

Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Tesistas e Investigadores en temáticas de cárceles y acceso a derechos educativos EITICE, 10 y 11 noviembre 2017, Tandil. Argentina

FORMACIÓN PRÁCTICA EN CONTEXTOS DE ENCIERRO DE ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA¹.

Mg. Marisol Ramírez Muga
Universidad de Chile
solmuga@uchile.cl

Dra. Marcela Gaete Vergara
Universidad de Chile
magaete@uchile.cl

PALABRAS CLAVES

Formación inicial, compromiso docente, derecho a la educación, prácticas con jóvenes en contexto de encierro.

RESUMEN

La formación inicial docente en Chile no está orientada al compromiso ético- político de la labor profesional, especialmente, porque se realiza mediante prácticas profesionales en escuelas parametrizadas bajo estándares orientados al rendimiento y el logro de objetivos preestablecidos e independientes del contexto en que se desarrollan.

Desde el 2012 el Departamento de Estudios Pedagógicos realiza una práctica por contexto guiada desde un Taller de Investigación y Práctica, que implica que estudiantes de diferentes especialidades y niveles, junto con las docentes del curso, desarrollen diversos talleres socioeducativos en centros de encierro, donde transitan jóvenes judicializados, que están allí porque han sido vulnerados en sus derechos o han cometido delitos. Dicha práctica, a su vez, se conduce desde principios pedagógicos y didácticos orientados hacia el reconocimiento del otro como legítimo otro y la justicia social.

Esta investigación tiene como finalidad relevar la incidencia de este proceso de formación después de seis años de implementación, analizando la perspectiva pedagógica, los aprendizajes y las tensiones que practicantes, recién egresados y titulados reconocen en esta experiencia. Pretendemos que los resultados permitan identificar aspectos claves para la incorporación permanente de la educación en contextos de encierro en la formación inicial de los profesores de secundaria.

¹ Proyecto financiado por Departamento de Pregrado, Vicerrectoría de Asuntos Académicos, Universidad de Chile, UCH1555-FIDOP 2016-22

Introducción

Una de las problemáticas relacionadas con la educación en contextos de encierro dice relación con la escasa formación inicial docente y continua para las y los profesores que se desempeñan en dichos contextos. En algunos países este ámbito es abordado por la pedagogía social o bien a través de diplomados o magister que abordan dicha área. En el caso de Chile las universidades que dictan las carreras de pedagogía no han asumido este desafío y no han incorporado la pedagogía en contextos de encierro de modo sistemático y formal en sus planes de formación. Las experiencias en tal sentido corresponden a académicos y académicas que al alero de proyectos de investigación, extensión o innovación en la docencia realizan proyectos en el área de formación práctica de los futuros docentes. Solo en algunas carreras de Educación Diferencial o centros dedicados a la educación de adultos se ha abordado de manera más sistemática la formación inicial o continua en contextos de encierro, pero abarcando un número muy limitado de profesores.

Por su parte, las y los profesores que trabajan en las 84 escuelas ubicadas al interior de los recintos penales para adolescentes o adultos, o bien que desarrollan programas educativos no formales en dichos recintos tampoco cuentan con cursos de capacitación especializados organizados por la instancia correspondiente a nivel nacional. Esto difiere enormemente de la situación del profesorado que se desempeña en escuelas en el medio libre, los que han tenido a disposición —desde mediados de los años 90— una amplia gama de cursos, muchos de ellos sin ningún costo para el profesorado.

Podemos afirmar, conociendo directamente las condiciones del trabajo docente en estos contextos, que dicha labor se encuentra absolutamente invisibilizada y abandonada, tanto por las políticas públicas como por las universidades. A tal nivel llega la invisibilización, que las y los profesores no han sido considerados en los procesos de evaluación, lo que les impide iniciar el proceso de encasillamiento de la carrera docente, razón por la cual todos —independiente de los años de experiencia— han quedado incorporados en el nivel denominado “acceso”, que está reservado para quienes recién inician la carrera, lo que conlleva un grave perjuicio tanto en sus remuneraciones como en el reconocimiento social de su tarea. Esta situación ha movilizó a las y los docentes que trabajan en recintos penitenciarios, haciendo visible la condición en que se encuentran. Una carta enviada por los profesores de la comuna de Santiago a la Ministra de Educación, en agosto de 2016, señala al respecto:

Los profesores y profesoras, que ejercemos en la modalidad educativa de contextos de encierro de la comuna de Santiago (...) manifestamos nuestra preocupación por el proceso de encasillamiento llevado a cabo (...)

1. De algún modo, nuestra condición de docentes en contexto de encierro nos ha impedido participar de los últimos procesos evaluativos que se realiza a los profesores del medio libre (...). No es el caso ahondar en ello en esta carta, sino expresar que la actual planta docente necesita y está dispuesta a participar en los procesos evaluativos de la educación chilena, pero a través de un instrumento que visibilice este contexto educativo (...)
2. En la ley de carrera docente se nos consideró como profesores de educación especial, junto con los docentes del ámbito hospitalario, y se nos prometió que se consideraría nuestra experiencia y una pronta evaluación para ser calificados, junto a una nueva carpeta que estaría en construcción.
3. Sin embargo, ante el proceso de encasillamiento la mayoría de nosotros fue posicionado en el nivel de acceso, pues nuestra modalidad no es considerada en la nueva Ley de Carrera Docente lo que trae como consecuencia la falta de una normativa en nuestros procesos administrativos. (...)

La situación anterior tiene directa relación con el escaso desarrollo de la pedagogía en contextos de encierro, lo que trae entre otras consecuencias no solo la invisibilización de este ámbito de desempeño, sino también la falta de especialistas para que diseñen tanto los instrumentos de evaluación como los estándares de desempeño pertinentes. Si bien, las autoras no compartimos la estandarización de la formación ni de la tarea docente, este proceso ha dejado en evidencia el vacío en este ámbito en nuestro país y la necesidad de problematizar y levantar propuestas respecto a los saberes, habilidades y competencias que las y los docentes deben desarrollar para trabajar en contextos de encierro.

En este sentido, la investigación que presentamos en este escrito indaga en la formación inicial de estudiantes de pedagogía del nivel medio, que han transitado voluntariamente por una formación con jóvenes en contextos de encierro. En otros escritos hemos desarrollado la reflexión en torno al modo en que se organiza la propuesta de formación, sus fundamentos teóricos y metodológicos, así como algunos resultados (Gaete, 2014; Gaete y Ramírez, 2014, Gaete, 2015b). En esta ocasión acentuaremos la reflexión en los procesos vividos por los futuros profesores, los nudos críticos a los que se enfrentan, los saberes y competencias que desarrollan, con la finalidad de problematizar qué significa formar “para”, “en”, “desde” contextos de encierro, cuál sería la especificidad de la formación, si la hubiese, de manera de aportar desde la investigación a la discusión en la materia, que por lo demás está siendo

demandada a las universidades, por las y los profesores, el Ministerio de Educación y sociedad en general.

El texto presenta reflexiones preliminares, pues se trata de una investigación en desarrollo, por tanto, no pretende entregar conclusiones acabadas, sino algunas pistas de análisis que podrán servir de soporte para nuevas interrogantes. Hemos dividido el texto en 4 apartados. El primero, refiere a las problemáticas de la formación del profesorado y su incidencia en una formación en contexto de encierro, focalizando en la experiencia de la Universidad de Chile. El segundo, desarrolla el diseño metodológico de la investigación. El tercero, analiza algunos de nuestros primeros hallazgos y finalmente se presentan unas breves conclusiones.

1. Problemáticas de la formación práctica del profesorado de secundaria y su incidencia en la formación en contextos de encierro. La experiencia de la Universidad de Chile

La formación de profesores no es una cuestión resuelta a nivel mundial, a diferencia de otras profesiones no basta con enseñar un conjunto de procedimientos, técnicas, marcos teóricos, saberes disciplinares para garantizar el buen desempeño profesional. Es más, se puede ejercer la profesión sin haber cursado estudios formales de pedagogía, y hacerlo relativamente bien, o contrariamente, contar con títulos de especialización y postgrado en educación, sin que ello tenga un reflejo en el aula. Por ello, preguntarnos cuáles son los saberes y competencias que deben desarrollar las y los profesores que se desempeñan en contextos de encierro no es una respuesta fácil de contestar, menos aún cómo debería realizarse dicho proceso para que sea pertinente y potenciador de aprendizajes que incidan en la actuación pedagógica.

En Chile, la primera pregunta ha sido respondida a través de una lógica de estandarización, es decir, existen parámetros evaluables en relación con los saberes y competencias que deben evidenciar las y los docentes para ser considerados como competentes. Parámetros que son obligatorios y que son medidos a través de un sistema de evaluación docente que incluye pruebas de conocimientos disciplinares y pedagógicos, realización de un portafolio docente que incluye la filmación de una clase, entrevista de autoevaluación y evaluación por parte de la dirección del establecimiento.

Dicho sistema de evaluación ha comenzado a incidir en la formación inicial docente, que tiene que preparar a las y los futuros profesores en los conocimientos y habilidades que les permitirán sortear los procesos de evaluación. Además, ya se ha instalado un sistema de evaluación de medio término en las carreras de pedagogía para monitorear que las y los estudiantes estén aprendiendo *lo que deben* aprender, previo a la prueba que deben rendir al final de su carrera y que los habilita para desempeñarse en instituciones que reciben aportes del Estado. Esta contextualización es relevante en la medida que los diseños curriculares y perfiles de egreso de la formación de profesores deben responder a estas exigencias, donde la pedagogía en contextos de encierro parece algo extraño, alejada del marco legal que determina lo que un profesor debe aprender, y, por tanto, se vuelve muy difícil que se destine tiempo y recursos para tales efectos.

No obstante, aunque parezca que la opción por la estandarización del desempeño resuelve el problema de la formación docente esto no es así, porque la segunda pregunta, es decir, cómo formar a profesores para que su desempeño genere el desarrollo integral y aprendizajes con sentido en sus estudiantes, retrotrae a la primera pregunta, pues tanto el cómo, como el qué en educación implican opciones políticas, ideológicas, valóricas, epistemológicas y sociales. En este sentido, intervenir el cómo, implica necesariamente resignificar el qué. Y es lo que ha ocurrido con la experiencia de formación práctica de estudiantes de pedagogía del nivel medio en contextos de encierro.

Al respecto, en el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Chile se viene desarrollando desde el año 2012 una experiencia piloto de práctica en centros de internación para adolescentes. Dicha práctica es voluntaria y complementaria a la realizada en las escuelas, y la llevan a cabo estudiantes de las carreras de Licenciatura en Educación Media con mención (postlicenciatura) y la carrera de Pedagogía en Física y Matemática. Cabe señalar que en la Universidad de Chile adopta dos modalidades de formación docente, una postlicenciatura de duración de un año y medio, que es cursada por profesionales que cuenta con una licenciatura previa y la modalidad consecutiva integrada, donde se ingresa a estudiar la carrera de Pedagogía desde primer año. Ambas carreras tienen perfiles de egreso similares, orientados a potenciar una perspectiva social en la formación inicial, porque pretende que sus egresados/as puedan ejercer críticamente la profesión considerando la diversidad del contexto socio-histórico y las necesidades de las y los estudiantes, intencionando a su vez, un enfoque ético político de la profesión, que permita a los egresados proponer proyectos de acción hacia y desde la comunidad, potenciar una formación para la convivencia democrática y la responsabilidad social, en una permanente investigación de la práctica, trabajo colaborativo y actitudes orientadas a una práctica con sentido ético y transformador (Decreto N°0024444).

En este sentido, el desarrollo de prácticas profesionales con jóvenes en contextos de encierro viene a reforzar el sello formativo de la carrera, el desarrollo de las competencias declaradas y la misión de la Universidad de Chile. Esto es importante de señalar, pues no es posible intervenir la formación en el rumbo que lo hemos venido realizando sin los apoyos institucionales, pues como sabemos la educación en todos los niveles está atravesada por concepciones y posicionamientos epistémico- políticos. Es así como, la experiencia de práctica en contextos de encierro, actualmente, tiene los siguientes componentes:

1. Las y los estudiantes de pedagogía desarrollan una parte de su creditaje de prácticas progresivas –3 horas en práctica I y un máximo de 6 horas en las prácticas II y III— en un centro residencial del Servicio Nacional de Menores (SENAME), donde están internos adolescentes por vulneración de derechos y/o que han cometido infracciones menores a ley, o bien que son inimputables al ser menores de 14 años. El centro funciona como institución total, y los chicos experimentan algunos de los efectos de la prisionización, por tanto, a pesar de no ser una cárcel propiamente tal, si es un contexto de encierro.
2. Las actividades que allí desarrollan corresponden, desde su primera práctica, a diversos talleres –Ciencias para la vida, Arte, Cine-foro, Matemáticas, Expresión y letras, alfabetización, etc.—. Al corresponder los talleres al ámbito

de la educación no formal son diseñados, implementados y evaluados íntegramente por cada equipo e intentan desarrollarse bajo la perspectiva de la pedagogía por proyectos.

3. Los talleres se realizan en equipos interdisciplinarios de 3 practicantes, donde uno de ellos actúa como guía-par, pues ya ha realizado su práctica anterior en el mismo Centro. Estos equipos son acompañados por tutores voluntarios, que corresponden a egresados de la carrera que realizaron su práctica por un año o un año y medio en el Centro, y por el equipo docente autoras de este trabajo. Eventualmente también se cuenta con ayudantes de cátedra.
4. El curso Taller de Práctica es preparado semana a semana por el equipo docente acompañado de 3 o 4 estudiantes, de modo, de constituirnos en una comunidad que aprende.
5. Hemos denominado esta experiencia como “Práctica por contexto”, porque los estudiantes, independiente de la carrera y semestre, asisten al mismo curso de Taller de Práctica –lo que no es así en el resto de la carrera, pues cada nivel tiene sus propios cursos de práctica, de modo que estudiantes que asisten a la misma escuela a desarrollar sus actividades prácticas pueden no conocerse entre sí, pues asisten a cursos distintos—. De este modo, el curso se constituye en un aula multigrado, reuniendo en un mismo espacio y actividades a estudiantes que bajo otras circunstancias no trabajarían juntos. Cabe señalar que los cursos de Talleres de Práctica en la carrera tienen una orientación investigativa y reflexiva.
6. Articulación entre docencia, investigación y vinculación con el medio. En Chile hay escaso desarrollo en pedagogía en contextos de marginación social y encierro, por tanto, las investigaciones que realizan las y los practicantes se constituyen en un aporte relevante al conocimiento, lo que ha permitido formar el núcleo de investigación en Pedagogía en Contextos de Encierro financiado por la Iniciativa Bicentenario, donde participan académicos de otras facultades, crear la Red chilena de pedagogía en contextos de encierro, y otra serie de proyectos donde los estudiantes son responsables o corresponsables. Esto ha implicado disolver la línea que separa docencia, investigación y vinculación con el medio, en una propuesta que la integra, y donde las y los estudiantes universitarios se forman para construir conocimiento a través de la vivencia de procesos reales de investigación que están asociados con la transformación social y el rol público que nos compete como Universidad de Chile.

Si bien creemos que en estos años hemos logrado construir una instancia de prácticas que rompe con las lógicas tradicionales del modelo de prácticas individuales, por niveles y progresivas desde la observación a la acción, las que parecen poco significativas para las y los estudiantes, según investigaciones realizadas en nuestro país (MINEDUC, 2015; Pedraja, 2012; Gaete, 2015, entre otros) nos hemos enfrentado a fuertes tensiones relacionadas con los saberes fundamentales que tendrían que desarrollar los profesores y profesoras que pretendan ejercer en contextos de encierro. Sobre todo, como dijimos en la introducción, porque la selección de dichos saberes, así como el modo en que se potencian obedece a claros posicionamientos políticos, que no siempre son conscientes y compartidos.

Al respecto, no basta con cambiar los escenarios de formación ni siquiera los contenidos o metodologías, sino tenemos presente lo que señalan las investigaciones de los últimos 50 en relación con el aspecto experiencial, plural, histórico, biográfico y sociocultural de los saberes docentes (Montero, 2001; Mercado, 2002; Tardif, 2004; Alliaud, 2015). Según tales distinciones, el saber de los docentes dependería de sus experiencias biográficas, las condiciones en que realizan su trabajo, su personalidad y experiencia profesional. En este sentido, los saberes disciplinarios y pedagógicos en que son formados los maestros y maestras en sus carreras universitarias no constituirían el referente fundamental de sus conocimientos y de su acción docente.

Incluso, los mismos estudios plantean que los conocimientos adquiridos en la universidad son considerados por el profesorado inútiles, poco significativos y demasiado teóricos, por lo que los olvidan rápidamente, razón por la cual en su vida profesional suelen actuar reproduciendo en las aulas las mismas lógicas instituidas, internalizadas en su biografía escolar, y que son reforzadas por las instituciones educacionales. Cuestión que se ha presentado como una problemática central al momento que las y los futuros docentes desarrollen su acción docente con jóvenes en contextos de encierro, pues a pesar de la reflexión previa, los espacios para la transformación, la autonomía entregada para la creación e implementación de sus propuestas pedagógicas, suelen reproducir en algunos momentos del proceso, las mismas prácticas asistencialistas, impositivas, excluyentes y hegemónicas que pretenden superar.

Dicha situación se ha vuelto más acuciante los últimos años, en la medida que el proyecto ha crecido, y hemos pasado de 8 estudiantes por semestre a 25 aproximadamente. Ello ha implicado la posibilidad de “ser uno más”, sin asumir a cabalidad todos los procesos involucrados: *siempre hay otro que lo puede hacer por mí*.

Esta colocación ante las circunstancias diría Hugo Zemelman (2006), se ve reforzada fuertemente a partir de una cierta racionalidad práctica (marcos de creencias, valores, perspectivas políticas, epistemológicas, etc.), por la cual los futuros docentes filtran los conocimientos recibidos a lo largo de su formación universitaria que, en nuestro caso, corresponde solo un a máximo de 3 cursos de un total de 30, aproximadamente. Así, los saberes pedagógicos que van desarrollando las y los estudiantes corresponden a un proceso de construcción desde la experiencia, donde se producen constantes transacciones dinámicas, dialécticas y recursivas entre los conocimientos que poseen y lo que hacen.

En este proceso es donde se producen las mayores tensiones, las que no están centradas en el contenido a aprender para desempeñarse en contextos de encierro, pues la propuesta se ha ido construyendo a partir de la experiencia con las generaciones anteriores, siendo ampliamente compartida, por ejemplo, enfrentar la incertidumbre (alta rotación, interrupciones, alta heterogeneidad de jóvenes, etc.), desarrollar una apuesta pedagógica que colabore a superar la desmotivación por el aprendizaje de las y los estudiantes internos/as y las actitudes de violencia verbal o física en el aula, desarrollar la capacidad de escucha y un posicionamiento docente claro, legitimar al otro como legítimo otro, considerar los procesos de prisionización que viven los internos e internas, aprender los principios y metodologías pertinentes, conocer la situación de las personas que transitan por contextos de encierro en Chile, reflexionar

críticamente sobre los sentidos de la pedagogía en contextos de encierro, trabajar colaborativamente y en forma interdisciplinaria en el diseño, implementación y reflexión de talleres pertinentes para adolescentes que transitan por centros de internación, entre otras. Saberes concatenados que actúan como una red rizomática (horizontal, máximamente interconectada), por lo que no se tiene claridad donde comienza y termina cada uno y, por tanto, tampoco se aprenden por separado, o con actividades específicas por habilidad.

La dificultad se presenta sin embargo, en cómo enseñar y desarrollar esos saberes, pues no solo depende del escenario que se construya para ello, o de los contenidos que se seleccionen o del acompañamiento del proceso, depende también de los marcos referenciales e ideológicos de las y los aprendices, la actitud autocrítica y de colaboración auténtica, sus marcos de creencias y expectativas, entre otras, y por supuesto, de los equipos docentes que estamos a cargo de dicha formación, que nos vemos sometidos a los mismas problemáticas que hemos mencionado para las y los practicantes, a saber: nuestra formación, posicionamientos políticos, contradicciones, etc.

Si bien el proyecto se ha ido consolidando, y a la fecha 95 estudiantes han realizado práctica en un centro de SENAME, es necesario indagar y levantar algunos ejes claves de una formación docente en contexto de encierro desde las vivencias de los propios estudiantes de pedagogía y egresados. Para tales efectos nos preguntamos: ¿Cuál es la perspectiva pedagógica, aprendizajes y tensiones que experimentan las y los estudiantes que realizan su práctica en contexto de encierro? ¿Qué significados construyen en el trayecto de esta práctica, tanto en el ámbito epistemológico como pedagógico y metodológico para su desarrollo profesional y desempeño docente tanto en contextos de encierro como en el medio libre? ¿Cuáles son las reflexiones de las y los egresados sobre la incidencia de la experiencia para su desarrollo profesional y desempeño actual?

2. Diseño de la investigación

La investigación es de carácter cualitativa, pues indaga en la experiencia vivida por las y los sujetos en un proceso de formación profesional, para cual se recogen datos según el siguiente diseño:

1. En primer lugar, se estudia la trayectoria vivida por practicantes a lo largo del primer semestre de 2017 (25 estudiantes aproximadamente). Para tales efectos, se recogen datos a partir de la construcción de relatos y episodios críticos. Un primer relato que aborde aspectos biográficos y motivacionales de su participación en el proyecto. Posteriormente, la escritura y reescritura de incidentes críticos vividos en la práctica y un relato final sobre la experiencia vivida en el semestre. Técnica proveniente de estudios narrativos y biográficos (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001; Suárez, Ochoa y Dávila, 2005), y que es parte de la metodología utilizada en los talleres de práctica. Además de una entrevista semiestructurada aplicada entre 15 días a un mes después de finalizado el curso. La muestra estará constituida por el 100% de las y los estudiantes de las diferentes carreras inscritos en el taller de práctica. Los relatos se analizarán a través del método de análisis semántico del contenido y además se procederá a un análisis categórico de la forma (Bolívar, Domingo, y Fernández, 2001), por el cual se analizará el aspecto temporal (la trayectoria) de los relatos que está ausente en los análisis semánticos.
2. Se procede, además, para triangular la información al análisis de las reflexiones que realizan colaborativamente como parte de la metodología del curso y que entregan los equipos semanalmente,
3. Se realizan también grupos de discusión con estudiantes egresados entre 2012 a 2016, que hayan realizado alguna de sus prácticas en el marco de la innovación (53 titulados y tituladas, aproximadamente). El análisis de los resultados se realizará a través de la técnica de análisis semántico del contenido, a través del levantamiento de categorías descriptivas y analíticas

Para cautelar la rigurosidad de la investigación, las entrevistas y grupos focales son realizados por otros miembros del equipo de investigación, quienes no han participado de la experiencia, pero que se encuentran interesados en la incidencia de esta innovación en los procesos de formación práctica de las y los estudiantes de la carrera. Innovación que aún se mantiene como una experiencia piloto, a la que acceden voluntariamente no más del 10% de las y los estudiantes del Departamento cada semestre.

Cuadro 1 de participantes de la investigación

<i>Nº</i>	<i>Especialidad</i>	<i>Situación en el proyecto</i>	<i>Año y Nivel de prácticas cursado</i>
1	Filosofía	Titulado	2012 nivel II
2	Filosofía	Titulado	2012 nivel II
3	Historia y Geografía	Titulado	2013 nivel II
4	Lenguaje y Comunicación	Titulada	2013 nivel II
5	Lenguaje y Comunicación	Titulada	2013, 2014 nivel II y III
6	Lenguaje y Comunicación	Titulado	2013, 2014 nivel II y III
7	Artes Visuales	Titulada	2014, nivel II
8	Inglés	Titulada	2014, nivel III
9	Biología	Titulada	2014, 2015, nivel II y III
10	Biología	Titulada	2014, 2015, nivel II y III
11	Biología	Titulada	2015, 2016, nivel II y III
12	Historia y geografía	Egresada	2015, 2016, nivel II y III
13	Historia y geografía	Titulado	2016, nivel III
14	Artes Visuales	Titulada	2015, 2016 nivel II y III
15	Artes Visuales	Estudiante	2016, 2017, nivel II y III
16	Inglés	Estudiante	2016, 2017, nivel II y III
17	Filosofía	Estudiante	2016, 2017, nivel II y III
18	Inglés	Estudiante	2016, 2017 nivel I II y III
19	Artes Visuales	Estudiante	2016, 2017 nivel II y III
20	Historia y geografía	Estudiante	2016, 2017 nivel II y III
21	Historia y geografía	Estudiante	2016, 2017 nivel II y III
22	Historia y geografía	Estudiante	2016, 2017 nivel II y III
23	Artes Visuales	Estudiante	2016, 2017 nivel I, II y III
24	Lenguaje y Comunicación	Estudiante	2016, 2017 nivel I, II y III
25	Química	Estudiante	2016, 2017 nivel I, II y III
26	Filosofía	Estudiante	2017, III nivel
27	Lenguaje y Comunicación	Estudiante	2016 y 2017, II y III nivel
28	Matemática y Física	Estudiante	2016, 2017 nivel I, II y III
29	Matemática y Física	Estudiante	2016, 2017 nivel II y III
30	Matemáticas y Física	Estudiante	2016, 2017 nivel II y III
31	Artes Visuales	Estudiante	2016, 2017 nivel I y II
32	Artes Visuales	Estudiante	2016, 2017 nivel I y II
33	Matemática	Estudiante	2016, 2017 nivel I y II
34	Química	Estudiante	2016, 2017 nivel I y II
35	Lenguaje y Comunicación	Estudiante	2016, 2017 nivel I y II
36	Matemáticas y Física	Estudiante	2016, 2017 nivel II y III
37	Matemáticas y Física	Estudiante	2016, 2017 nivel II y III

En lo que sigue utilizaremos la letra E para señalar que se trata de un estudiante, la T, si se trata de un titulado, junto con un número que corresponde a cada caso, así E1, corresponde al estudiante caso 1 o T8 al titulado caso 8. Además, cuando sea pertinente se identificará el instrumento de recogida de datos, con una “e” se identifica la entrevista, GF, el grupo focal, IC, el incidente crítico y RF, el relato reflexivo.

3. Tensiones de una formación orientada al trabajo docente con jóvenes en contextos de encierro.

En lo que sigue ahondaremos dos aspectos claves que surgen del análisis de datos relacionados con las tensiones que experimentan las y los futuros profesores que optan por desarrollar su práctica con jóvenes en contextos de encierro, caracterizando los nudos críticos a los que se enfrentan y los saberes y competencias que se ponen en tensión, con la finalidad de problematizar qué significa formar “para”, “en”, “desde” contextos de encierro y cuál sería la especificidad de la formación, si la hubiere.

Antes de desarrollar el apartado nos parece relevante señalar que, en términos generales, todos los participantes valoran su paso por la formación inicial en contextos de encierro, identificando las potencialidades de dicha práctica, las oportunidades para mirarse y transformarse en el proceso, al punto que muchos de ellos deciden participar una vez egresados como tutores voluntarios, con toda la exigencia que ello implica y recomiendan a otros vivir esta experiencia.

La experiencia significó un proceso de deconstrucción ... Estar en el SENAME me ayudó mucho a saber desde donde me había construido como sujeto.... Por qué pensaba tales cosas, porque hacía tales cosas. Esa experiencia me ha llevado a posicionarme mucho más políticamente, a ser más consciente, aunque a veces ha sido doloroso...Me ayudo a un autoconocimiento (T4: e).

Esta práctica te lleva a ser super autocrítico con uno mismo y eso es lo más difícil. Nos cuesta, cómo mirar las cosas que estamos fallando y, más, cuando te lo dice otra persona (E20: e).

No obstante, creemos que es importante visibilizar los aspectos problemáticos y tensionantes de la experiencia, de los que hemos seleccionado dos para desarrollar en este trabajo, en virtud que nos parecen ejes claves que también aparecen entre docentes en ejercicio y en las discusiones entre quienes nos dedicamos a la pedagogía en centros penitenciarios.

3.1. Entre el miedo y la seguridad.

El miedo es una categoría poco explorada en la formación docente, algunos autores como Montgomery (2005), González, (2013), Llaña (2015), que han abordado la problemática concuerdan que una de las emociones que está presente en la tarea docente es el miedo: a la crítica, a los otros, a la vida laboral, a ser autodidacta, etc. Estos miedos impiden romper el círculo de la reproducción de las prácticas en que

hemos sido formados, nos hacen permanecer en la inacción, por temor. Si bien, el sentimiento del miedo es natural y permite la sobrevivencia, actualmente vivimos en una sociedad del miedo, que no es inocente, sino un dispositivo político para mantener el control y evitar la osadía de la subordinación o la transformación. Además, en una sociedad de mercado el miedo es un sentimiento que generan las empresas de la seguridad para ofrecer una solución que se pueda comprar.

Se genera un estado de inseguridad personal y social que retoma todo tipo de temores, miedos y pánicos y, entonces se ofrece una extensa línea de artefactos, procesos y demás para “librarnos” de tales cargas. Podemos irnos a vivir a sitios amurallados con vigilancia policial en persona y con todo tipo de instrumentos electrónicos de la más alta tecnología (...) En fin, la oferta de medios para resolver nuestros temores-miedos puede desbordar nuestra imaginación y juicio (Lara, 2009: 13).

Desempeñarse con personas que transitan por contextos de encierro es correr directamente a la boca del lobo, pues implica relacionarse con sujetos a los que nos ha enseñado a temer desde muy niños. Si bien, la mayoría de quienes trabajamos en estos contextos declaramos no tener miedo, no siempre estamos conscientes que nuestras prácticas se orientan por dicha emoción. Algo similar viven las y los practicantes que participan del proyecto, si bien, no todos reconocen que en sus decisiones y acción didáctica subyace el miedo, muchas de sus actitudes con los y las adolescentes parecen obedecer a ese sentimiento, pues se les acercan tímidamente, no los miran a los ojos cuando los jóvenes los desafían, no saben qué decirles, qué actividades programar, cómo tratarles. Percibir al otro como delincuente significa otorgarle un poder sobre mi persona, el poder de dañarme, arrebatarme la seguridad, minimizarme.

Los chilenos suelen asociar espontáneamente la seguridad con la delincuencia. (...) La seguridad descansa, más allá de las tasas de delitos, sobre la definición metafórica de delincuente. Es la imagen de un delincuente omnipotente y omnipresente la que condensa un temor generalizado, y por lo mismo exagerado (PNUD, 1998:128)

Así, una vivencia presente constantemente en las y los practicantes es el choque que les produce el contexto. Choque que, si bien ha sido ampliamente estudiado en la formación docente, tiene un componente específico al ser un contexto de encierro; ese choque está directamente relacionado con sus alumnos, que son concebidos como “lo diferente”, “lo otro”. Aparece así el miedo, en base a los prejuicios internalizados hacia los y las jóvenes y, consecuentemente, la inseguridad de poder cumplir con la labor docente con “esos” adolescentes.

A mí me daba miedo igual, sentía que tenía muchas cosas que resolver de mí misma porque

yo tenía muchos prejuicios, no podía dejar de verlos inconscientemente como jóvenes delincuentes, jóvenes que habían cometido delito... Pero eso puedo verlo ahora (E20: e)

No sabía nada de estos jóvenes, salvo lo que aisladamente se decía de ellos en las noticias, por lo que mi visión del contexto estaba fuertemente marcada por el estigma social que le hemos dado a esos niños. No me enorgullece decirlo, pero realmente tenía miedo (E24: e)

Entré con muchas inseguridades respecto de cómo iba a desenvolverme en este espacio y cómo iban a ser las niñas y los niños que estaban ahí adentro (E32: e)

Era todo completamente nuevo... estando en la práctica se me paso el miedo, me di cuenta de que eran niños como cualquier otro niño” (T: GF1)

El paradigma de la seguridad está tan arraigado en nuestra cultura que, al intentar movernos de ese lugar, es decir, del lugar en que vemos al joven como un delincuente y criminal transitamos a su opuesto, es decir, a victimizarlo. Ambos, criminalización o victimización, no son más que dos caras de una misma moneda, es decir, de una lógica dualista y moralizante. En el primer caso, queremos castigarlos, en el segundo, reencauzar sus vidas para que se reinserten en la sociedad como buenos samaritanos. Perspectiva bastante extendida entre las y los docentes que se desempeñan en contextos de encierro y que se esconden bajo frases como la formulada por una practicante en una de las entrevistas: *Para mí la gente no cambiaba, en ese sentido puede superar esas barreras* (E19: e).

Bajo esta perspectiva el sentido de educar en contextos de encierro se reduce a lograr que los sujetos cambien, ya sea por su condición de culpable o de víctima. La acción didáctica orientada en esa dirección rápidamente pierde su sentido porque vemos que esos cambios no ocurren. Las dudas aparecen, al igual que las inseguridades y el miedo a no hacer *lo que se debe hacer* con un grupo de víctimas. El miedo así se traslada del peligro que nos produce el criminal al miedo que nos produce la indefensión de la víctima (Díaz, 2011). En ambos casos, la reacción es paralizante. Los practicantes reconocen con mayor facilidad este segundo tipo de miedo, con frases tales como: *“No me atreví a decirle nada porque ha sufrido tanto...”* (E29: RF) o *“No sé cómo actuar cuando agrede a un compañero o no quiere trabajar, mejor lo dejo solo, temo volver a vulnerarlo”*(E37:RF) . En ocasiones el miedo surge al percibir a algunos de los alumnos como delincuentes y a otros como víctimas.

El problema que nunca pudimos resolver en el acompañamiento era trabajar dentro de la lógica de bandos que estaba instalada. Nosotros trabajábamos sólo con un grupo, el cual no quería trabajar con el otro. Cuando nos dimos cuenta de esto, no nos olvidábamos de invitarles a todas a

participar cada día, pero más allá de eso, no sabíamos cómo tratar el tema y no seguir manteniendo esa lógica [en que las chicas más violentas agreden a las otras]. Creo que en parte teníamos miedo de generar un conflicto, o a empeorar la relación entre ambos grupos, o arruinar la confianza que habíamos forjado con las chicas con las que compartíamos más (E16: RF).

Pareciera que el miedo, no solo como sentimiento, sino como categoría epistémica y política es uno de los componentes que tensa los procesos de formación, pues actúa de filtro para interpretar las circunstancias y actuar en el mundo. El miedo paraliza, nos pone a la defensiva, no nos deja pensar, pero también, moviliza reacciones de huida o ataque. En este sentido, una pedagogía que se despliega con otro percibido como *delincuente* o como *víctima*, es decir, con la fuente misma de los miedos inculcados por el mercado de la seguridad y la sociedad de control requiere necesariamente visibilizar esta problemática y tomar conciencia de su incidencia en la acción docente. Abordaje que hemos afrontado escasamente en el curso, al privilegiar otros contenidos y actividades, no obstante, se configura como un eje clave de las vivencias de las y los practicantes, y con incidencia absoluta en la acción didáctica.

En razón de lo anterior nos parece necesario abordar el miedo en la formación con docentes en contextos de encierro, no solo como una categoría psicológica sino epistémico-didáctica, pues a diferencia de lo que puede comprenderse desde una didáctica tradicional, que la reduce a la aplicación de métodos efectivos, en la acción didáctica se despliega todo el universo de significaciones de los y las docentes, pues en cada toma de decisiones, cada vez que se debe responder qué hago y cómo lo hago, se activan los marcos de creencias y expectativas sobre el otro, las posiciones políticas, valóricas, sociales, por tanto, allí el miedo juega un papel fundamental.

3.2.Docencia en contextos de encierro. Igual o diferente.

Un segundo aspecto clave que surge de la vivencia de las y los practicantes dice relación con las semejanzas y diferencias que debiera tener el trabajo pedagógico con jóvenes en contextos de encierro y, consecuentemente, con el modo en que abordamos las clases en la universidad. Esta problemática es central e interpela no solo a los que participamos en este proyecto, sino a la comunidad dedicada a este ámbito educativo, entre quienes está patente la discusión si la educación que se otorga a las personas que transitan por instituciones totales, en su mayoría pobres, excluidos y sin estudios, deben recibir la misma educación que las personas que se educan en el medio libre, y si las y los docentes debieran tener una especialización, y de ser así, en qué contenidos y competencias.

Los y las practicantes vivencian esta tensión pues realizan práctica paralela en una escuela y un centro de SENAME. Es importante señalar que la práctica que realizan en las escuelas corresponde a docencia en la especialidad de la que van a ser profesores, no así, en el Centro, donde ejecutan talleres no-formales, los que solo en algunos ocasiones pueden corresponder al área de los estudios de pedagogía, no

obstante, como la finalidad no es escolar y se lleva a cabo con practicantes de otras especialidades suelen tener una orientación muy distinta a la asignatura curricular, así un profesor de Lenguaje puede liderar un taller de expresión y creación literaria, uno de Ciencias, un taller de Huertos o un futuro docente de filosofía un taller de Cineforo. Esto es posible porque los cursos a los que van asociadas sus horas de práctica corresponden a la línea de investigación y práctica, que no está orientada a la formación en didáctica específica, sino al desarrollo de competencias docentes más allá de la enseñanza de una disciplina y asociadas al área de investigación y/u orientación y jefatura de curso.

En términos generales las y los estudiantes perciben que debieran existir diferencia entre formarse para hacer clases en escuelas en medio libre y en contextos de encierro, fundamentalmente porque el contexto de encierro se percibe con mayores necesidades y exigencias que en el contexto escolar, debido a que la propuesta que desarrollan en los talleres es de su autoría, teniendo toda la autonomía necesaria para crear y poner en acción sus sueños pedagógicos, lo que les implica una constante revisión y transformación. No obstante, en la práctica en las escuelas la buena enseñanza se encuentra determinada, basta entonces con aprender cómo enfrentar la clase bajo esos parámetros para sortearla medianamente bien.

Hay que hacerlo aún mejor en la práctica en el Centro... pues estamos transformando todo lo que la escuela marco en nosotros, todo lo que corre por nuestra sangre (E17: e)

Siendo super honesta no aprendí conscientemente en los talleres de práctica del colegio. En los talleres que aprendí fue en los de SENAME, desde la teoría pedagógica hasta una visión distinta de la didáctica. Las prácticas del colegio no fueron formativas, porque ahí uno hace un poco trampa, pues uno sabe que tienes ciertos comodines, subir la voz, llamar al inspector o acusar (T: FC2).

Esta percepción de mayor exigencia que demanda la docencia en contextos de encierro es compartida por las y los profesores en ejercicio con los que hemos trabajado en otros espacios. Este contexto es desafiante porque rompe con los referentes en los que hemos sido formados, por ejemplo, la noción de tiempo, secuencia y proceso, por la cual suponemos que, durante un año, asistirán a nuestra clase más o menos los mismos alumnos, lo que seguirán un progreso secuencial, en clases que tienen la misma duración con un calendario escolar que sufre exiguas modificaciones de última hora. Nada de lo cual ocurre en las instituciones totales donde la educación está en un segundo plano, por debajo de las medidas de seguridad, rutinas, medidas decretadas por los tribunales, entre otras.

El enfrentamiento con la incertidumbre y la responsabilidad de realizar adecuaciones curriculares pertinentes o la selección de contenidos, metodologías y formas de evaluación que puedan constituirse en un aporte para los sujetos en encierro constituye una especificidad que se debería tener en cuenta a la hora de pensar e implementar procesos de formación docente en contextos de encierro, así como, en los procesos de

evaluación en el marco de la carrera docente. De este modo la autonomía profesional y la capacidad de improvisar en virtud de los vaivenes de la realidad deberían estar en el centro de la formación en contexto de encierro, competencias en las que generalmente las y los docentes no son socializados.

Otro aspecto que vivencian los practicantes como problemático en relación si deben ser similares o diferentes en contextos de encierro refiere a los contenidos disciplinares y curriculares; estos se desdibujan en sus propuestas de taller, aunque intenten lo contrario, por tanto, la pregunta por el sentido del aprendizaje emerge rápidamente. En esta práctica se ven conminados por la realidad a preguntarse por el sentido de la disciplina que enseñan para formación de los sujetos, más allá de las calificaciones y acreditaciones, y, por tanto, se enfrentan a una de las preguntas más profundas de la pedagogía, a saber, si lo que se ha seleccionado para ser enseñado tiene o no sentido para la vida de los sujetos. Pregunta, que muchas veces es soslayada en la escuela, en vistas de la obligatoriedad del currículo y al sentido prefijado de la educación en relación con el rendimiento, el pasar los cursos, graduarse y bien proseguir estudios o insertarse en el mundo laboral. No obstante, cuando estos sentidos ya no están, el enfrentamiento con lo más profundo de la pedagogía golpea fuertemente.

En SENAME yo me preguntaba: ¿De qué sirve la filosofía acá? (...) La injusticia en un espacio así, es la injusticia radical. Hay miles de otras necesidades que suplir antes que pasar Platón o Aristóteles... De alguna manera hace muy poco me cuestioné la disciplina dentro de la escuela (T: GF1)

Acá [a la práctica] uno llega con nula creatividad. No sé si es la academia (...) Yo de verdad aprendí [en la práctica en SENAME] a *cranearme*, a pensar bien antes de hacer, a que no sean actividades sueltas... a darle sentido (E19; e)

En SENAME yo vi mi disciplina super puesta en escena (...). El primer taller que hicimos fue de astronomía y si bien había una reflexión en torno a un aprendizaje científico, he hicimos un telescopio, el objetivo no era el telescopio, sino relacionarte con el otro que aprende (T: GF1).

A mí me pasó en algún momento. Dije: —¡Loco! La disciplina no me hace sentido—. Transformar la disciplina en una herramienta para las necesidades objetivas de los chiquillos, eso sí (T: GF1)

Al respecto, una formación para desempeñarse en contextos de encierro requiere problematizar el sentido de la enseñanza, y no darlo por sentado. Potenciar que las y los docentes no solo estén centrados en el cómo, sino también en el qué y el para qué. Cuestión que aparece prontamente al desempeñarse en contextos de encierro. No

obstante, el discurso social intenta imponer un sentido predeterminado relacionado con la educación para la reinserción social, que viene a reemplazar el sentido de la educación escolar en el medio libre. Sentido, que, sin embargo, desde la experiencia parece poco plausible por los altos índices de reincidencia, y que desde una militancia pedagógica se interpreta como reductor de las posibilidades que brinda la educación para el desarrollo y la dignificación humana.

Ni practicantes ni egresados hacen referencia a la reinserción social como sentido de la educación, pues tal concepto es criticado desde el inicio del proceso de práctica, por tanto, no alcanza a configurarse como respuesta ante el vacío sentido de las finalidades escolares en ese contexto.

Con lo dicho hasta aquí, podemos afirmar que la diferencia en la formación de profesores en contextos de encierro se debe a que las lógicas instituidas por la escuela, encarnadas en procedimientos, rutinas y marcos de expectativas pierden su sentido en este contexto y las y los docentes se quedan sin los escudos con los que se les ha enseñado a lidiar en la formación, por el contrario desnudos deben enfrentarse a sus propios marcos referenciales, paradigmas, posicionamientos políticos y valóricos, de los que no son siempre conscientes y les exige salir de la comodidad de actuar en base a normativas preestablecidas.

En el caso de las y los practicantes, no cuentan con profesor guía, con un programa de estudio a seguir, con estándares de desempeño a aplicar, con pruebas en la universidad ni pautas o rúbricas con las que se evalúen sus clases. Pero tampoco cuentan con un equipo docente que sepa las respuestas a una serie de interrogantes, sino con maestros ignorantes que se equivocan y están sujetas a sus propias contradicciones. Cuestión que no es fácil de aceptar ni de superar.

La clase que sirve de soporte a la experiencia de práctica también se ve afectada por la necesidad de construir sentidos compartidos, y se encuentra constantemente en construcción, por tanto, es y no es una clase. En cierto sentido es igual a cualquier clase de los talleres paralelos, las mismas semanas en el calendario académico, la misma exigencia de desarrollar ciertas competencias profesionales predeterminadas en el perfil de egreso, el mismo examen ante comisiones de profesores de la carrera para cautelar la calidad de la formación. Pero, por otra parte, no es la misma clase, no solo porque en el aula se encuentran practicantes de diversas generaciones y carreras, sino porque lo que allí se aprende no es lo mismo, ni del mismo modo ni exactamente con las mismas intenciones. Es una clase donde cada actividad afecta profundamente a otros, donde no es posible soslayar la responsabilidad de lo que significa construir con otros una propuesta que están esperando una decena de jóvenes cada semana.

Decir entonces, que la docencia en contextos de encierro debe tener un componente que podemos calificar como igual, es decir, debe propender como toda educación al desarrollo integral del ser humano, su dignificación, potenciación y participación social, en base a la autocrítica permanente de la tarea docente, la que solo es posible si consideramos al otro como legítimo otro. Pero también tiene algo distinto, y eso es, que se desarrolla en condiciones donde las lógicas naturalizadas de la escuela no tienen sentido, por ello, requiere de docentes capaces de enfrentar la incertidumbre, conectados con sus emociones y la de sus estudiantes, capaces de improvisar, de preguntarse por el sentido de los contenidos a enseñar, con la autonomía necesaria para

comprender su tarea más allá de la aplicación de estándares de desempeño, con la capacidad de reflexionar en las herencias culturales en las que está inscrito y con la convicción del poder potenciador que tiene la pedagogía para los sujetos y las comunidades. Tenemos la esperanza que algún día esto que aparece como distinto, y que tensiona a las y los futuros docentes por las dificultades que implica, sea lo mismo, en la medida que las escuelas, las universidades y el sistema educativo en su conjunto propendan a una formación bajo estos mismos principios.

Conclusiones

Los análisis que hemos realizado hasta el momento de las vivencias de las y los practicantes con jóvenes en contextos de encierro nos permiten estar atentos y alertas ante una serie de cuestiones que se deben considerar como saberes y competencias imprescindibles a desarrollar por el profesorado que se desempeña en dichos contextos. En este escrito solo hemos desarrollado dos, el miedo al otro, percibido como delincuente o víctima y el sentido de las propuestas pedagógicas, que oscilan entre propósitos similares o distintos a los que se consignan para los jóvenes del medio libre. Problemáticas que, si bien parecen específicas para contextos de encierro, potencian el cuestionamiento de la educación en general, el propósito de la escuela y el sentido de las disciplinas.

Al respecto, es imprescindible tener presente la especificidad histórica del trabajo con personas en contextos de encierro, no para generar una didáctica específica, que diferencia y establece propósitos particulares para quienes se educan en recintos carcelarios, por ejemplo, la rehabilitación o reinserción social, lo que reproduciría una lógica excluyente y desigual, sino para avizorar que la formación excede las lógicas instituidas por la escuela moderna. Así, es fundamental establecer si el foco de la formación docente debe centrarse en el desarrollo de competencias que le permita al profesorado responder a la lógica de la escuela moderna, ampliamente criticada desde las pedagogías alternativas, contra hegemónicas y transformativas o si estará centrada en las y los sujetos, sus realidades y contextos, pues desde allí, las competencias que desarrollan los maestros y maestras, por ejemplo, en torno al trabajar con la diversidad, en contextos de máxima incertidumbre, donde la disciplina pierde sentido en sí mismo, asumiendo los aspectos emocionales de la interacción didáctica, la autonomía y creatividad, entonces, no se prepara a un profesor para contextos de encierro, sino para formar a los sujetos estén donde estén, desde la responsabilidad social y política que significa empoderarse como constructor/a de proyectos sociales que propenden a la justicia social.

Finalmente, con lo dicho hasta aquí nuestro posicionamiento no es formar docentes para contextos de encierro, sino generar una formación docente inicial y continua que desarrolle competencias para trabajar pedagógicamente con personas que transitan por diversos contextos y que han configurado su subjetividad sin los parámetros escolares. Una formación tal, enfrenta al profesorado no solo al contexto sino a su propia subjetividad y contradicciones, por ello requiere de una formación de la que hoy los centros universitarios no nos estamos haciendo cargo. El peligro pareciera estar en la tentación por estandarizar los saberes necesarios para una formación con personas en

contextos de encierro, pues al hacerlo inmediatamente perdería su condición de situada, diversa y en movimiento. La estandarización intenta atrapar lo diverso, estancar lo que fluye, estabilizar la incertidumbre. Lógica en la que se ha asentado la escuela y en la que educamos a nuestros niños, el problema se presenta cuando la realidad supera ampliamente cualquier posibilidad de estabilización, allí, entonces el docente debe emerger como constructor de posibilidades de futuro.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2015). Los artesanos de la enseñanza pos-moderna. Hacia el esbozo de una propuesta para su formación. *Historia y Memoria de la Educación*, 1, 113-129.

Bolívar, A.; Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

Díaz, F. (2011). La construcción de los miedos en los jóvenes latinoamericanos: ámbitos de control social y criminalización de juventudes. En: *Memorias del XIII Congreso Internacional de ALADAA, Colombia*. Disponible en http://ceaa.colmex.mx/aladaa/memoria_xiii_congreso_internacional/images/diaz_francisco.pdf

Gaete, M. (2014), Tú también vales. Propuesta pedagógica orientada a jóvenes que viven en régimen de libertad limitada. Congreso Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. Universidad Nacional de Centro de Buenos Aires. 28-30 octubre 2014. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/130700/Tu-tambien-vales.pdf?sequence=1>

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.

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

_____ (2015b). Hacia una formación docente con conciencia crítica. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la formación del profesorado. Universidad Nacional de Mar del Plata. 29 al 31 octubre 2015. Disponible en: <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137518/Gaete-Formacion-docente.pdf?sequence=2>

González, M. A. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 355-370.

Lara, J. (2009). La sociedad del miedo edificada por el desarrollo modernista: Enlaces con la fragilidad humana y la percepción del otro. *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 24, 129-147.

- Llaña M. y García, F. (2015). El miedo al “otro” en los profesores chilenos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2, 1-13
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MINEDUC. (2005). *Informe de la Comisión sobre la Formación Inicial de Docentes*. Santiago. Chile: Serie Bicentenario.
- Montgomey, Cameron. (2005). La vivencia interior de las pasantes de la enseñanza primaria. *Paradigma*, 2, 163-194.
- Montero, L. (2001). *La Construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens: Argentina.
- 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.
- PNUD, I. D. D. H. (1998). *Las paradojas de la modernización*. Santiago, Chile/
- Suárez, D.; Ochoa, L y Dávila, P, (2005). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. *Revista Nodos y Nudos*, 2(17), 16-31.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes de los Docentes y su Desarrollo Profesional*. Narcea: Madrid.
- Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional.