

### Repolitización de la formación inicial docente en un Chile post pandémico<sup>52</sup>

Repolitization of teacher initial training in a post-pandemic Chile

Repolitisation de la formation initiale des enseignants dans un Chili post-pandémique

**Ilich Silva-Peña, Julio Hizmeri-Fernández, Roxana Hormazábal-Fajardo, Gustavo González-García, Bessie Rojas-Rodríguez & Enriqueta Jara-Illanes**

ilich.silva@ulagos.cl, jhizmeri@ucsc.cl, rhormazabal@academia.cl, ggonzalezg@ucsh.cl, besrojas@unap.cl, ejara@uct.cl

#### RESUMEN

En este capítulo ofrecemos una reflexión colectiva en relación con nuestro quehacer como formadoras/es de formadoras/es, especialmente, en un tiempo de crisis como el que vive nuestro país. El despertar de Chile en octubre del 2019 y la experiencia de la pandemia producto del COVID-19, reconfiguraron el nuevo escenario social en Chile. A partir de nuestro trabajo como equipo de investigadores/as, preocupados/as por la formación docente, abordamos la necesidad de repensar el rol del profesorado en la construcción de una nueva sociedad. Por una parte, hacemos un recorrido para entender lo que ha sido la despolitización del rol docente y de la sociedad y, por otra, nos aproximamos a los desafíos que vislumbramos en este proceso de transformación post pandemia que va de la mano de una nueva constitución para Chile. Finalmente, instalamos algunos elementos que creemos fundamentales para repolitizar la formación del profesorado.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional, Chile, política, sociedad, movimientos sociales, crisis

---

52. Este texto es parte del proyecto “Alfabetización Micropolítica de Educadoras de párvulos en formación” (Fondecyt Regular 1201882).

## **ABSTRACT**

In this chapter, we offer a collective reflection concerning our work as trainers of trainers, especially in a time of crisis like the one our country is experiencing. The awakening of Chile in October 2019 and the experience of the pandemic product of COVID-19 reconfigured the new social scenario in Chile. Based on our work as a team of researchers concerned about teacher education, we address the need to rethink the role of teachers in the construction of a new society. On the one hand, we take a journey to understand what the depoliticization of the teaching role and society has been, and, on the other, we approach the challenges that we envision in this post-pandemic transformation process that goes hand in hand with a new constitution for Chile. Finally, we install some elements that we believe are essential to re-politicize teacher education.

**Keywords:** Professional development, Chile, politics, society, social movements, crisis

## **RÉSUMÉ**

Dans ce chapitre, nous proposons une réflexion collective sur notre travail de formateurs de formateurs, notamment en période de crise comme celle que traverse notre pays. Le réveil du Chili en octobre 2019 et l'expérience du produit pandémique du COVID-19 ont reconfiguré le nouveau scénario social au Chili. Sur la base de nos travaux en tant qu'équipe de chercheurs soucieux de la formation des enseignants, nous abordons la nécessité de repenser le rôle des enseignants dans la construction d'une nouvelle société. D'une part, nous entreprenons un voyage pour comprendre ce qu'a été la dépolitisation du rôle enseignant et de la société, et d'autre part, nous abordons les défis que nous envisageons dans ce processus de transformation post-pandémique qui va de pair avec un nouvelle constitution pour le Chili. Enfin, nous installons certains éléments que nous estimons essentiels pour repolitiser la formation des enseignants.

**Mots clés:** Développement professionnel, Chili, politique, société, mouvements sociaux, crise

*“Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí”*  
**El dinosaurio**

**Augusto Monterroso**

## **Introducción**

La reflexión que compartimos se sitúa en un Chile pandémico post “despertar”. Esta escritura se genera a la luz de las conversaciones que mantenemos para nuestro proyecto. Nos situamos en un periodo posterior al movimiento social del año 2019 y en pleno brote pandémico. Ubicamos estas líneas entre dos grandes crisis que marcarán de forma profunda a nuestra sociedad. Hablamos de un Chile cuyo movimiento social pierde protagonismo ante la crisis sanitaria provocada por el COVID-19, aunque, de todos modos, sabemos que la movilización continúa ahí. Parafraseando a Monterroso, podríamos decir que cuando Chile salga de la pandemia la crisis “todavía estará allí”. Tendremos secuelas sociales, políticas, emocionales y educativas que sólo conoceremos en el tiempo. Transitamos de esa eclosión político-social-cultural llena de colores a un periodo en que la angustia y la incertidumbre se tomaron la vida cotidiana. Pasamos de tomarnos las calles a tener espacios públicos vacíos por la obligatoriedad del confinamiento; del disfrute con el encuentro presencial en masa a la comunicación virtual, aisladas/os en nuestros espacios privados. En ese contexto que, por cierto, aún transcurre, es en el que surgen las interrogantes, planteamientos y percepciones que dan vida a este capítulo.

El 18 de octubre del 2019 fuimos testigos de un fuerte reclamo popular por justicia social, dignidad y democracia para nuestro país. Los abusos e injusticias institucionalizadas generaron el cansancio de la ciudadanía, haciendo estallar la rabia acumulada en el tiempo (Mujica, 2020; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). El movimiento significó darle cuerpo

social a un conjunto de demandas que se venían gestando desde hace casi dos décadas. Diversos colectivos unieron fuerzas para exigir un cambio de dirección. En todos los espacios posibles se escuchaba la desafección con un Chile neoliberal impuesto a fuego. Un sistema que durante el periodo de transición hacia la democracia se legitimó a través de la focalización en la productividad (CEPAL, 1992; Moulian, 1997; Rodríguez, 2009). Un país en donde se sostiene que disminuye la pobreza y aumenta la clase media (Barozet y Fierro, 2014). En definitiva, lo que detonó es un hastío con un sistema social que se funda en la transacción económica, es decir, la mercantilización de la vida.

Ese era el tono de las últimas décadas en nuestra sociedad, por lo que el virus nos encontró pensando en otra cosa. Durante el verano el movimiento bajó su intensidad y, luego, vino un 8 de marzo desbordante donde las mujeres volvieron a situar la movilización con fuerza. Estábamos en la discusión acerca de cómo sería este 2020 en nuestras universidades. Las instituciones se alistaban para la contingencia, que ya era diferente a lo habitual. Todo indicaba que, como formadores de docentes, nos debíamos preparar para los paros, tomas y movilizaciones que vendrían. Sin embargo, el movimiento social nacional fue trocado por una crisis a nivel mundial; la pandemia del COVID-19 nos sorprendió planeando el año académico 2020 y, en algunos casos, terminando el 2019. Si ya el comienzo del 2020 había sido extraño, terminarlo sería una experiencia insospechada. Durante todo este año navegamos por un río convulsionado, nuevo y mutante, en el que la incertidumbre se instaló en la cotidianidad laboral, doméstica, académica, política, económica, en fin, en la vida. También, debemos decir que el virus incubó nuevas reflexiones que se sumaron a las que ya veníamos generando.

Tanto el movimiento de octubre como la pandemia, confirmaron una situación de injusticia social antigua. A partir del confinamiento, el movimiento gestado continuó a través de las redes sociales, mientras crecía la tensión provocada por un gobierno ineficaz a la hora de cuidar

a los/as suyos/as. En este entramado de crisis –movimiento social y pandemia–, lejos de que algo se paralice, siguen avanzando procesos de transformación política. El ícono es el camino para la creación de la nueva constitución. Cambiar la carta magna de nuestro Estado significa comenzar un largo proceso de construcción de una nueva sociedad, de un nuevo sujeto social. Si bien, existe un debate largo en torno a los cambios necesarios, nuestro aporte se encuadra en cuál es el tipo de formación docente que necesitamos como una sociedad que piensa un nuevo modelo de desarrollo. Entendiendo que desde ahí saldrán profesores y profesoras que jugarán un rol fundamental en la transformación social de Chile.

De esta manera, en este capítulo volcamos nuestro pensamiento en torno al rol de la política en la formación inicial docente. Lo hacemos en una sociedad post movimiento 18 de octubre, post pandemia. Si bien la reflexión puede verse entremezclada por los giros inesperados que genera este viaje social, enfocamos dicho pensamiento en nuestro rol, formando docentes para este nuevo Chile. Mirando el recorrido que hemos tenido como sociedad en la historia reciente. Hacemos este ejercicio reflexivo consciente de que está en una etapa de gestación. El ejercicio no es fácil, la pretensión es alta: por una parte, reflexionamos sobre un proceso en marcha y, por otra, pretendemos hacer una proyección a largo plazo en el que la despolitización y la repolitización de la formación docente serán nuestros temas principales.

## **Despolitización de la sociedad, educación sin identidad**

Entrada la década de los 90, con una salida de la dictadura a través de un consenso político, Chile reafirmó la matriz neoliberal. El proceso de transición “a la chilena” se constituyó a partir de un modelo de negociación política tecnocrática (Araujo y Martuccelli, 2012; Garretón, 2012), generando una sociedad donde los valores de lo comunitario o la

solidaridad, fueron permutados por el valor entregado a través del consumo (Moulian, 1997; 1998). Una de las características del comienzo de la transición fue una sociedad que poco a poco se fue despolitizando (PNUD, 2015), en otras palabras, la política fue reemplazada por el mercado. Con las estrategias de modernización de la Concertación se trasladó el foco ciudadano a la consecución de servicios y bienes, debilitando la lucha por espacios de participación. La relevancia del espacio privado primó por sobre el espacio y la vida pública (Rodríguez, 2009). Ese marco político también tuvo su correlato en el sistema educativo.

En el área de la educación, sabemos que el proceso de despolitización comenzó durante la dictadura cívico-militar (Bernal & Tapia, 2020). Afianzándose durante el periodo de transición democrática. El modelo neoliberal instaló la propuesta de una educación como eje de la transformación productiva con equidad (CEPAL, 1992), que fue criticado ya a principios de este siglo (Silva-Peña et al., 2003). Esta mirada, erradicó del sistema educativo la capacidad de crear y recrear a los sujetos como actores políticos. Como lo plantea Giroux “la educación bajo el neoliberalismo es una forma de despolitización, que mata la imaginación radical y la esperanza de un mundo más justo, equitativo y democrático” (2015, p. 20).

El modelo neoliberal ganó espacios en torno a la construcción de lo práctico y lo útil. Nació la figura del “experto” o el “técnico” –pertenecientes a los “*think tank*”– y que, a través de los medios de comunicación y su participación en comisiones, fue construyendo políticas nacionales (Pinilla, 2012). El discurso público ayudó a eliminar la palabra política de la vida cotidiana (Reyes, Muñoz y Vázquez, 2013). Además, vino la separación del saber académico (científico) de un accionar inmediato. Así, la ciudadanía fue quedando en el consumo, la universidad en lo científico y “los expertos” en lo técnico. La política era cooptada por ese grupo profesional perteneciente a partidos políticos y sus centros de pensamiento. Aunque estas distinciones parecieron no alejar la política, sino que a los partidos políticos. Mientras se mantenía una desafección

con la política partidaria, se mantenía un interés por los temas políticos en general (De Tezanos-Pinto, Cortés, & Concha, 2016).

Con relación al tema central que nos ocupa –la formación docente– el factor tecnocrático también ha impactado en dos aspectos: primero, el procedimiento de los diseños es técnicamente definido por especialistas pertenecientes a un grupo reducido de centros de estudios y universidades. Tal procedimiento, conocido como *top-down*, ha sido cuestionado para las políticas educacionales de las décadas del noventa y dos mil (Navarro, 2002; Raczynski, 2002). Segundo, los diseños se convierten en marcos regulatorios que buscan homogeneizar la formación inicial docente en base a estándares rígidos y tendientes a lograr mejores resultados en aprendizajes cognitivos, los que puedan ser evaluados por tests internacionales. Estos marcos regulatorios de formación o estándares de desempeño para la formación inicial disminuyen las posibilidades instituciones formadoras y de los/as docentes para definir elementos propios y contenidos de formación identitarios (Montecinos, 2014). La política pública pasa a tener su propia agenda de formación docente. Así, observamos que la despolitización también opera de forma que los contenidos y propuestas formativas de docentes se definen sin participación activa del propio cuerpo docente.

Por otra parte, nuestra mirada de la despolitización apela también a la micropolítica, es decir, esas relaciones de poder más cercanas que tenemos en nuestro entorno cotidiano e inmediato (Blase, 2002; Silva-Peña, et al., 2019), ya sea en la sala de clases, en la escuela o cualquier espacio educativo. Claramente, el poder forma parte de la política de las relaciones educativas en sus diferentes dimensiones: relaciones con el saber, entre docentes y estudiantes, entre docentes, entre estudiantes, entre docentes y equipos directivos, con las familias, con la comunidad. Por ejemplo, pensemos en cómo la relación con el saber y la relación entre profesor/a y alumno/a signan la manera en que se existe políticamente y se convive en la escuela.

Esto salta a la vista cuando, desde una perspectiva tradicional, entendemos a la escuela, por un lado, como la garante de la transmisión de saberes preestablecidos o como el lugar de lo universal, lo neutro o lo imparcial. Por otro lado, podemos comprenderla como un espacio donde se reproducen relaciones jerárquicas e impersonales entre profesores/as y estudiantes; como un lugar despoblado de la subjetividad, la experiencia y las diferencias de quienes forman parte de ella. Esto trae aparejados desafíos en la formación docente a la luz de los cambios que viene experimentando la sociedad y los nuevos desafíos de la vida en la escuela. De esta manera, la concepción de sociedad, la visión de escuela y la tarea docente se van entrelazando. Los límites que establece una escuela neutral o despoblada de la singularidad contrastan con la necesidad de que los/as docentes estén formados/as y preparados/as para acoger las diferencias. En un país cada vez más consciente de la diferencia se interpela la necesidad de experimentar la pluralidad en lo común. Aprender a reconocer a otros y otras, acoger la alteridad y las experiencias subjetivas o vivir en la diversidad es parte de este proceso de politización que llevamos a cabo como sociedad.

La escuela es siempre un espacio político. Desde el momento en que niñas y niños entran al ambiente escolar, la vida de la escuela se transforma en convivencia política. En el entorno escolar el mundo se hace público (Masschelein y Simons, 2014) y, en este sentido, la cuestión de la existencia política y del existir políticamente requiere nuestra reflexión como formadores/as de formadores/as:

Si hay algo que necesita nuestra atención como educadores, tiene que ser el interés por las oportunidades de existir políticamente, un interés por intentar sentirnos en casa en el mundo y soportar a los desconocidos. Esto es, al mismo tiempo, una responsabilidad educativa y política porque lo que está en juego es la posibilidad de nuestra misma existencia humana en un mundo en común (Biesta, 2017, p. 139).

¿Y qué tiene que ver la escuela en todo esto? podría preguntarse el o la lectora a estas alturas. No podemos olvidar que, durante los movimientos de octubre, la participación masiva en las protestas desató una nueva discusión por la politización de la sociedad. Aunque en los medios académicos ya existían evidencias de una repolitización juvenil (Molina y Makuc, 2020), el hecho irrefutable que enciende esa reactivación fue el actuar de cientos de jóvenes estudiantes secundarias/os que se rebelaron ese 2019. Vale decir que son aquellas/os “habitantes” del espacio escolar quienes demandan que la ciudadanía se resitúe y recobre su lugar político. Frente a ello, ¿cómo podríamos desatender el llamado a repensar la formación docente desde la responsabilidad política que hoy exigen las generaciones más jóvenes?, ¿no son acaso estos/as mismos estudiantes secundarios/as y universitarios/as quienes deberían recibir nuestra máxima preocupación y dedicación como eje central del sistema educativo?

## **El desafío de reconstruir lo construido**

Las universidades en las que trabajamos reciben a estudiantes de sectores populares. Nuestras aulas están repletas de docentes en formación que han tenido la experiencia de la pobreza disfrazada de clase media. Las carencias para un grupo importante de nuestro estudiantado son algo conocido, son una manera de vivir y, para muchos/as, la única que han experimentado. De ahí que el trabajo realizado en la cotidianidad choca entre promesas de movilidad social y el origen vulnerado. Por esto, compartimos la idea de que el trabajo de formar docentes es también un espacio de contención, esperanza y proyección de lo que puede ser la vida profesional para una familia completa.

Quienes conformamos este equipo hemos participado de las manifestaciones y los espacios que resignificamos en torno a las utopías renacidas en la esperanza en la nueva sociedad naciente. Desde nuestro rol formador, apoyamos la transformación colectiva que necesita Chile

y, como ciudadanos/as que queremos un cambio, participamos con distinta intensidad, diferentes roles, de una idea de cambio que es mayoritaria en Chile. Ahí, en la calle, somos ciudadanos/as y entendemos que también lo somos en nuestras aulas; no podemos dividirnos, pues, concebimos lo profesional y lo personal como algo indisoluble en el rol docente (Korthagen, 2010; Salgado & Silva-Peña, 2009). Por más que tratáramos de hacer esa separación, nuestro lenguaje, nuestra corporalidad, nuestra experiencia dicen algo en cada clase, en cada conversación en la que se trata el tema de la movilización social. “El estallido social”, como se ha etiquetado también al movimiento, pasó a ser parte de la conversación entre colegas y con nuestras/os estudiantes. Nuestras universidades fueron tomadas y retomadas. Estar apegados/as a la contingencia es ineludible para nosotros/as.

Un punto fundamental dice relación con uno de los logros emergidos a partir de la movilización de estos meses: el plebiscito para cambiar la constitución creada en dictadura. La construcción de la nueva carta magna es un proceso, de alguna manera, sanador. Chile tiene hoy la oportunidad de generar un espacio honesto, sin mezquindades, en el que se recupere de las heridas dejadas por la dictadura cívico-militar. La formulación de una nueva constitución entrega la posibilidad de una discusión política abierta, a través de la cual podamos restituir espacios democráticos perdidos y reconstruirnos como país. Entonces, nos asoma una alerta y una preocupación respecto del tema que nos convoca, pues, un país que se regenera a sí mismo necesita de docentes que también estén en ese proceso. La sintonía de la formación docente debe ser y estar más con el clamor ciudadano que con las políticas externas o impuestas desde arriba hacia abajo.

En sintonía con ese cambio que viene en el nuevo Chile, debemos repensar la mirada que entregamos al proceso de formación docente. Sabemos que hay un sistema de desarrollo profesional y que a nivel institucional se establecen claridades en torno a aquello. Pero para nosotros como formadores/as de docentes, este nuevo escenario nos invita a repensar la forma en la que vemos y experimentamos el proceso.

Durante largo tiempo, el trabajo de lo “técnico” y el nacimiento del “experto” tendieron a desvalorizar la experiencia docente y la voz de las propias casas formadoras, negando espacio a la singularidad y al peso del contexto que dan identidad a los distintos programas de formación en el territorio nacional. La falta de presencia del profesorado en las consultas o tomas de decisiones en las políticas educativas es parte de esa negación. Debemos *formar-nos* para recuperar esos espacios y esas responsabilidades.

## **Entre la esperanza y el silencio solitario**

El acuerdo político que estableció el plebiscito para una nueva constitución no significó una desmovilización. En las calles continuó la lucha por aquella larga lista de demandas, incluso durante el verano se mantuvo vivo el proceso. En marzo, un 8M que dio protagonismo a históricas reivindicaciones, anunció la potencia con la que se vislumbraba el 2020. Sin embargo, una semana después llegó la pandemia, y como si fuese un cuento de realismo mágico, fuimos confinados/as a nuestras casas, encerrados/as por meses. Aun así, el activismo continuó, ahora desde el mundo virtual. El plebiscito fue trasladado de abril a octubre, pero la sustitución de la carta magna seguía en pie. Se empezaron a dar nuevas formas de organización y la movilización tomó nuevos rumbos. A veces, los caminos han sido un poco inciertos, vivimos en tiempos de incertidumbre; quizás esa ha sido una de las grandes palabras que nos ha hecho encarnar la pandemia. Para muchas personas en el país, el cambio constitucional significa, remover el pilar fundamental de la herencia de un gobierno de facto que generó un gobierno neoliberal a través del miedo, la traición, el robo y la mentira. Entonces, volvemos a preguntarnos ¿estamos preparadas/os para que ese cambio constitucional lo podamos encarnar en la formación docente, en las aulas y en el campo de lo educativo?

Con la pandemia llegó el confinamiento –algo nuevo en nuestra experiencia como sociedad–, y eso instaló una educación de emergencia a través de medios digitales como única opción para continuar con

el año escolar/académico. Este mismo modelo técnico que sitúa a la tecnología como uno de los bastiones que debieran sostener la educación del siglo XXI, ha visto cómo la tecnología no resuelve todo. Es más, pareciera que lo mismo que hacíamos presencialmente se intenta trasladar al formato virtual. Los centros educativos, escuelas y universidades insisten en la tarea eficiente. Se repiten horario, tareas. Las conferencias se multiplican en un intento de hacerse escuchar, sin tener siempre algo para decir. En estos espacios queda poco lugar para el arte, la artesanía, el contacto con la naturaleza, el juego o el dolor, la angustia y la muerte “porque el signo de nuestro siglo es la carrera, y los más bellos descubrimientos de que se enorgullece no son descubrimientos de sabiduría, sino de velocidad” (Leclercq, 2014, p. 13).

Percibimos un derrumbe de la esperanza compartida frente a los seguidores de un vínculo absoluto entre nuevas tecnologías y enseñanza. Las universidades mantienen sus espacios vacíos, pero no han detenido su actividad de forma virtual. Cabe preguntarse: ¿qué espacio queda en esas actividades para comprender la educación y el aprendizaje como interacciones sostenidas en vínculos, en palabras, en olores, en colores? ¿Cómo los docentes, en una pantalla a cuadros vacíos, democratizan la palabra a través de las intuiciones, las miradas, las complicidades, los gestos? La imagen de un profesor dirigiéndose a los estudiantes a través de una pantalla vacía podría ser la caricatura de lo educativo en este contexto COVID-19.

La pandemia nos ha llevado a pensar y repensar la formación docente. Vemos cómo la devastación de este virus deja aún más al descubierto aquellas injusticias sociales que asolan a nuestras sociedades desde hace tiempo (Santos, 2020). La pandemia nos muestra esas realidades de las que sabíamos, pero que no siempre lográbamos ver. Si antes, la vida de nuestros/as estudiantes se tornaba borrosa al interior de las aulas; hoy, sentimos esas dificultades cotidianas. Vemos de más cerca la desigualdad, los dolores, la pobreza. Palpamos las dificultades tras los problemas de conectividad, cesantía o carencias al momento de

cumplir con los pagos en una universidad sometida al mercado. Vemos cómo colegas son despedidos/as, cómo se han construido recortes presupuestarios, cómo el mundo que teníamos se va desmoronando, o más bien, desnudando. En definitiva, la fragilidad que tenemos como sujetos frente al sistema y al modelo de vida se ha hecho visible y, más aún, la hemos vivido en carne propia. Si hay algo bueno en esta crisis sanitaria es que nuestras instituciones, nuestro sistema educativo, quedan al desnudo. La pandemia nos entrega una oportunidad: partir de lo que tenemos, sin inventarnos historias extras, sin fantasear con algo que no existe. Este virus invisible permite visibilizar aquello que teníamos escondido.

Si ya el proceso de formación de despertar estaba en curso desde el 18 de octubre, la pandemia vino a confirmar esa denuncia ciudadana y nos hizo ver lo que está sucediendo. El virus nos deja lecciones crueles en torno a una sociedad clasista, colonial, racista (Santos, 2020). Si vemos a nuestro alrededor, ha emergido esa sociedad con un inmenso campo de injusticia social. Y la justicia no dice relación sólo con las desigualdades de bienes que poseemos, sino en torno al valor, la recuperación de la conciencia de que todos/as somos parte de esta tierra.

Por ejemplo, en agosto del 2020 vimos cómo emerge un racismo invisibilizado. En esa fecha, grupos de comunidades mapuche realizaban la toma de cinco municipalidades de la provincia de Malleco en apoyo a presos políticos mapuche. Fue en Curacautín, una comuna con una alta población mapuche, donde la toma del municipio fue rechazada por un grupo de personas. Aún no sabemos por qué la policía permitió esa manifestación en un momento en que regía el toque de queda, no sabemos bien quiénes están tras esa afrenta realizada en el mismo periodo que el ministro del Interior visitaba a la región. Fue un impacto nacional ver a un grupo de personas saltando y gritando “*el que no salta es mapuche*”, en alusión directa al canto de rechazo hacia el actuar policial que se popularizara desde octubre en las calles de Chile (“*el que no salta*

*es paco*<sup>53</sup>). Esa muestra de racismo deja entrever cómo necesitamos un proceso educativo que nos entregue posibilidades de transformación en una sociedad nueva.

Así como ese ejemplo, hay otros. Existiría una profunda rabia social producto de varios feminicidios, frente a los cuales pareciera ser que no hay avances en la justicia. Racismo y machismo como parte de este país que es miembro de la OCDE y que a principios de siglo se erguía como un ejemplo frente a nuestros hermanos latinoamericanos. Éramos el “jaguar de América Latina”. Hoy, paradójicamente, ponernos la mascarilla hace que se nos caiga la máscara.

La pandemia no sólo develó la precariedad de nuestro sistema de salud, de nuestro sistema de pensiones, sino que nuestra sociedad está construida sobre la base de ocultas deficiencias. También, para gran parte de Chile, reafirmó la necesidad de cambiar el rumbo de este modelo neoliberal salvaje, extremista. Más aún, si pensamos en cómo nos señaló la fragilidad de nuestro sistema educativo, podemos entender la urgencia de abordar la incertidumbre como parte de la reflexión. Lo positivo, es que la pandemia también nos entrega esta posibilidad de cambio y de transformación.

## **Politización y justicia social en la formación docente**

Insistimos en la relación intrínseca entre política y educación; en especial en los tiempos que corren. El hito de la construcción de un nuevo marco político a nivel nacional genera desafíos más allá de la operatividad. Ya no solo se trata de temas de accesos a la educación, hablamos de justicia social en un amplio sentido; es decir, de promover el reconocimiento

---

53. En Chile, “paco” es una forma despectiva para denominar popularmente a un integrante de la policía. El nombre oficial es “Carabineros de Chile”

y la participación de quienes han estado marginados/as. Desde hace un tiempo se viene planteando la necesidad de una escuela de carácter inclusiva, intercultural, coeducativa, con una mirada democrática (Silva-Peña, 2021). Para quienes pensamos que la justicia social es el camino necesario para la educación, sobre todo después del 18 de octubre y la crisis Covid, nos preguntamos aún con más fuerza por qué no lo hemos conseguido, cuáles son esos desafíos pendientes.

Creemos que uno de esos retos es la necesidad de contar con un nuevo tipo de ciudadanos/as. Pensar una sociedad que en las próximas décadas necesitará nuevo tipo de ciudadanas/os. Una profesora que comienza a formarse el 2020, egresará el 2025 y en sus 10 primeros años de ejercicio formará al menos a 400 personas que constituirán parte de la población chilena de los años 40 en adelante. Para los cambios de nuestra formación docente hoy, debemos poner el foco en 30 o 50 años hacia el futuro. Es aquí donde surge el anhelo por contar con facultades de educación que piensen más en la propuesta que en la reacción.

Para nosotros la repolitización de la formación docente es considerada como el proceso de concientización del que nos hablaba Freire (1978), comprendido como esa forma de leer al mundo. Hablamos, especialmente, de repolitización en torno a construir una formación de docentes para la justicia social (Diniz-Pereira y Soares, 2019; Silva-Peña et al., 2017). El objetivo de este texto está lejos de ser una reflexión conceptual. Aun así, entendemos por política esa manera de hacerse parte del proceso de cambio social, es decir, la praxis del demo que se ocupa del acontecer colectivo (Rodríguez, 2009). De este modo, politizar es tomar conciencia de que somos parte de esta sociedad (de la *polis*) y tenemos capacidad de acción. Aquel camino, implica trabajar de manera consciente para alcanzar el bien común, aportando a una concepción formadora que va más allá del conocimiento. Esta visión educativa se asume en el encuentro con el/la otro/a. Educar no es un acto transmisivo, sino creativo, constructivo y transformador.

Llevado a la docencia universitaria para la formación del profesorado, dichas distinciones significan avanzar en la reflexión acerca de cómo soy y cómo estoy siendo en mi sala de clases. El rol político dice relación con aquella reflexión crítica en torno a mi propio poder en la sala de clases. Es por eso por lo que estamos de acuerdo que una parte del proceso de formación docente significa la comprensión y discusión de las políticas públicas (Ferrada et al., 2018). Además, dicha perspectiva necesita complementarse con una política cotidiana que se da en la corporalidad, el habla y la emocionalidad que compartimos día a día. Estos puntos son parte de la demanda social que significa valorizar cualidades humanas desechadas por el modelo neoliberal y que la pandemia nos ha hecho poner en la lista de prioridades. La formación docente, por tanto, necesita sintonizar más con este sentimiento de transformación colectivo.

Uno de los propósitos educativos que emergen es acompañar a los/as estudiantes a interrogarse por sus propios deseos. Gran parte del trabajo del/a educador/a consiste en crear el tiempo, el espacio y las formas para que los/as estudiantes puedan encontrar sus propósitos verdaderos, examinarlos, seleccionarlos y transformarlos, tal como plantea Biesta (2019):

lo que aquí está en juego es la cuestión de qué debería tener autoridad en nuestras vidas y la cuestión de la autoridad es, precisamente, entrar en diálogo con qué y quién es el otro. Se trata de dejar que algo o alguien tenga poder en nuestras vidas. Se trata de autorizar qué y quién es el otro, de dejar que hable, por así decir, de convertirlo en autor (p. 73).

Como vemos, ese acompañamiento instala otro elemento que ha sido negado por este modelo de vida, que es la autoridad, es decir, la posibilidad de reconocer-se cómo autor/a legítimo/a de nuestras vidas. En el terreno académico significa ser autoras/es de conocimiento y saber. Autorizarse a sentirse en casa, o la pregunta por aquello que

tiene más autoridad en nuestras vidas, nos lleva a pensar en la manera en que se vive y recrea la escuela o la universidad en relación con la sociedad que cambia. Aquí es donde distinguimos la politización del adoctrinamiento. Politizar dice relación con impulsar esa capacidad transformadora presente en el ser.

Por tanto, cuando vemos a la sociedad chilena desafiada a reconstruirse, nos interpela como formadores/as de formadores/as. La existencia política, quizás, debe llevar a pensar si nos sentimos en la universidad o en la escuela como en casa. Esta mirada toma fuerza cuando el paisaje universitario y escolar —espacios de formación docente— aparecen cada vez más circunscritos por dispositivos que intentan gobernar el tiempo de las experiencias formativas, las relaciones que se dan en su interior, el actuar docente y la vida de niños/as y jóvenes.

Como docentes, politizar también significa saber fomentar la participación en movimientos sociales, políticos y culturales, tanto desde esa macropolítica que encierra la educación como desde las relaciones micropolíticas construidas en el día a día. Es decir, que la politización se vuelva una práctica cotidiana dotada de reflexión crítica y acción. También, aquello implica resignificar lo que entendemos por habitar y defender el territorio de lo educativo y no solo situarnos funcionalmente al servicio de un sistema preestablecido.

## **La repolitización de la formación docente en un Chile postpandémico**

Antes del golpe Militar, en Chile la formación docente estaba involucrada en el quehacer colectivo, social y político (Pérez, 2017; Zemelman y Lavín, 2012). Sin embargo, como hemos indicado, el proceso de desmantelamiento de la función docente del Estado fue acompañado con un proceso de despolitización. Por esta razón hablamos de repolitización

como ese camino de resituar al profesorado en el espacio político que le corresponde en tanto impulsores/as de transformación social.

Repensar el actuar docente nos exige darle lugar a temáticas que han sido abandonadas. La repolitización implica recuperar la memoria del profesorado acerca de nuestro pasado formativo (Olivos-González, López-Torres y Silva-Peña, 2020). La desarticulación organizacional, discursiva y creadora que ha vivido el mundo docente en nuestro país tiene un origen claro, que fue la dictadura cívico-militar. En las décadas siguientes los intentos por resituar el rol docente no logran la reparación necesaria.

La responsabilidad de un nuevo tipo de formación del profesorado no solo recae en quienes desarrollamos la profesión docente. También, es necesario asegurar un espacio en la vida pública del país para que ello ocurra. El presente nos está dando la razón para exigir que transformemos la futura formación docente, pero las decisiones deben siempre mirar la huella que ha ido dejando el pasado. La memoria es una forma de correr el velo que nos impone el modelo neoliberal para hacer nuestra labor. Porque despolitizar la memoria también es una estrategia de control (Reyes, Muñoz y Vásquez, 2013).

Desde principios de siglo, Chile ha vivido varias reformas, junto con una seguidilla de cambios, innovaciones y ajustes menores, que hacen su aparición cada vez que se advierten vacíos en el sistema escolar o cuando el gobierno de turno defiende su ideología. Como ejemplos tenemos una serie de dispositivos tendientes a organizar la vida en la escuela (Ley General de Educación, Ley de Calidad y Equidad, la Ley SEP, cambios en planes y programas de Estudios, estándares, marcos para la buena enseñanza, sistema de evaluación docente, etc.). Dichas herramientas hacen su aparición en el sistema educativo atravesando el espacio universitario hasta el escolar. Esa realidad nos interpela como formadores/as de formadores/as acerca de ese ajuste del profesorado hacia un rol técnico dentro del formalismo burocrático. Se genera

un enmarque pedagógico sin sentido. Una normatividad que lleva al agobio. Una desorientación acerca de lo que es en esencia educativo. De este modo vemos cómo disminuye la posibilidad de vivir e imaginar la escuela, como un espacio distinto al normado. Politizar es impulsar el actuar docente en búsqueda de ese sueño imaginativo de que la escuela tenga el sentido de educar.

En un contexto de despolitización docente apostamos a leer y escribir en la realidad de los lugares institucionales. Actuar políticamente significa asumir como centralidad los deseos, sentimientos, vivencias, saberes o contradicciones como comunidad educativa. Los conocimientos disciplinarios y códigos burocráticos quedarían bajo el marco que se considere a nivel local. Esta forma de ver el rol del profesorado implica una mirada más amplia sobre la sociedad, la escuela y el educar. El pensamiento macropolítico y el actuar micropolítico se orientan a la construcción de la escuela como ese el lugar que queremos, el que los/as estudiantes esperan y la ciudadanía reclama.

Repolitizar requiere relevar los deseos de cambio educativo, más allá de lo instituido, trastocando el orden existente. Piussi (1999) refiere a la práctica política de poner detrás lo que a veces está delante, es decir, el currículo, las taxonomías, las reglas de la institución escolar, etc., no para cancelarlo ilusoriamente, sino para verlo como lo que realmente es, un orden social y simbólico al que se está habituado y que, en muchas ocasiones, se convierte en un obstáculo para el logro de la finalidad de la escuela y de la universidad. Quizás por eso es por lo que enfatizamos la necesidad de impulsar la reflexión docente en torno a esos hechos cotidianos (Silva-Peña et al., 2018).

Uno de los ejes importantes que debe abordar ese nuevo camino de formación es el modo en que recuperamos la palabra o reinstalamos la voz del profesorado. Uno de esos pasos debería ser reconocer la diferencia entre la visión academicista, que abunda en los procesos de formación docente, y la visión pedagógica que intenta resistir. La palabra docente,

precisamente, resitúa la tarea y el quehacer de la labor en la pedagogía como lugar principal y no en la disciplina o la cientificidad, como nos hemos acostumbrado a ver en los espacios universitarios (Hizmeri, 2014). En este sentido, hablamos de una formación docente pedagógica que pone énfasis en la relación con otros y otros, en la importancia del contexto y en el reconocimiento del saber que emerge de la experiencia (tanto de profesoras/es como estudiantes).

Repolitizar la formación docente nos invita a renunciar a ciertos egos (si no a todos) academicistas para disponernos a una relación horizontal con la escuela, pues, para que la palabra tenga lugar debe haber escucha genuina. Quienes pueden nombrar la realidad educativa con mayor potencia son los y las profesoras, no solo porque la conocen y la construyen, sino porque en ese lenguaje propio van dotando de sentido, cuerpo e historia el acontecer de las aulas, de los espacios formadores. Propiciar espacios para ese lenguaje y ese modo de nombrar la realidad implica otro desafío: que la academia esté al servicio de la escuela y no al revés, como ha sido la lógica de las últimas décadas. En ese modo de nombrar la realidad, las y los docentes, justamente pueden volver a politizar los contenidos, que fueron desprovistos sentido en los primeros años de la dictadura (Cabaluz, 2015).

Otro aprendizaje que nos han dejado las crisis social y sanitaria es la imposibilidad de controlar lo que nos ocurre como sociedad. Aun así, nos permitimos estas páginas para imaginar y compartir lo que entendemos como una necesidad repensar la formación docente que deseamos para nuestro país. En educación no hay fórmulas; quizás...recetas (Montoya, 2008). Hablamos de propuestas en la que cada elaboración requiere poner cuidado al proceso.

En este capítulo intentamos dejar algunos de los ingredientes que creemos imprescindibles para reconstruir colectivamente la formación del profesorado. Nuestra reflexión la entregamos con la comprensión de que cada contexto es diferente, cada territorio tiene una necesidad

distinta y considerando la naturaleza conflictiva de la vida en comunidad. Este texto es una sugerencia para iniciar (y no cerrar) una discusión sobre qué profesoras/es queremos y necesitamos para este Chile despierto y postpandémico. Una invitación a conversar, con nuestros/as pares, con los/as docentes. Aunque, sería una satisfacción más grande aún si cualquier ciudadano/a sintiera la convocatoria a discutir las ideas impresas en estas hojas. Necesitamos cambiar paradigmas, en especial en educación. Incorporar múltiples voces. También, como una forma de representar esos cambios sociales a los que asistimos, nos preguntamos cómo vamos generando espacio para la voz y participación de quienes son el principal motor del proceso educativo: los y las estudiantes... después de todo, ellas y ellos son quienes nos han hecho despertar.

## Referencias

Araujo, K. y Martuccelli, D. (2012). *Desafíos comunes: retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. LOM.

Barozet, E y Fierro, J. (2014). La clase media en Chile: implicancias sociales y políticas. *Revista paraguaya de sociología*, 51(141), 147-158.

Bernal, F. y Tapia, A. (2021). *Análisis crítico de las transformaciones en el sistema educativo chileno: Antecedentes y perspectivas actuales*. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza y E. Santa Cruz (Eds.), *Estallido Social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (pp. 25-40). Editorial UTEM.

Biesta, G. (2017). *El bello riesgo de educar*. SM.

Biesta, G. (2019). ¿Cuál es la tarea de la educación? Despertando el deseo de querer existir en el mundo de una manera adulta. *Pedagogía y Saberes*, 50, 63-74.

Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 6(1-2), 1-14. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf>

Cabaluz, J. F. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973 - 1990). *Perspectiva educacional, formación de profesores*, 54(2), 165-180.

CEPAL (1992). *Educación y conocimiento, eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL.

De Tezanos-Pinto, P., Cortés, F., & Concha, M. (2016). Participación política y descontento en Chile: Una tensión entre el interés en los temas políticos y la desafección generalizada. *Midevidencias* 6, 1-6. <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N6.pdf>

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Ediciones AKAL.

Diniz-Pereira, J. E., y Soares, L. J. (2019). Formação de educadoras/es, diversidade e compromisso social. *Educação Em Revista*, 35, e217314. <https://doi.org/10.1590/0102-4698217314>

Hizmeri, J. (2014). Educación e infancia. Una vuelta al comienzo entre los leitmotiv o motivos recurrentes en la educación actual. En Á. Moreu y H. Salinas (eds.), *Nuevas perspectivas pedagógicas* (Iduna 9) (pp. 105-116). U. de Barcelona.

Ferrada, D., Villena, A., y Del Pino, M. (2018). ¿Hay que formar a los docentes en políticas educativas? *Cadernos de Pesquisa*, 48(167), 254-279. <https://doi.org/10.1590/198053144740>

Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Garretón, M. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado*. ARCIS-CLACSO.

Giroux, H. (2015). Pedagogías disruptivas y el desafío de la justicia social bajo regímenes neoliberales. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 4(2), 13-27.

Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 83-101.

Leclercq, J. (2014). *Elogio de la pereza*. RIALP.

Masschelein, J. & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Miño y Dávila.

Molina, W. & Makuc, M. (2020). Imaginarios juveniles y los desafíos

de la educación pública secundaria en el contexto del levantamiento popular. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza, & E. Santa Cruz (Eds.), *Estallido Social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (pp. 151-167). Editorial UTEM.

Moulián, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. LOM.

Moulian, T. (1998). *El consumo me consume*. Santiago: LOM.

Montecinos, C. (2014). Análisis Crítico de las Medidas de Presión Propuestas para Mejorar la Formación Inicial de Docentes en Chile por el Panel de Expertos para una Educación de Calidad. *Estudios*, 40(Especial), 285–301. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200017>

Montoya, M. M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Sabina.

Mujica, F. (2020). Emociones morales en educación: análisis del enfado en el contexto neoliberal. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(2), 33–49.

Navarro, L. (2002). Asesoría técnica a las escuelas y liceos en Chile: análisis y elementos de propuesta para una política. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 31(2), 328-352.

Olivos-González, F., López-Torres, L. & Silva-Peña, I. (2020). Revisitando las escuelas normales en Chile. Hacia una recuperación de la historia de la formación del profesorado. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação de Professores* 12 (23): 139–152. doi:10.31639/rbpf. v12i23.306.

Pérez, C. (2017). *Escuelas normales en Chile: una mirada a sus últimos intentos de modernización y a su proceso de cierre (1961-1974)*, Dibam. <http://www.museodelaeducacion.cl/648/w3-article-79564.html>

Pinilla, J. P. (2012). Think Tanks, saber experto y formación de agenda

política en el Chile actual. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 11(32). 119-140. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682012000200008>

Piussi, A. M. (1999). Más allá de la igualdad: apoyarse en el deseo, en el partir de sí y en la práctica de las relaciones en la educación. En C. Lomas (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. (pp. 43-67). Paidós.

PNUD (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. PNUD.

Raczynski, D. (2002). *Análisis de la oferta de programas e iniciativas del sector público y privado desde los establecimientos educacionales*. Informe Final de Consultoría para el Ministerio de Educación. Asesorías para el Desarrollo.

Reyes, M., Muñoz, J., y Vázquez, F. (2013). Políticas de memoria desde los discursos cotidianos: La despolitización del pasado reciente en el Chile actual. *Psyche*, 22(2), 161-173. <http://dx.doi.org/10.7764/psyche.22.2.582>

Rodríguez, J. P. (2009). Despolitización y democracia. Prácticas ideológicas en el Chile actual. *Némesis*, VII, 9-18. <http://revistanemesis.cl/2018/08/19/despolitizacion-y-democracia-practicas-ideologicas-en-el-chile-actual/>

Salgado, I. y Silva-Peña, I. (2009). Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de Investigación-acción. *Paradigma*, 30(2), 63-74.

Silva-Peña, I., Chelme-Bustos, A. y Salgado-Labra, I. (2003). Educación y conocimiento: ¿Eje de la transformación productiva con equidad? El caso de Chile. *RELIEVE*, 9(1), 73-81. <https://doi.org/10.7203/relieve.9.1.4350>

Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (2017). *Justicia Social. El componente olvidado de la Formación Docente*. Santiago: Mutante Editores.

Silva-Peña, I., Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutiérrez, C., Quiles-Fernández, E., & Ramírez-Vásquez, P. (2018). Explorando las relaciones de género en la escuela: Indagaciones narrativas para la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 79–94). Chile: Ediciones UCM.

Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, Gustavo. (2019). Alfabetización micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40, e0190331. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>

Silva-Peña, I. (2021). Justicia social como eje de la formación inicial docente. En I. Silva-Peña, M. A. Oliva, O. Espinoza y E. Santa Cruz (Eds.), *Estallido Social en Chile. Lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa* (pp. 207-221). Editorial UTEM.

Zemelman, M.; Lavín, S. (2012). Formación normalista versus formación docente universitaria: un rescate histórico de aprendizajes y desafíos de educación. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, n. 11, p. 17–44.