

Formación docente como reconstrucción biográfico-política

Teaching Training as a Biographical-Political Reconstruction

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 11 de julio de 2022
Fecha de aceptación: 11 de enero de 2024
Fecha de disponibilidad en línea: octubre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.fdrb

MARCELA BLANCA GAETE-VERGARA ✉
magaete@uchile.cl

UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1051-1168>

MAURICIO NÚÑEZ-ROJAS
mauricio.nunez@uchile.cl

UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5468-6878>

Para citar este artículo | To cite this article

Gaete-Vergara, M. B., & Núñez-Rojas, M. (2024). Formación docente como reconstrucción biográfico-política. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-22. doi: 10.11144/Javeriana.m17.fdrb



Resumen

Este artículo analiza la reconstrucción de las razones biográficas de veinticuatro estudiantes de pedagogía del nivel secundario para ingresar y mantenerse voluntariamente en su trayecto de formación práctica en un centro de protección de menores. Se trata de un estudio cualitativo de corte narrativo y longitudinal a lo largo de un semestre. Los resultados muestran que el desarrollo de prácticas docentes en contextos de inequidad, acompañadas de procesos permanentes de reflexión narrativo-biográfica, interpela a los/as practicantes a tomar conciencia de su papel como educadores y a sentirse parte de su pueblo y de su historia, dando paso a un lugar desde donde entretener un proyecto formativo que lucha por la justicia social, en un proceso de reconstrucción donde lo biográfico se vuelve político y lo político un ejercicio biográfico.

Palabras clave

Estudiante de prácticas; biografía; exclusión social; formación de profesores; política

Abstract

This article analyzes the reconstruction of the biographical reasons why 24 student teachers at the secondary level wish to enter and voluntarily remain in a course for practical training in a center for the protection of minors. It is a qualitative study, of a narrative type, which follows the course of a semester. The results show that the development of teaching practices in contexts of inequality, accompanied by permanent processes of narrative-biographical reflection, leads the participants to question and become more aware of their role as educators and to feel part of their people and their history, and thus interweave a formative project which fights for social justice, in a process of reconstruction where the biographical becomes political and the political, a biographical exercise.

Keywords

Trainees; biographies; marginality; teacher education; politics

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación se enmarca en uno de los objetivos específicos desarrollados en una investigación adjudicada en fondos concursables de la Universidad de Chile, titulada: *Análisis de una experiencia de formación práctica con estudiantes de pedagogía en educación media, basada en la pedagogía social, la autonomía profesional y el compromiso ético-político.*

Introducción

La formación inicial docente ha sido ampliamente estudiada en las últimas décadas, generándose a partir de ello una gran variedad de teorías, conceptualizaciones e implementaciones relacionadas con la incorporación de prácticas tempranas desde perspectivas reflexivas e investigativas. En este sentido, los enfoques biográfico-narrativos constituyen aportes relevantes (Bolívar *et al.*, 2001; Connelly & Clandinin, 2006), como también los desarrollos de la investigación-acción, el aprendizaje en servicio y la pedagogía por proyectos (Anderson & Herr, 2007; García, 2021; Puig, 2009; Rodríguez, 2015), entre otros.

No obstante, un estudio de Díez-Gutiérrez (2020) señala que la formación de profesores suele estar vinculada, a pesar de todas las propuestas de mejora antes señaladas, al discurso social dominante de carácter tecnocrático y al imaginario neoliberal, que impulsa lógicas de estandarización y control del desempeño docente, lo que redundaría en que el profesorado, a pesar de cumplir exitosamente con los estándares establecidos, no siempre se sienta preparado para enfrentar la realidad del aula, sobre todo en contextos adversos, de desigualdad, pobreza y marginación social (Bastías & Iturra, 2022; Jiménez *et al.*, 2018).

La formación docente no puede permanecer indiferente ante estas problemáticas, por el contrario, como plantea Valliant (2019, p. 87), “los docentes deberían conocer las situaciones injustas y tener empatía con los excluidos para poder transformar la educación”. Dicha perspectiva implica comprender la formación inicial del profesorado como generadora de una conciencia crítica que le permita a los/as futuros/as docentes prepararse para afrontar los complejos desafíos de la realidad social y escolar, lo que solo es posible cuando el mundo y la realidad se nos aparece, es decir, cuando vemos y tenemos conciencia de un mundo que nos había sido invisible (Jiménez & Valle, 2017).

Empero, hacer aparecer un mundo educativo en la formación inicial docente “a partir de obstáculos, problemas, conflictos, vértigos, incertidumbres

y demás sin-sentidos [... es un...] atrevimiento [que] conlleva los desplazamientos y mutaciones internas más profundas y las emociones más indescriptibles” (Jiménez & Valle, 2017, pp. 261-262). Tales desplazamientos emergen al hacer visible la estructura educativa, al cuestionar qué y quiénes quedan fuera, para qué estamos educando, al servicio de qué y contra quiénes responde nuestra práctica (Freire, 1993), interrogantes que solo pueden llevarse a cabo en la formación inicial si se otorga la oportunidad a los/as futuros/as docentes para que “conozcan y analicen ciertas injusticias e inequidades [... a partir...] de la realización de prácticas docentes con población vulnerable para aumentar la conciencia y el compromiso hacia la justicia social” (Valliant, 2019, p. 88).

Al respecto, Cochran-Smith (2009) plantea que desde comienzos del siglo XXI se viene gestando un interés por vincular los programas de formación inicial docente con la justicia social y, sin embargo, pareciera que esto solo se queda en un esfuerzo curricular que no logra traspasar las fronteras de lo puramente académico. En efecto, serían pocos los programas que han logrado realizar innovaciones estructurales con asociaciones comunitarias, quedándose la mayoría de ellos solo en adecuaciones de programas tradicionales, por lo cual, a pesar de ser la educación para la justicia social un desafío clave, constituye aún una tarea pendiente en el espacio de la formación inicial docente.

Ahora bien, enfrentar este desafío requiere de un enfoque epistémico y metodológico ajustado a las necesidades de comprender y comprenderse en contextos educativos de marginación y exclusión social. En ese orden, resulta problemático que la vida y los itinerarios biográficos de las y los practicantes no estén considerados en las propuestas de formación práctica en dichos contextos, porque dicha experiencia les afecta y conmueve a partir de su propia historia.

De hecho, en este estudio hemos podido observar que las prácticas docentes en contextos vulnerables y de exclusión social implican nuevas comprensiones y actuaciones, las cuales se entretajan y cobran sentido a partir del enfoque narrativo, el cual constituye una clave privilegiada de interpretación en tanto implica la reconstrucción de itinerarios biográficos que dan sentido a las experiencias presentes de las y los practicantes, desde la vivencia de las injusticias e inequidades educativas y sociales.

Al respecto, Connelly y Clandinin (1994) abogan por la necesidad de dar voz a los sujetos en formación inicial, en la medida que “los estudiantes de pedagogía traen con ellos sus propias historias, historias que han vivido, pero que raramente han sido contadas” (p. 149). Consecuentemente, Murillo (2017) ha dado importancia a la reflexión autobiográfica en los procesos de formación inicial en contextos de vulnerabilidad social, acuñando

los conceptos de acogida y de pedagogía de los bordes en “la realización de proyectos de investigación-formación-acción [...] con énfasis en los relatos de vida [...] de jóvenes practicantes de pedagogía [...] que conviven con...] el riesgo extremo al que están expuestos niños y jóvenes, de la vida precaria y la difícil supervivencia” (p. 53). Es en este escenario donde se debe aprender a enseñar en lo impredecible, lo contingente, lo discontinuo y en la improvisación de la propia enseñanza.

En este mismo sentido, un estudio de Leiva *et al.* (2022) señala que la formación para la diversidad y la inclusión social desde las experiencias biográficas de las y los profesores en formación favorece el desarrollo de actitudes éticas, orientadas al encuentro con el otro y a la toma de conciencia de lo que implica el trabajo pedagógico en contextos complejos y diversos.

Dichas investigaciones permiten afirmar que la experiencia de transformarse como docente a partir de prácticas en contextos complejos y de inequidad social va cobrando sentido formativo, no solo en un hacer, que podría ser ciego, sino también en la comprensión y autocomprensión narrativa de dicho hacer, para lo cual se invita a construir y reconfigurar con otros la propia colocación en el mundo, la que siempre está cargada de un *nosotros*.

En esta misma línea de trabajo, el Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile viene desarrollando desde hace doce años un proyecto con estudiantes de pedagogía en educación secundaria de diversas menciones (filosofía, artes visuales, inglés, biología, historia, lenguaje, música, química, matemática y física), quienes se integran voluntariamente, y de forma paralela a las prácticas desarrolladas en escuelas tradicionales, al proyecto denominado “Pedagogía con jóvenes en contextos de encierro y exclusión social”, como parte del creditaje en el área de la formación práctica. Los/as practicantes realizan talleres socioeducativos y/o preparación de exámenes libres a adolescentes de ambos sexos, entre 12 a 18 años, que transitan por centros de menores o para infractores de ley, en su mayoría, con desfase escolar y con historias de vida de abandono y exclusión social.

En particular, se indagó sobre las tensiones, aprendizajes y sentidos que van construyendo los docentes en formación que llevaron a cabo su práctica en un mismo centro de protección de menores, y se presentan de manera específica los resultados del objetivo, focalizado en comprender las razones biográficas para incorporarse y/o mantenerse en el proyecto, así como la reconfiguración de dichas razones en el transcurso de la experiencia de práctica en un contexto altamente complejo y desafiante.

El término *razones biográficas* se utiliza aquí para referir a las explicaciones, causas o motivos relacionados con aspectos vivenciales (personales, familiares, escolares, sociales u otros) que justifican la acción y decisión

de integrarse y/o mantenerse en el proyecto formativo. Muchas de estas razones se encuentran enmarañadas en historias que nunca han sido contadas, por lo que suelen mantenerse implícitas, pero son movilizadoras de la acción, de allí que el trabajo narrativo de reconstrucción biográfica implique la explicitación y toma de conciencia de estas razones en la historia de una vida.

Diseño metodológico

Enfoque y método

La investigación de corte cualitativo y longitudinal se desarrolló bajo el enfoque narrativo, a partir del análisis de relatos en relación con el objetivo del proyecto, centrado en el cruce entre el relato de práctica y el relato biográfico. Por una parte, la pretensión fue identificar los aspectos biográficos que impulsan a futuros docentes a integrarse y/o permanecer en un proyecto pedagógico alternativo, pero a la vez, se intentó averiguar de qué manera esas razones son reconfiguradas a partir de la narración de la experiencia de formación práctica. Se trata de la construcción de relatos con un componente (auto)biográfico, imbricado en los contextos de producción en los que dichas experiencias se inscriben históricamente y, por tanto, con un componente político, que no siempre se considera en los estudios narrativos.

Participantes

La muestra incluyó el universo completo de los 28 practicantes inscritos en el curso, pertenecientes a diversas menciones de pedagogía del nivel secundario y diversos niveles de práctica, en la medida en que el proyecto tiene modalidad de aula multigrado, mediante el cual se conforman equipos de trabajo de distintas menciones y experiencias que asisten al mismo curso de acompañamiento al proceso de práctica; por ello, los/as participantes tenían entre 1 a 3 semestres de experiencia en la realización de talleres en un centro de protección de menores. De esta muestra, 24 practicantes accedieron a participar en la investigación, firmando el correspondiente consentimiento informado para resguardar los aspectos éticos de la investigación.

A lo largo del texto, las referencias a los/as participantes se harán utilizando el siguiente código: N° participante e inicial del tipo de instrumento (E para entrevista, NI para narración escrita de las razones para ingresar inicialmente al proyecto o permanecer y NF para narración del proceso una vez finalizado el curso).

Tabla 1

Caracterización de participantes

N°	Sexo	Mención	Nivel práctica	N° semestres proyecto	N°	Sexo	Mención	Nivel práctica	N° semestres proyecto
1	M	Artes Visuales	I	1	13	F	Inglés	III	2
2	F	Artes Visuales	I	1	14	F	Filosofía	III	2
3	M	Matemáticas	I	1	15	F	Inglés	III	3
4	F	Biología	I	1	16	M	Artes Visuales	III	2
5	M	Lenguaje	I	1	17	F	Historia	III	2
6	M	Matemática y Física	II	1	18	F	Historia	III	2
7	F	Matemática y Física	II	1	19	F	Historia	III	2
8	M	Matemática y Física	II	1	20	F	Artes Visuales	III	3
9	M	Matemática y Física	II	1	21	F	Lenguaje	III	3
10	F	Matemática y Física	II	1	22	M	Química	III	3
11	M	Matemática y Física	II	2	23	F	Filosofía	III	1
12	M	Artes Visuales	III	2	24	M	Lenguaje	III	2

Fuente: elaboración propia.

Recogida de datos

La recogida de datos se realizó a través de la aplicación secuencial de tres instrumentos a lo largo de un semestre: a) escritura inicial de un relato autobiográfico sobre los motivos para ingresar o permanecer en el proyecto, según correspondiese a practicantes de primer o último semestre; b) narración escrita de la experiencia global al final del proceso de práctica, en la que debían referirse a tensiones vividas, sentimientos y sentidos de la experiencia; c) entrevista semiestructurada de corte narrativo, realizada un mes después de finalizado el proceso de práctica. Cada uno de estos instrumentos pretende recoger la resignificación de su pasado a partir de la decisión de ingresar o permanecer en el proyecto frente a la reflexión en tiempo presente de la experiencia vivida en la práctica.

Análisis de datos

Los datos fueron sometidos a un análisis categórico del contenido (C-C) (Bolívar *et al.*, 2001), para identificar la trama semántica en los relatos, por medio de un examen de núcleos de significado, a partir de los cuales, mediante un proceso inductivo, se construyeron etiquetas y categorías.

La fragmentación en núcleos de significado redujo la secuencia narrativa sintagmática a núcleos semánticos aislados, razón por la cual se procedió con un análisis categórico de la forma (C-F), que toma en cuenta la dimensión temporal, en este caso la trayectoria a lo largo de un semestre, a través de los relatos y la entrevista final de cada practicante (triangulación vertical). Para ello se procedió a un análisis de los tres instrumentos de recogida de datos, levantando categorías descriptivas semánticas; luego se

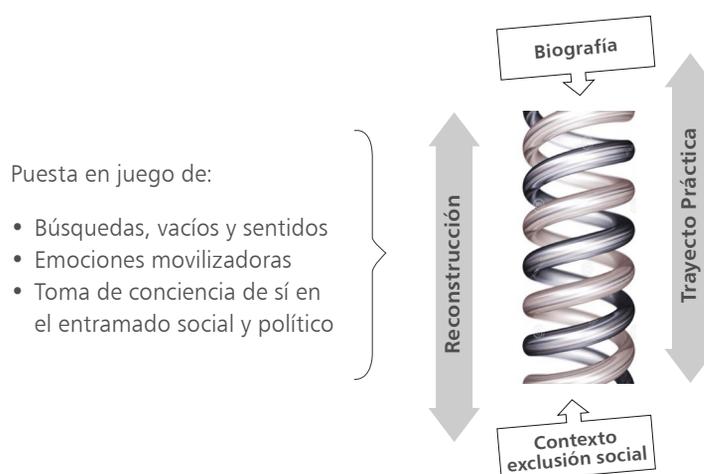
compararon dichas categorías por cada participante, organizándolas en un eje temporal (inicio, mediados y final de semestre), a fin de generar nuevas clasificaciones analíticas que recogieran los aspectos referidos a la temporalidad, es decir, cambios, continuidades y tensiones en el trayecto de práctica como (re)configuradora de la propia biografía y de sus razones para ingresar o mantenerse en el proyecto. Posteriormente, se realizó una triangulación horizontal o de perspectivas entre los relatos de los/as practicantes, teniendo como eje clave la dimensión del tiempo de permanencia en el proyecto (entre un semestre a un año y medio), para el análisis C-F. Este análisis dio lugar a una representación visual (figura 1) del entramado temporal (trayectoria de práctica), en el que se ponen en juego y se reconfiguran su biografía y su formación, en tanto análisis C-C, de modo de articular ambos tipos de análisis.

Resultados

Los resultados del estudio se organizan en tres subapartados, a fin de desarrollar las dimensiones asociadas a las razones y sus reconfiguraciones para ingresar y mantenerse en el proyecto. Como se presenta en la figura 1, el trayecto de la práctica se realiza en un contexto de exclusión, que enfrenta a los/as futuros/as docentes a una pedagogía de lucha por la justicia social. El trayecto no es lineal sino espiralado, y en el mismo se entrama la propia biografía con las vivencias de práctica en el centro de menores, poniendo en juego razones para ingresar y mantenerse en el proyecto referidas a sus búsquedas y emociones, y a la toma de conciencia de sí y de los otros en un contexto histórico y político.

Figura 1

Razones para ingresar y mantenerse en el proyecto



Fuente: elaboración propia.

a) Búsquedas: vacío, sentido y formación

Los/as practicantes manifestaron, al ingresar al proyecto, una sensación de búsqueda inespecífica, un anhelo no delimitado del todo, expresado como un “llamado”, una necesidad de “hacer por otros”, de “llenar un vacío”, de “sentir que era lo que buscaban”, o bien, manifestado como necesidad de “ponerse a prueba”, “de hacer lo que les gusta”, e incluso como un impulso inexplicable, como lo señala un estudiante de la mención de química:

Cuando me preguntaron por qué había elegido esta práctica, la verdad es que me costó poder explicarlo en una primera instancia, fue algo... de las entrañas, que me obligó a inscribirme. (22-E)

Sus búsquedas, aunque inespecíficas en un primer momento, se encuentran asociadas en casi todos los casos a la necesidad de dar sentido al acto pedagógico, pero también al acto político concomitante, en un contexto de realidades sociales y nacionales que emergieron en Chile en años convulsionados y donde la discusión por las problemáticas sociales y educativas se encarnó en constantes protestas y en el debate público, así como en la visibilización de situaciones de abusos, condiciones paupérrimas, violencias, torturas y muertes de niños, niñas y adolescentes que transitan por los centros de menores. Ese conocimiento comenzó a hacer eco en sus vidas previo a su ingreso al proyecto, como lo manifiesta una estudiante de la mención de inglés:

Hubo una inquietud en mí que respondió al contexto nacional. Me sentí interpelada como mujer, profesora y chilena frente a las distintas problemáticas que se estaban mostrando. En este sentido, el proyecto de pedagogía en contexto de encierro me mostró una oportunidad para ser parte de esta “otredad”; para realizar educación fuera del aula de forma colectiva, para conocer una realidad nacional, para posicionarme frente a ella y para, finalmente, reafirmar la profesora que quiero ser. (15-E)

El espacio del proyecto se transforma, así, en una posibilidad real de acción, ya no solo desde el discurso, sino desde el potencial político que reafirma sus ansias y deseos de aportar, aunque de modo inespecífico inicialmente, a las transformaciones que demanda el país, posibilidad que buscan y que no han encontrado en su formación escolar ni universitaria previa. En palabras de un practicante de la mención de matemáticas:

Siempre he pensado que no basta con informarse y opinar. Para mí, la política no se hace en discusiones de pasillo y sobremesa, se hace en el actuar [...] Y en este momento de mi vida, comenzando mi formación

como docente, creo que para ser parte de la educación transformadora que hemos venido discutiendo, tenemos que ir más allá, combatiendo las lógicas y los espacios de exclusión. (3-E)

Un aspecto común que señalan los/as practicantes es la desmotivación por la escuela y la universidad tradicional, además de la necesidad de que el compromiso social otorgue direccionalidad, sentido a la vida y a la decisión de ser profesores, como expresa un practicante de la mención de lenguaje con tres semestres en el proyecto:

[El proyecto] llegó a mí en un minuto de mi vida en el que tenía mucha sed de hacer, en lo concreto y no solo en el discurso. Y por sobre todo hacer para otros. Toda mi licenciatura previa hice cosas para y por mí, sin ningún significado ni repercusión en el mundo, más que la obtención de un título universitario. Y sentía que eso no bastaba. (21-E)

Sin embargo, en unos pocos casos no se encuentran tan claramente razones sociales y políticas, sino más bien un desafío personal y profesional de enfrentar el temor y los prejuicios ante este tipo de adolescentes, cuyo proceso se concibe como una mejor preparación pedagógica que les habilitaría para ejercer la docencia en múltiples contextos, como señala un futuro docente de lenguaje:

Me costó imaginarme fuera de mi zona de confort. El miedo, los prejuicios [...] me nublaron [...] Luego de barajarlo [con mucha gente] decidí formar parte y no me arrepiento [...] Decidí entrar por curiosidad y por mi formación docente: ¡Si hago práctica allí, estaré preparado para cualquier lugar después! [...] Y creo que progresivamente [...] fui cegándome [...] no vi al otro ni tampoco me fui mirando, y creo que ese deseo de materialidades y éxito fue nublando mi práctica pedagógica el primer semestre, pero eso cambió después. (24-NP)

En los casos en que los motivos de ingreso al proyecto no estaban tan consolidados en búsquedas por acciones hacia la transformación social, sino más bien por la necesidad de garantías de preparación profesional eficiente, la experiencia inicial fue vivida desde la confusión y desde un malestar que nublabla las decisiones en la práctica, al no estar las personas del todo dispuestas a mirarse y transformarse.

No obstante, en todos los casos, a medida que transcurría la experiencia, la conmoción por la nueva realidad conocida les impactó, movilizandando nuevas posibilidades al compartir sus historias y vivencias. De este modo, las razones iniciales inespecíficas se desplazaron hacia nuevas construcciones

de sentido ligadas a aspectos éticos y políticos. Además, durante el proceso se fue conjugando la voz personal con la colectiva. Ya no solo situaban los discursos desde la individualidad de la propia historia, sino como entramados en un colectivo al que sienten pertenecer y que les ha permitido ir resignificando su biografía y la decisión de participar en el proyecto. Se trata entonces de una nueva comprensión de su pasado a partir de la experiencia colectiva de formación en el presente, que reconstruye nuevos sentidos y les hace permanecer en el proyecto, tal y como señala una estudiante de inglés después de tres semestres:

Entrevistador: ¿Recuerdas que escribiste tus razones por las que entraste al proyecto? ¿Qué dirías hoy al respecto, ahora que estás a punto de egresar de la carrera?

Entrevistada: Yo me sentía un poco vacía solo estudiando en la universidad [...] Para mí esta experiencia me cambió la vida, hoy día veo muchas cosas que cuando entré no veía y que me hacen mucho sentido. Esta experiencia me ayudó a ampliar un poco mis referentes [...] a encontrarle sentido a mi acción [...] con mi posicionamiento político como profe, ser coherente con lo que pienso, con lo que siento, con lo que estoy mirando [...] En el fondo construimos entre todos, fueron hartas personas que pasaron por mi experiencia, y eso te remueve el mundo, te quiebra, te pone en crisis, te rompe y te fortalece. (15-E)

b) Emociones: movilizadoras de la acción transformativa

Desde sus biografías, los/as docentes en formación vehiculizan emociones que conducen a lo que podríamos denominar un pensamiento encarnado, en la medida en que el conocimiento que se construye desde la experiencia y parte desde la emoción resulta ser un potente motor de acción (Porta & Yedaide, 2013; Vargas *et al.*, 2017). Al respecto, el llamado a *sentipensar* (Moraes & Torres, 2002) expresa la justa articulación entre cuerpo, emoción, pensamiento y acción, por medio de la cual las emociones toman un lugar relevante en la construcción de la experiencia y del saber.

De acuerdo con los planteamientos de Vargas *et al.* (2017, p. 154), “las emociones tienen que ver con la conformación del paisaje de nuestra vida mental, cultural y social [...] Estas, además, contienen juicios que llegarán a determinar nuestras elecciones éticas y nuestros decursos de acción”. Así, es posible identificar tres tipos de emociones entre los/as practicantes en el conjunto de las acciones comprometidas con una pedagogía para la justicia social:

- Emociones que empatizan con el dolor ajeno, que sienten deben enfrentar e intentar superar desde la tarea docente, como señala un practicante:

En un mundo [...] de maltrato [...] que rodea a toda/o sujeta/o oprimida/o [...] quería entender qué es lo que andaba mal [...] Así se condujo un interés en mi interior, un interés social, un interés que pedía a gritos sanar tanto dolor, [...] superarlo. Mi labor pedagógica podía direccionarse desde allí. (12-NF)

- Emociones de rabia y frustración por la injusticia social y las situaciones de maltrato, que “llevan implícito un potencial político, traducible en acciones constructivas, individuales y/o colectivas, motivadas por el bien común o el deseo claro de una vida buena y en permanente florecimiento para todos” (Vargas *et al.*, 2017, p. 155). Así, sentipensar desde el miedo, la rabia, la pena, la desconfianza, conduce a la generación de representaciones sociales en torno a la desigualdad, la discriminación y la pobreza, que se alimentan una y otra vez de rostros concretos, tal y como plantea un practicante luego de tres semestres en el proyecto:

Siempre me chocó esta idea, de una cárcel para niñas/os, ¿qué habían hecho ellas y ellos? ¿Quiénes les hicieron presos de esos destinos?... Me llenaba de ira, de ira adolescente, de ira movilizadora. (17-NF)

- Sentipensar desde el vacío de experiencias no vividas y la añoranza de espacios educativos que no encontraron en las escuelas ni en las carreras universitarias que cursan, o bien por la nostalgia de experiencias vividas fuera del ámbito universitario.

Otro motivo por el cual entré es porque de cierta forma tengo un vacío en mi corazón, ¿por qué? Pues porque el año pasado, en el segundo semestre tuve el privilegio de hacer clases (preuniversitario) en la expenitenciaría de Santiago y añoro ese espacio. (3-NI)

Por su parte, como ya se adelantó en el apartado anterior, quienes no son movilizados por este tipo de emociones sino más bien por la búsqueda de una formación profesional de calidad viven la experiencia en principio de forma confusa, errática, y sin los grados de reflexión y proposición que caracterizan a quienes son movilizados por la lucha por la justicia social, pero esto va cambiando en la medida en que la emoción también cambia hacia sentimientos de empatía por el dolor ajeno e indignación por las situaciones de injusticia social.

c) Conciencia de sí y del otro: ni tan iguales ni tan distintos

La experiencia de práctica de los/as futuros/as docentes se va encontrando poco a poco con la experiencia biográfica, al modo de un espejo de sus propias vidas, así la conciencia de clase emerge de un modo patente y a veces brutal. Un grupo importante de los/as profesores/as en formación se encuentra frente a una situación que despierta sus propias vivencias: “Yo pude ser una/o de ellas/ellos”, es una expresión recurrente que aparece de manera literal o parafraseada, toda vez que se ven y se proyectan en esos chicos y chicas, con quienes han habitado las mismas poblaciones y barrios marginales. Los discursos iniciales tienden a opacar o minimizar las diferencias, creyendo que podrán entenderlos en plenitud y trabajar sin problemas con ellos/ellas, lo que no es del todo así.

Nací y me críe en una comuna periférica de la zona norte de Santiago, estudié en una escuela básica extremadamente vulnerable [...] Vivíamos de allegadas en la casa de mi abuela [...] De mi padre, solo sabía de su alcoholismo y recién le encontré un rostro a los 7 años [...] Creí entender a esos chicos, pero fue más difícil de lo que imaginé. (15- NF)

En otros casos, las memorias se asocian a los espacios de juego y calle, con amigos que son recordados en un perfil muy similar al de los/as jóvenes con los que trabajan en sus prácticas. Un cierto sentido de familiaridad, y a la vez de lejanía, se constituye en el origen, tanto como en la pertenencia y durante la participación en el proyecto, tal y como señala un practicante:

Un día en las noticias, aparece que tres jóvenes mueren baleados por carabineros por haberse robado un vehículo y darse a la fuga [...] De pronto me percaté que [...] eran los mismos camaradas con los que me tocó compartir tantos partidos de fútbol. (22-NI)

A medida que transcurre el proceso de práctica y van narrando lo que les ocurre, reflexionando una y otra vez sus vivencias actuales y pasadas, van reconociendo que sus vidas tienen un componente distinto, porque tuvieron otras oportunidades, a pesar de vivir en los mismos barrios, como expresa una futura docente de la mención de historia:

Yo nací en una población periférica, donde los chicos van a comprar pasta base cuando se fugan, y solo me enteré de eso estando en este proyecto. En ese lugar donde pasé gran parte de mi niñez, donde tenía amigos, mi familia [...] Siempre he sentido un grado de empatía, de entender lo difícil que es tener un estigma social [...] desde la falta de oportunidades, que yo logré superar gracias a mi mamá. (17-E)

Una cierta sensación de que podrían haber sido ellos/as quienes transitaran por los centros de encierro parece movilizar a la mayoría de los/as participantes para integrarse y quedarse en el proyecto. La contigüidad física de las comunas donde viven y han vivido practicantes y adolescentes de los centros parece abrumadora, al igual que la lejanía de sus historias de vida. Tan cerca y tan lejos a la vez, este hecho se constituye en una reflexión que cruza los relatos.

No obstante, para otros/as la lejanía es mayor, ya que nunca habitaron esas poblaciones ni esos espacios de marginalidad, y se reconocen con una vida de privilegios, alejados de esta realidad del país, la que comenzaron a conocer por el movimiento estudiantil del 2011. La ruptura en la burbuja social que habitaban les impactó al punto de optar por estudiar en una universidad pública, en donde transitan diversas realidades sociales e historias de vidas nunca imaginadas, como señala una practicante de filosofía que ingresa al proyecto:

Cuando yo estaba en el colegio fue el movimiento estudiantil, yo estudiaba en un colegio católico privado de puras mujeres [...] toda esta cuestión social que estaba ocurriendo hizo un quiebre en mí [...] Entonces, creo que ya antes de entrar al proyecto ya había como un móvil, una inquietud, una incomodidad con cosas sociales. (23-E)

Sea porque consideran que sus vidas tienen cierta cercanía con las de los adolescentes que transitan por los centros de menores, o incluso porque advierten su lejanía estructural, los/as docentes en formación tienen la convicción de que sus vidas exceden lo meramente individual y que deben asumir una responsabilidad ético-política con los marginados y excluidos, como narra un practicante de historia:

Me inclino a pensar que para pensar críticamente la inclusión y la calidad hemos de situarnos en los márgenes. Las y los jóvenes en situación de encierro, en la medida que son constantemente invisibilizados en los discursos sobre educación, son para mí uno de los márgenes del discurso público sobre educación. Sentí, por tanto, que para pensar una educación-otra, mi lugar era con ellos. (18-E)

Discusión

Al analizar los resultados, se perciben diferencias entre quienes recién ingresan al proyecto frente a aquellos que han permanecido más tiempo. Estos últimos entrelazan y reconfiguran las razones biográficas de su ingreso a partir de la interpelación política, ética y educativa que emerge desde la

experiencia de práctica y que les lleva a grados crecientes de concientización, con esperanza en una pedagogía que lucha por la justicia social. Por su parte, quienes recién ingresan manifiestan búsquedas y emociones inespecíficas: algo aspiran, algo quieren, algo esperan, y sus relatos son más bien reactivos a la educación que no quieren y a emociones de rabia o indignación por la injusticia social que a propósitos por una educación que sueñan, pero que no logran explicitar.

Puede interpretarse que los/as practicantes se encuentran vivenciando un proceso de formación como práctica de reconstrucción (Connelly & Clandinin, 1994), noción que abre de un modo absoluto la dimensión biográfica de los/as docentes, con el fin de dotar de sentido a sus trayectorias desde la experiencia presente y, desde ahí, construir una identidad que se reconoce en un permanente devenir.

La metáfora de la reconstrucción implica pensar la formación de profesores como una historia de vida, implica pensarla históricamente. Para Connelly & Clandinin (1994, p. 149), "la formación es más un proceso de repensar y reconstruir el pasado [...] en cada momento de nuestras vidas, estamos frente a una clase o no, nuestro ser entero está ahí, nuestro pasado está ahí". Es entonces que, en el contexto de la pregunta por los motivos de ingreso y permanencia en el proyecto, las trayectorias vitales emergen naturalmente, así como la necesidad de reconstrucción de la propia biografía a partir de las acciones pedagógicas que se emprenden en el proyecto y que comienzan a dar forma a sus búsquedas para aportar a la transformación social.

Dicha práctica de reconstrucción se va produciendo en cada una de las intervenciones con los/as adolescentes que experimentan las circunstancias del encierro, así como en cada conversación con los equipos, en las clases y trabajos, donde las vivencias críticas y desafiantes van reconfigurando la conciencia de la relación yo-mundo, de allí que la biografía no sea tan individual, ni que lo social quede afuera de cada uno de nosotros.

Al respecto, la permanencia en el proyecto permite que se asienten los procesos de reconstrucción, caracterizados por la toma de conciencia de sí, es decir, del lugar que se ocupa en el entramado social y del modo en que la propia biografía interactúa con los contextos de vulnerabilidad, tanto como por la toma de conciencia del otro, es decir, de las situaciones reales de indefensión, exclusión e inequidad. El entramado de esta toma de conciencia de sí y del otro va reconfigurando el papel que como docentes pueden jugar en la lucha por la justicia social.

Se trata, entonces, de un entramado entre lo personal y lo político, de sentirse parte viva de una sociedad, de situar la propia vida en un contexto sociohistórico. Ello requiere tiempo, pero no concebido en un trayecto

lineal y progresivo, sino más bien con zigzagueos, idas y venidas, donde las emociones tienen un papel fundamental en la movilización de la espiral reflexión-acción-reflexión, así como en la articulación entre lo biográfico y lo político: la pasión educa y es un referente inspirador tanto para la propia formación como para la reconstrucción de la experiencia. “Reconocer esto implica una necesidad de reflexión de los formadores [...] y la exploración de modos en que el contacto del estudiantado con experiencias y referentes apasionados puede resultar inspirador y enriquecedor para la propia formación” (Porta & Yedaide, 2013, p. 48).

El trayecto de la práctica, por tanto, tendría que otorgar posibilidades a los/as docentes en formación para vivenciar realidades que les interpelen como sujetos biográficos, sociales e históricos, pertenecientes a una comunidad atravesada por dolores, injusticias y desigualdad, fenómenos todos que pueden transformarse a partir del trabajo docente. Al respecto, “existen diversas emociones presentes en la búsqueda por la justicia social. Además de la rabia, aparece la alegría de encontrarse, de verse juntos en una causa” (Silva & Paz, 2019, p. 205), todo lo cual se torna relevante desde una mirada de la formación como proceso de reconstrucción.

Por su parte, Ivor Goodson (1992) señala que no es posible comprender la acción de los/as docentes sin conocer sus historias. Y no se trata meramente de historias personales, sino de biografías o historias *biografizadas*, es decir, articuladas y situadas en las historias de los pueblos y las comunidades que les otorgan un marco y un eje de sentido (Delory-Momberger, 2014). No obstante, la formación docente y universitaria no siempre tiene esto presente, como plantean los/as practicantes, sino que además se despolitiza en favor de perspectivas técnicas que reducen la tarea docente al logro de estándares de desempeño. Dicho proceso, en el caso de Chile, va de la mano con el “modelo neoliberal [que] instaló la propuesta de una educación como eje de la transformación productiva con equidad [...] Esta mirada erradicó del sistema educativo la capacidad de crear y recrear a los sujetos como actores sociales” (Silva-Peña *et al.*, 2021, p. 516).

Una dimensión relevante en la politización de la formación docente, a partir de los resultados de la investigación, sería el anclaje de los procesos de formación práctica en las historias de vida de los futuros docentes, sentipensados desde los contextos sociohistóricos en que se inscriben. Esta es una perspectiva que tiene poco recorrido, considerando que hace unos treinta años las historias de vida y biografías profesionales docentes solo se concebían válidas para el estudio de las trayectorias profesionales de profesoras y profesores experimentados, y no de los/as jóvenes docentes en formación, básicamente porque no se les consideraba sujetos con experiencia, menos sujetos de investigación.

En todo ejercicio de reconstrucción, la historia presente debe dialogar con la pasada, es decir, con las vivencias personales, familiares, sociales y políticas. Se trata de un ejercicio de dialogismo que permite entender que somos, en el momento presente, el resultado de cada uno de los componentes de nuestras historias pasadas inscritas en un contexto sociohistórico determinado, y que una experiencia colectiva que interpela a ver otras realidades sociales injustas colabora en la reconfiguración de quienes somos y de la mirada con que asumimos la tarea docente. Desde ahí se reafirma el lugar del componente biográfico en la construcción de posturas políticas —lo que implica darse cuenta de cómo la propia vida aparece entramada en un contexto social—, en cuanto proceso de concientización que moviliza acciones transformadoras.

La reconstrucción docente puede identificarse en una serie de tomas de conciencia que se dan en los espacios de diálogo y trabajo colaborativo a lo largo del trayecto de práctica. En dichas tomas de conciencia salen a la luz los componentes biográficos, situando a los participantes ante una serie de desafíos personales. Vemos así que el territorio biográfico se reconstruye en espacios de lucha colectiva, donde se configuran saberes, sentires, imaginarios, que permiten a los sujetos reconectarse con su origen, su historia y su pueblo. La búsqueda de los/as practicantes es por la reconexión social, en un país como Chile, con un sistema educacional conscientemente estructurado por clase (OECD, 2004) y con un tejido social altamente fragmentado. Allí, el vacío y el sinsentido pueden consumir al individuo, que no encuentra tampoco en la pedagogía tradicional una oportunidad de reconexión social y política.

La toma de conciencia de las reales situaciones de indefensión que vive un porcentaje de la población, así como el entendimiento de la dialéctica igualdad-diversidad, va favoreciendo en los/as practicantes la búsqueda de “relaciones intersubjetivas vinculantes que no solo abren espacios para hacer visible y aceptar a ese otro que padece la injusticia, sino que también se constituyen en razones impulsoras de rechazo, denuncia y exigibilidad de derechos” (Vargas *et al.*, 2017, p. 156). Dicha toma de conciencia conlleva la asunción paulatina de su rol profesional en tanto acto político, debido a que la educación no es neutra, como tampoco lo son las prácticas docentes (Freire, 1993).

Así, a partir de los resultados del estudio, consideramos que toda institución educativa, sobre todo la formadora de docentes, “debiera ser una organización dirigida a elevar el poder de incidencia social individual y colectiva de educandos y educadores con base en sus intereses, talentos y vocaciones, contextos e historias” (Zárate, 2007, p. 54). Precisamente, este propósito invita a navegar en la reconstrucción del tejido social que el neoliberalismo

radical ha roto y a entretajernos desde nuestras historias con otras historias, de allí que las experiencias de una práctica reconstructiva en espacios de inequidad social constituyan una oportunidad para comprenderse como sujetos sociales y políticos, capaces de pensarse a sí mismos en el mundo.

Consecuentemente, la formación como reconstrucción biográfico-política instala al futuro docente, no como un sujeto aislado del entramado social, sino como un ser histórico anclado a una comunidad en la que ha configurado su subjetividad y en la que, además, se reconfigura día a día en su labor. Así, la biografía se escribe en el presente y, en tanto ejercicio de pedagogía, adquiere nuevos significados a partir del posicionamiento emocional frente a las injusticias y la apertura a nuevas formas de acción transformativa que antes no cabía imaginar.

Conclusiones y proyecciones

Indagar en las claves de la formación docente es una aventura con múltiples caminos y recorridos, de allí que toda conclusión sea solo un nuevo punto de partida. Al respecto, presentamos esta reflexión final como una invitación a pensar en la necesidad de programas de formación docente flexibles, en los cuales los/as estudiantes en formación puedan corporeizar proyectos de transformación hacia la justicia social, más allá de los meros discursos, conectarse con sus pasiones, emociones, sueños e inquietudes y, a la vez, que sean una oportunidad de resignificación colectiva de su propia vida y de su propia historia en torno a proyectos políticos que aporten a su pueblo y a su tiempo. Al respecto, concluimos que:

- a. Ningún lugar es para todos y no todos los lugares dan lo mismo. No se trata, a partir de los resultados de la investigación, de que los centros de formación docente deban implementar prácticas en centros de menores debido al potencial movilizador que pueda tener esta experiencia, pues para muchos, dicho contexto no les moviliza. Se trata de abrir diversos espacios, no solo fuera de las escuelas sino también al interior de las mismas, que permita a los/as docentes en formación una práctica de reconstrucción de su historia pasada entretajida con una vivencia presente que les interpele emocionalmente y les movilice a practicar una pedagogía en contextos adversos, de pobreza y exclusión.
- b. Es imprescindible la dialéctica entre acción y narración como eje transversal de la formación práctica del profesorado. Narrar y narrarse, una y otra vez, en vista de la construcción de sentido, dota a

- esta de mayor fuerza movilizadora. Al respecto, la acción interpela a preguntarnos quiénes somos y por qué actuamos como actuamos. En dicho proceso vamos adquiriendo conciencia de lo que somos, de dónde estamos, de qué proyectos de vida estamos dispuestos a luchar y resistir, de qué tipo de docente queremos ser. No es suficiente que los programas de formación docente incorporen cursos específicos donde se aborde la perspectiva narrativa, sino que es imprescindible que esta constituya un eje transversal del proceso de formación práctica. Se debe estar consciente de que el presente de los/as estudiantes también es una construcción biográfica. Una formación docente como práctica de reconstrucción, precisamente, es una invitación a resignificar la propia historia desde experiencias movilizadoras en el presente, así como para comprender que las decisiones y actuaciones del presente están cargadas de pasado y de una perspectiva política, porque la práctica pedagógica nunca es neutra.
- c. La permanencia continua en proyectos de práctica permite una mayor articulación entre la biografía previa y la formación. De allí la importancia de implementar procesos de formación práctica, no solo como colecciones de cursos, con distintos focos, docentes, compañeros, competencias, etc., sino posibilitando el trabajo por proyectos colectivos, en donde los/as estudiantes se sientan partícipes y en los que puedan comprometerse y tener continuidad en el tiempo, de modo que esto les permita ir construyendo sentidos compartidos y compromiso pedagógico y político. Es este tipo de construcción el que posibilita prácticas de esperanza ante las desoladoras experiencias educativas vividas, toda vez que como docentes no quieren estar condenados a reproducirlas.
 - d. La comprensión de la condición existencial y política del binomio igualdad-diversidad, que a la vez les une y les separa de la vivencia de marginalidad de los/as jóvenes de los centros de protección, es la que dota de sentido transformador a la práctica pedagógica. Darse cuenta de que “yo pude ser una/o de ellas/ellos” o de que “no soy uno de ellas/os porque nací con privilegios” constituye un aspecto clave en la resignificación de su propia biografía, en vistas de la construcción de un posicionamiento pedagógico arraigado en el compromiso político por el cambio social.
 - e. Es necesario considerar la dimensión emocional en un proceso de formación docente hacia la justicia social. Las emociones son una fuerza movilizadora de la acción transformativa, de allí la relevancia de integrarlas en una propuesta de formación como reconstrucción,

entretrejiendo tanto las pasadas con aquellas que emanan de una experiencia que les interpele como sujetos en el presente.

- f. La inscripción de la biografía en coordenadas sociohistóricas más amplias colabora en el desarrollo del compromiso ético-político de los/as futuros/as docentes. La formulación de la pregunta en torno a por qué un grupo de estudiantes de pedagogía media se incorpora y permanece en el proyecto en contextos de encierro, a pesar de las mayores exigencias, dificultades y complejidades que implica para sus prácticas, nos permite afirmar que la urdimbre de la historia personal con un territorio social y simbólico más amplio —por ejemplo, en entornos carcelarios, comunidades indígenas, comunidades rurales, aulas hospitalarias, zonas de sacrificio ambientales, espacios de multiculturalidad o de inclusión escolar, entre muchos otros posibles— va rearticulando el sentimiento de pertenencia social y, con ello, la responsabilidad en la construcción de la sociedad que soñamos. Lo que se busca es sentirse parte de un pueblo y de su historia, donde lo personal es también político y la práctica política un ejercicio biográfico.

Finalmente, es importante señalar que una limitación del estudio es su focalización en los procesos de reconstrucción de quienes permanecen en el proyecto por dos o tres semestres, quedando por indagar las razones biográficas y las vivencias de estudiantes que se retiran del proyecto (no más de dos por semestre), generalmente, finalizado el primer semestre. Ello permitiría una mayor comprensión del trayecto de práctica como reconstrucción biográfico-política en contextos complejos, de pobreza y exclusión, y las posibilidades de implementar este tipo de trayectos de práctica en la formación inicial docente.

Sobre los autores

Marcela Blanca Gaete-Vergara es doctora en educación, magíster en filosofía, mención epistemología. Académica del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Chile. Su línea de investigación es en formación didáctica del profesorado en contextos de exclusión social y privación de libertad desde el enfoque de derecho y pedagogías críticas.

Mauricio Núñez-Rojas es doctor en psicopedagogía, académico del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Chile. Su línea principal de investigación es la de enfoques biográfico-narrativos y la formación docente.

Referencias bibliográficas

- Anderson, G. & Herr, K. (2007). El docente investigador: la investigación-acción como una forma válida de generación de conocimientos. En *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 47-70). CEP.
- Bastías, L. & Iturra C. (2022). La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 229-250. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bolívar, A., Domingo, J. & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La Muralla.
- Cochran-Smith, M. (2009). Toward a Theory of Teacher Education for Social Justice. En A. Hargreaves et al. (eds.), *Second International Handbook of Educational Change*, 23. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-2660-6_27
- Connelly, M. & Clandinin, D. J. (1994). Telling Teaching Stories. *Teacher Education Quarterly*, 21(1), 145-158. <https://www.jstor.org/stable/23475539>
- Connelly, F. & Clandinin, D. (2006). Narrative inquiry. En J. Grenn, G. Camilli & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203874769>
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación: biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/202>
- Díez-Gutiérrez, E. (2020). Ideología en la formación inicial docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 9-25. <https://doi.org/10.35362/rie8223658>
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, L. (2021). Pedagogía por proyectos en el aula: hacia una inclusión educativa genuina. *Oralidad-es*, 7, 1-13. <https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v7a6>
- Goodson, I. (1992). On curriculum form: Notes toward a theory of curriculum. *Sociology of Education*, 65(1), 66-75. <https://doi.org/10.2307/2112693>
- Jiménez, F., Fardella, C. & Chávez, J. (2018). La vulnerabilidad escolar como mito: desafíos para el trabajo docente en entornos de exclusión social. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 18(3), 2147. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2147>
- Jiménez, M. & Valle, A. (2017). Lo educativo como experiencia fenomenológica. *Praxis & Saber*, 8(18), 253-268. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n18.2017.7243>
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas: lenguaje y educación después de Babel*. Laertes.
- Leiva, R., Herrera, C., Núñez, M., & Gallego, C. (2022). Diversidad e inclusión: experiencias biográficas y cuestionamientos a la formación inicial docente. *Revisión Humana. Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1-17. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4022>
- Moraes, M., & de la Torre, S. (2002). Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación. *Revista Creatividad y Sociedad*, 2, 41-56. <http://creatividadysociedad.com/wp-content/uploads/2019/10/revista-CS-2.pdf>

- Murillo, G. J. (2017). Pedagogía biográfica en los bordes. *Revista del IIICE*, (41), 47-58. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5157>
- OECD. (2004). *Informe de educación chilena*. OECD/Ministerio de Educación.
- Porta L. & Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores memorables universitarios. *Revista Argentina de Educación Superior*, 6, 35- 50. http://www.revistaraes.net/revistas/raes6_conf4.pdf
- Puig, J. (2009). *Aprendizaje servicio. Educación y compromiso cívico*. Graó.
- Rodríguez, R. (2015). Una experiencia de aprendizaje-servicio en comunidades de aprendizaje. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 19(1), 314-333. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41039>
- Silva, I. & Paz, P. (2019). Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 94(33.3), 195-212. <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/75652>
- Silva-Peña, I., Hizmeri-Fernández, J., Hormazábal-Fajardo, R., González-García, G., Rojas-Rodríguez, B. & Jara-Illanes, E. (2021). Repolitización de la formación inicial docente en un Chile post pandémico. En M. Romero y S. Tenorio (eds.), *La educación en tiempos de confinamiento. Perspectivas de lo pedagógico* (pp. 511-536). Fondo Editorial UMCE.
- Valliant, D. (2019). Formación docente desde y para la justicia social en América Latina. *Políticas Públicas para la Equidad Social*, 2, 83-92. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7690410>
- Vargas, O., Giraldo, Y. & Martínez, M. (2017). La emoción como estrategia movilizadora de la acción política de niños, niñas y adolescentes. *Revista Lasallista de Investigación*, 14(2), 152-159. <https://doi.org/10.22507/rli.v14n2a14>
- Zárate, L. (2007). Rousseau y la función social de la educación superior. En M. E. Murueta (Ed.), *Educación en cuatro tiempos: Rousseau, Kant, Marx, Nietzsche interpretados para el siglo XXI* (pp. 25-58). Amapsi.