

Para doblar la voluntad y lograr un agotamiento global es necesario no sólo que se trabaje mucho, sino que se trabaje con efectividad. De allí, la serie de dispositivos para lograr que los docentes se sientan presionados por obtener resultados. La calidad de la educación se la deposita prácticamente sobre sus hombros. En las universidades se presiona a los académicos para que aumenten su productividad, ya sea medida en cantidad de publicaciones en revistas indexadas o por la cantidad de cursos y estudiantes que deben

atender en pocas horas de contrato. En cualquier de los casos no hay tiempo para acompañar al practicante y apoyarlo de mejor manera en el choque con la realidad escolar.

"A mí me tocó ir en la Práctica IV al colegio a ver como estaba [el practicante]. No pude ir a ver su clase, puesto que (...) los tiempos no dan, porque son muchos alumnos para los profes" (Caso 4: Entrevista Tutor Universidad 1).

Por su parte, los practicantes también se encuentran presionados por rendir, bien la beca no les permite bajar sus calificaciones o no tienen el dinero para pagar un año más, en caso de reprobación. Sometidos ante la inseguridad de las evaluaciones, en un estado permanente de agotamiento, con muchos trabajos que entregar, sin tiempo para pensar, se van rindiendo poco a poco a una escuela sitiada. El síntoma es la naturalización del orden, la disciplina, las evaluaciones, el control.

En estas condiciones, por mucho que las carreras de pedagogía intenten entregar una formación más reflexiva y presionen al practicante individualmente para que introduzca innovaciones en su aula, éste no podrá llevarlas a cabo. Lo único que se produce entonces, es angustia ante los deseos de cambios y las condiciones reales.

### **3. ¿SERÁ POSIBLE ESCAPAR, DE QUIÉN Y A DÓNDE?**

Los dispositivos tangibles crean los muros visibles y los dispositivos intangibles apresan la subjetividad y la percepción. Los muros se vuelven inmensos, infranqueables; no se imaginan posibilidades para saltarlos o derribarlos. Tierra fértil para que los practicantes asuman las lógicas instituidas y continúen con la reproducción social. A su vez, la escasa conciencia del funcionamiento de los dispositivos de sometimiento y la presión que estos ejercen sobre los actores del sistema, propician una vigilancia jerarquizada (Foucault, 1983) y un mantenimiento de las *reglas del juego*. En este escenario, nos vamos imponiendo los unos a los otros los límites al pensamiento/acción. Al respecto, y parafraseando a Zemelman (2011, p. 38) nos preguntamos: ¿Cómo formar docentes que posean un conocimiento que amplíe su horizonte?, ¿Cómo hacer que el profesorado adquiera la habilidad de desarrollar de manera coherente visiones de la realidad susceptibles de ser

llevadas a la práctica, de tal modo que su concepción de futuro no se reduzca a una práctica imposible?

Someterse o escapar podrían constituirse en dos respuestas probables. No obstante, la primera opción condena, la segunda es imposible. No hay otro lugar donde ir, lo que no significa que no haya lugar. Al respecto, es importante tomar conciencia que más que escapar, hay que abrir los límites simbólicos que nos han impuesto. Cercos, que todos en mayor o menor medida hemos ayudado a construir, y que el individualismo, el agotamiento permanente, la inseguridad laboral, la evaluación y el control en el que habitamos no nos permiten derribar. No se trata entonces, de buscar otro lugar sino de retomar los espacios que han sido siempre propios, asumiendo el tiempo presente como posibilidad de construcción de futuro, imaginando nuevos proyectos sociales y educativos, en los cuales inscribir nuevos cursos de acción.

Es gracias a los proyectos que el sujeto establece una relación con la realidad (...) En este contexto, la apropiación del presente deviene un modo de construir el futuro y, a la inversa, un proyecto de futuro, protagonizado por un sujeto, se transforma en un modo de apropiación del presente. En realidad, el sujeto será realmente activo sólo si es capaz de distinguir lo viable de lo puramente deseable, es decir, si su acción se inscribe en una concepción del futuro como horizonte de acciones posibles (Zemelman, 2011, p. 38).

Los secundarios chilenos menos subyugados por los dispositivos tangibles e intangibles han luchado por derribar los muros simbólicos, por pensar lo impensado. Ya han logrado correr varios cercos, han instalado una nueva agenda. Para ello, entre muchas otras cosas, se han atrevido a construir nuevos referentes temporales. Se han negado a seguir ocupados por los tiempos de la escuela y han paralizado. Se han dado tiempo para pensar juntos, para construir colectivamente nuevas posibilidades, apropiándose del presente en toda su magnitud.

En la medida que los centros de formación no construyan nuevos referentes, mientras no potencien el encuentro con el otro, ni imaginen nuevas posibilidades, lo más probable es que las medidas que impulsen seguirán sin tener los resultados esperados. La apertura a nuevas posibilidades requiere vivir nuevas experiencias, habitar con quienes están abriendo

cercos, saltando muros, pensando desde otros lugares: colectivos, organizaciones populares, movimientos sociales, comunidades que luchan por su territorio, entre otros. Sólo así, las nuevas generaciones de docentes podrán construir nuevos sentidos y significados, ampliando los cercos que hoy los aprisionan, generando nuevas prácticas pedagógicas y posibilidades de construcción social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bauman, Z (2007). *La Sociedad Sitiada*. Argentina: Fondo Cultura Económica.

Dussel, I. (2001). La formación de docentes para la educación secundaria en América Latina: perspectivas comparadas. En C. Braslavsky, I. Dussel y P. Scaliter (Eds.). *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, Experiencias y Propuestas. Oficina Internacional de Educación* (pp. 10-23). Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Ginebra.

Foucault, M. (1983). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.

Norbert E (1989). *Sobre el tiempo*. Madrid: Fondo cultura económica.

McLaren, P., y Giroux, H. (1999). La formación de los maestros en una esfera contrapública: Notas hacia una redefinición. En: McLaren (ed) *Pedagogía, Identidad y Poder*. Rosario: Homo Sapiens. pp. 7-48.

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

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 220, 44-49.

Zemelman, H. (2011). *Conocimiento y Sujetos Sociales Contribución al estudio del presente*. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).