

## FORTALECIENDO EL DESARROLLO DOCENTE DESDE SU ESPACIO PÚBLICO AUTÓNOMO

**Eduardo Cavieres Fernández**

Profesor Facultad de Ciencias de la Educación  
 Universidad de Playa Ancha, Chile  
<https://orcid.org/0000-0003-3199-5090>  
 ecavieres-cea@upla.cl

**María Helena Michels**

Profa do Departamento de Estudos Especializados em Educação  
 Universidade Federal de Santa Catarina, Brazil  
<https://orcid.org/0000-0001-9446-7207>  
 mhmicels@uol.com.br

Correspondencia: ecavieres-cea@upla.cl

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es explorar cómo el desarrollo docente podría fortalecer su carácter público, virando el foco de análisis desde el Estado hacia uno asentado en la ciudadanía. Valiéndonos de la literatura en el área existente en Brasil y Chile, sugerimos la necesidad de repensar el ámbito del desarrollo profesional, tanto a nivel de la formación inicial y del ejercicio docente, desde la perspectiva del espacio público como espacio autónomo, lo que implica fomentar procesos de deliberación que contribuyan a recuperar el carácter público del desarrollo docente. A través de la descripción de cuatro presupuestos ideológicos promovidos actualmente en la política educativa, revisamos el intento por parte del Estado de alinear el desarrollo de los profesores a una racionalidad de mercado, al resignificar su quehacer como una actividad de carácter individual, centrada unilateralmente en la práctica, sin focos de trabajo especializado y supeditada a criterios medibles de calidad productiva. En este contexto, afirmamos que un desarrollo docente, autónomo y público, debiese significar la creación de espacios sustentados sobre tradiciones de profesionalización que subrayen su naturaleza colectiva, una noción de praxis que integre teoría y práctica, la conformación de un saber profesional propio no instrumental y, todo ello, en función de la transformación social más allá de los intereses productivos del Estado, y más en referencia a las necesidades más amplias de la ciudadanía.

**Palabras clave:** Desarrollo profesional docente, formación docente, espacio público, ciudadanía, Estado.

## STRENGTHENING TEACHER DEVELOPMENT FROM ITS AUTONOMOUS PUBLIC SPACE

### ABSTRACT

The goal of this paper is to explore how teacher development could strengthen its public character, shifting the focus of analysis from the state to one based on citizenship. Drawing on existing literature in this area in Brazil and Chile, we suggest the need to rethink the field of professional development, both at the level of initial teacher training and teacher practice, from the perspective of the public space as an autonomous space, which implies fostering processes of deliberation that contribute to recovering the public character of teacher development. Through the description of four ideological assumptions currently promoted in education policy, we review the State's attempt to align teacher

development to a market rationality, by redefining their work as an individual activity, unilaterally focused on practice, without a specialized work focus, and subordinated to a measurable criteria of productive quality. In this context, we affirm that an autonomous and public development of teaching should mean the creation of spaces based on traditions of professionalization that underline its collective nature, a notion of praxis that integrates theory and practice, the creation of a non-instrumental professional knowledge and, all of this, in view of social transformation beyond the productive interests of the State, and more in reference to the wider needs of citizens.

**Keywords:** Teacher development, teacher training, public space, citizenship, State.

## **FORTALECIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES A PARTIR DE SEU ESPAÇO PÚBLICO AUTÔNOMO**

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo é explorar como o desenvolvimento de professores poderia fortalecer seu caráter público, mudando o foco de análise do Estado para um baseado na cidadania. Com base na literatura existente nessa área no Brasil e no Chile, sugerimos a necessidade de repensar o campo do desenvolvimento profissional, tanto no nível da formação inicial de professores quanto no da prática docente, a partir da perspectiva do espaço público como um espaço autônomo, o que implica promover processos de deliberação que contribuam para recuperar o caráter público do desenvolvimento docente. Por meio da descrição de quatro pressupostos ideológicos atualmente promovidos na política educacional, analisamos a tentativa do Estado de alinhar o desenvolvimento dos professores a uma racionalidade de mercado, redefinindo seu trabalho como uma atividade individual, focada unilateralmente na prática, sem focos de trabalho especializados e subordinada a critérios mensuráveis de qualidade produtiva. Nesse contexto, afirmamos que um desenvolvimento autônomo e público da docência deve significar a criação de espaços baseados em tradições de profissionalização que enfatizem sua natureza coletiva, uma noção de práxis que integre teoria e prática, a criação de um conhecimento profissional não-instrumental e, tudo isso, em termos de transformação social além dos interesses produtivos do Estado, e mais em referência às necessidades mais amplas dos cidadãos.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento profissional de professores, formação de professores, espaço público, cidadania, estado.

### **INTRODUCCIÓN**

Durante las últimas décadas en América latina, se han implementado un conjunto de reformas al quehacer docente que, sustentadas sobre una lógica neoliberal, lo asocian a un escenario marcado por la competencia entre mercados económicos (Verger, Bonal y Zancajo, 2016). No obstante, más que analizar éstas políticas específicas, en este texto cuestionamos el conjunto de sus presupuestos ideológicos –sus ideas acerca de cómo debiese articularse la sociedad- que llevan a la creciente privatización del desarrollo de los profesores y, por tanto, a la depreciación de su rol público. Por tanto, no se busca proponer la mera reformulación de estas políticas, pues, ello plantearía la contradicción que, mientras estas políticas han sido los instrumentos por medio de los cuales los Estados han interferido en los sistemas educativos, se esté sugiriendo que esos mismos

Estados pudiesen modificar sustancialmente sus presupuestos económicos y políticos.

Consecuentemente, el objetivo, más bien, es sugerir una perspectiva de cómo revalorizar el carácter público del desarrollo docente, entendido en este trabajo tanto en relación a la formación inicial como al ejercicio profesional. En virtud de ello, se sitúa lo público en cuanto espacio de la ciudadanía, lo que supone superar un enfoque Estado-céntrico. Luego, argumentamos que el desarrollo de los profesores no sólo debe responder a una lógica estatal, sino que también a la demanda de espacios colaborativos y deliberativos en los cuales avanzar comprensiones propias acerca del ejercicio docente que estén en mayor correspondencia con las necesidades de la ciudadanía. Para contextualizar el análisis, situamos la discusión a partir de los aportes que al respecto se han hecho, fundamentalmente, tanto en Brasil como en Chile, pues en ellos se ha tendido a concentrar las investigaciones especializadas sobre esta temática en la región.

### **Lo público: entre la ciudadanía y el Estado moderno**

Este trabajo se sustenta sobre un conjunto de perspectivas genéricamente denominadas críticas al problematizar la relación que se establece entre la ciudadanía y el Estado moderno, y en cuyo centro se ubica el llamado espacio público. Consecuentemente, interesa subrayar la distinción analítica entre la ciudadanía/sociedad civil, organizada a través de múltiples asociaciones sociales y culturales, y el Estado que más bien abarca el conjunto de las instituciones políticas que coordinan los distintos ámbitos de la sociedad (Powell, 2007). Dicha distinción no niega la interrelación permanente entre sociedad civil y Estado; sino que la presupone. Esta correspondencia se va fortaleciendo fundamentalmente en la medida que las organizaciones civiles se constituyen en un espacio público autónomo que posibilita la deliberación acerca de temas de su interés, delimitando y, al mismo tiempo, demandando al Estado el resguardar aquellas necesidades sentidas como común por la ciudadanía (Cohen y Arato, 1992).

No obstante, es necesario reconocer que, en su desarrollo histórico, el espacio público no siempre ha promovido una participación igualitaria, pues los grupos con mayor poder político y económico han tendido a su dominación para acceder al Estado e imponer sus intereses particulares en la sociedad (Fraser, 1990). Aun así, sirve como referente para plantear caminos de transformación social por medio de la construcción de una pluralidad de espacios que integren la diversidad existente en el tejido social, incluyendo a los grupos minoritarios que, de hecho, suelen cuestionar las formas más dominantes de espacio público. Aquello implica fomentar una forma de deliberación que implique la participación de aquellas asociaciones más cotidianas de la ciudadanía civil, como las organizaciones educativas, y cuyas contribuciones tengan algún impacto en la toma de decisiones políticas para evitar su irrelevancia social.

Desde una mirada latinoamericana, aun cuando un recorrido histórico permite identificar una serie de espacios públicos embrionarios en la conformación de los países en la región, lo que primó fue el protagonismo del Estado en la conducción de proyectos de modernización cultural, política y económica alineados a la dinámica mundial de desarrollo capitalista (Oszlak, 2007). Ello implicó que,

en el proceso de configuración de los nuevos grupos sociales, las clases aristocráticas y empresariales, sin suficiente solvencia económica propia, se instalaran en los puestos políticos del Estado en confrontación, incluso abierta, con las clases populares, al mismo tiempo que asociaban sus intereses a un supuesto bien común nacional (O'Donnell, 1999). No obstante, a pesar del autoritarismo resultante, estos Estados no lograron establecerse hegemónicamente sobre porciones de una sociedad civil que no aceptó del todo el orden establecido (Lechner, 2006). De hecho, en las últimas décadas, si bien la sociedad civil continúa restringida a relaciones fundamentalmente instrumentales con el Estado, se ha evidenciado la emergencia de nuevos grupos y movimientos, en espacios públicos autónomos, que buscan contrarrestar las actuales políticas neoliberales que derivan de las relaciones económicas instauradas a nivel global (Dagnino, 2011).

### **Estado, políticas educacionales y espacio público**

Diversos autores han analizado cómo los sistemas educativos se encuentran en la intersección entre lo ciudadano/público y el Estado, poniendo atención a la función social que cumplen las escuelas en la reproducción de las relaciones productivas más amplias (Apple, 2013). De acuerdo a ello, las escuelas se estructuran en torno a un conjunto de presupuestos ideológicos, en función de los cuales, asisten a la acumulación del capital promoviendo conocimiento técnico, perpetúan la estratificación social entre los estudiantes justificando la división social del trabajo, y avanzan formas de ciudadanía ligadas al consumo económico. En líneas generales, esto resalta la vinculación entre conocimiento escolar, cultura y economía, y el carácter ideológico de lo que ocurre en la escuela en cuanto responde a las intencionalidades del Estado y a los grupos sociales/económicos que le dominan.

En este contexto, la preeminencia que han adquirido las políticas educativas neoliberales, también en América Latina, refleja los esfuerzos de los Estados por fortalecer su presencia en el campo educativo a fin de consolidar su relación con los mercados económicos (Libâneo, 2016). Así, estas políticas instalan un conjunto de instrumentos de regulación y financiamiento para aumentar la productividad de las escuelas, e involucrar a los actores del sector económico/privado en la administración de los servicios educativos. Destaca la aplicación de pruebas estandarizadas a larga escala que definen los contenidos de enseñanza y que, en países como Chile y Brasil, repercuten en los proyectos educativos escolares adecuándolos a la entrega de conocimiento técnico y postergando la formación de la conciencia crítica de los estudiantes.

Frente a ello, algunos autores han apelado al carácter público de la educación la que debiera orientarse a la promoción de los bienes colectivos y comunes de la ciudadanía; lo que supone confrontar el carácter instrumental y privatizador que adquieren las actuales políticas educativas (Biesta, 2014). Desde esa perspectiva, los establecimientos educativos debiesen reconocerse en cuanto espacios públicos autónomos centrados en un conocimiento sustentado en la deliberación crítica y la formación de ciudadanos democráticos. Específicamente, en relación a los profesores, aquello implica la construcción de espacios de desarrollo profesional que hagan frente a estas políticas de estandarización y de medición del conocimiento escolar que procuran controlar su

quehacer (Anderson y Cohen, 2015). Desde una perspectiva latinoamericana, Oliveira (2011) ha enfatizado la importancia de vincular los procesos de desarrollo y de formación docente con el espacio público, a fin de promover la autonomía profesional necesaria para la mejor articulación entre las demandas de diversidad cultural y social presentes en la escuela, posibilitando el fortalecimiento de las comunidades educativas, y las dinámicas (siempre) centralizadoras del Estado.

### **Desarrollo docente, autonomía pública y racionalidad de Estado**

Distintas investigaciones en Chile y en Brasil dan cuenta del intento por parte de las políticas educativas de intervenir en el desarrollo de los profesores para transformarlos en actores claves para la consecución de sus objetivos. Por ello, y bajo el auspicio de organismos internacionales, han buscado alinear el quehacer docente con la dinámica global a través de la cual se acomodan los sistemas educativos a las demandas de los mercados (Verger, y otros, 2016). Consecuentemente, se han implementado políticas de profesionalización y formación docente que, si bien incorporan la participación de distintos sectores educativos, instalan una racionalidad neoliberal con una fuerte centralidad en el Estado (Inzunza, y otros, 2011; Locatelli y Diniz-Pereira, 2019).

A continuación, profundizamos algunos de los presupuestos ideológicos de estas políticas en países de la región como Brasil y Chile (Michels, y otros, 2011). Al mismo tiempo, discutimos algunas comprensiones alternativas desde las cuales es posible confrontar estos presupuestos, pero desde una lógica pensada desde el espacio público y no desde la racionalidad técnica proveniente del Estado. En línea con lo planteado en los acápite anteriores, entendemos esta lógica pública como aquella que resulta desde la cooperación y la deliberación autónoma en torno a un saber profesional que, en el ámbito del desarrollo de los profesores, delimita la influencia del Estado y contribuye últimamente a la democratización de las escuelas y a su rol en favor de la transformación social.

#### **a) La recuperación de la significación colectiva del quehacer docente**

Un primer presupuesto detrás de las actuales políticas educativas apunta a sus estrategias educativas destinadas a (re)significar el trabajo docente. Ello incluye el uso del concepto de profesionalización en cuanto categoría ideológica que engloba a los de individualismo y competencia con profundas consecuencias en el quehacer de los profesores. Si bien esta noción puede resultar atractiva a los profesores a nivel individual en la medida que está asociada a la oferta de mejores condiciones laborales, aumento salarial y reconocimiento social, la profesionalización resultante invisibiliza otros efectos, tales como, la competencia entre pares por la mejora en las condiciones de trabajo de cada cual, o la delimitación del quehacer docente a los objetivos productivistas del Estado (Shiroma y Evangelista, 2003). En algunos casos, estas políticas de profesionalización han asentado la trayectoria docente sobre mecanismos de incentivo que resaltan el desarrollo meritocrático de los profesores, y que están en tensión con tradiciones de desarrollo profesional vinculadas más bien al trabajo gremial y colectivo de los profesores (Sisto, 2011).

Desde esa perspectiva, superar una forma de profesionalización que busca resignificar el

quehacer docente desde una racionalidad individualista, supone asentar la identidad profesional sobre la naturaleza colectiva del ser profesor. Aquello involucra acentuar un saber profesional que subraya las habilidades de trabajo colaborativo reflexivo y de toma de decisiones en conjunto que escapan a los marcos fijados por las políticas educativas en términos técnicos y de gestión, y se orienta al análisis de aquellos aspectos sociales y reivindicativos que han conformado históricamente a la profesión docente (De Freitas, 2015).

Tanto en estudios en Chile como en Brasil es posible identificar algunas experiencias que sirven como referentes respecto de cómo promover la deliberación sobre el significado de la profesionalización docente, en contraste con las orientaciones productivistas que provienen desde el Estado. Así, en Chile, las recientes movilizaciones sociales que han cuestionado el modelo neoliberal vigente, han influido en el desarrollo de aquellos profesores que se han organizado colectivamente en la defensa de sus derechos laborales y profesionales (Figuroa y Cavieres-Fernández, 2020). Por su parte, en Brasil, algunos autores han documentado la vinculación entre algunos Centros de Formación Docente y movimientos sociales en el país, lo que les ha permitido incorporar contenidos dentro de sus programas formativos que amplían aquellos objetivos definidos de antemano por la política educativa (Diniz-Pereira, 2005). También, diversos sindicatos docentes han participado, como representantes de la sociedad civil, en los debates sobre las políticas educativas, incluyendo temáticas referidas al desarrollo docente y a una comprensión colectiva de la profesión en cuanto representativa de la clase trabajadora (Bollman, 2010).

#### b) Re-significar la relación teoría/práctica

Un segundo presupuesto ideológico de las políticas educativas sobre desarrollo docente se refiere a la imposición de un saber profesional que vincula instrumentalmente la teoría y la práctica en función de hacer más efectivo el ejercicio docente en términos de su productividad medible. Por tanto, no promueve procesos reflexivos que permitan articular el saber profesional con una mejor comprensión de la realidad social en la cual está inserto el quehacer docente (Shiroma, 2003). Esto tiene como efecto la des-intelectualización del profesor dado el acento puesto sobre resultados medibles que van reemplazando la importancia de vincular el saber profesional a cuerpos teóricos más amplios (Santos y Dos Reis Silva, 2015). Asimismo, el foco en instrumentos estandarizados para evaluar el desempeño docente ha terminado menoscabando los saberes pedagógicos autónomos y locales de los profesores, al privilegiar conocimientos meramente técnicos que los especialistas externos buscan imponer sobre las prácticas docentes (Sisto, 2012).

Desde esa perspectiva, recuperar un saber profesional docente autónomo requiere cuestionar la concepción reduccionista acerca de la práctica pedagógica que emerge desde las políticas educativas. Aquello supone revalorizar el concepto de praxis que, en algunas tradiciones latinoamericanas, ha sustentado la dimensión teórica del quehacer docente y, en la cual, la práctica se entiende como un momento sólo distinguible analíticamente de la actividad más amplia del conocer (Pereira, Rocha y Chaves, 2016). En relación al profesor, ello supone reflexionar permanentemente durante su quehacer sobre el conocimiento que enseña y su pertinencia a la

realidad social de los estudiantes. A su vez, aquello exige la implementación de procesos práctico-teóricos en las escuelas que no restrinjan el saber profesional a una lógica instrumental, sino que suponga su construcción a través del dialogo crítico y colectivo y en conexión con la realidad social en la que está inserto (Bego, 2016).

No obstante, es importante reconocer en las propias políticas educativas algunos elementos que podrían contribuir, circunstancialmente, a una mejor relación teoría y práctica al acentuar la centralidad del trabajo práctico en el desarrollo docente. Ante ello, es de importancia valorizar los recursos que, al respecto, estas políticas han ido haciendo disponibles, pero reorientándolos hacia el desarrollo de profesores practico pensantes que tengan un fuerte sustento teórico-intelectual que provea de las herramientas para comprender a un estudiantado diverso; los contextos complejos en los que se ubican las escuelas impactadas por crecientes grados de desigualdad y marginación social: y las contradicciones que derivan de los sistemas educativos propiamente tales. Igualmente, es necesario continuar profundizando los estudios, tanto en Brasil como en Chile, que han puesto atención a distintos programas de formación, especialmente en la etapa inicial, que procuran aportar un conocimiento teórico-práctico que favorezca el pensamiento crítico y la investigación/reflexión desde el propio ejercicio situado de la docencia (Paineán, y otros, 2012; Bettioli, y otros, Leite, 2014). Aquello permitiría enfrentar de mejor manera el empuje des-intelectualizador que proviene desde las políticas del Estado y que restringen las implicancias teóricas del quehacer docente

#### c) Fortalecer la identidad profesional

El acento en aspectos meramente individuales e instrumentales de la profesión ha permitido a las políticas educativas asociar la identidad docente con el desarrollo de competencias técnicas en el ejercicio profesional. Para ello, han promovido que los profesores restrinjan su desarrollo al cumplimiento de estándares fijados exteriormente que controlen y regulen su quehacer; se acomoden a una cultura institucional gerencial en base a indicadores de productividad, y, se involucren con una serie de tareas de gestión administrativa y burocrática que escapan al ámbito propiamente pedagógico (Evangelista y Triches, 2015). Incluso, se han instalado modelos de desempeño docente con un fuerte acento en incentivos monetarios, lo que pareciera intentar mudar el foco del profesor desde lo pedagógico hacia la autogestión privada y productiva de su labor (Sisto y Fardella, 2014). Igualmente, se ha buscado responsabilizar a los propios docentes de los resultados de sus estudiantes en exámenes estandarizados -y que condicionan el financiamiento que reciben las escuelas- obligándolos a entregar una enseñanza fundamentalmente técnica centrada en entregar contenidos definidos externamente y disminuyendo su autonomía para tomar decisiones pedagógicas (Da Silva y Dias, 2018).

Para contrarrestar los efectos anteriores, los profesores requieren espacios en los cuales puedan contrastar aquellas formas de identidad docente orientadas por modelos técnicos y descontextualizados de enseñanza, con aquellas sustentadas en la autonomía para adecuar el quehacer docente a las necesidades presentes en los contextos específicos en los cuales se realiza la enseñanza (Matos y Dos Reis, 2019). Estas identidades docentes autónomas requieren de saberes

propios que ayuden a entender la enseñanza en contextos que son políticos, sociales y culturales, y aporten herramientas pedagógicas para producir conocimientos pertinentes a las escuelas que superen la estrechez de las perspectivas técnicas provenientes desde instancias reguladoras centralizadoras (Diniz-Pereira, 2015).

Asimismo, programas de Formación Inicial Docente con perspectivas críticas podrían ofrecer currículos autónomos de formación, articulados a partir del saber proveniente de la comunidad educativa misma y con vínculos explícitos con los campos escolares y los contextos sociales en donde se desarrolla el quehacer docente (Sarti, 2019). Asimismo, tal como ocurre en Chile, ante procesos de acreditación que exigen la definición de perfiles de egreso, los programas de formación docente críticos podrían optar por perfiles menos centrados en las concepciones meritocráticas acordes a las políticas vigentes (Carrasco-Aguilar y Figueroa, 2019). Del mismo modo, podrían diseñar intervenciones curriculares para suplir las deficiencias en las directrices oficiales en materia de interculturalidad y de enseñanza en contextos de diversidad social y cultural (Venegas, 2013). Finalmente, como ha ocurrido en Brasil, estos programas podrían establecer lazos colaborativos para construir en conjunto proyectos de formación docente a partir de sus propias experiencias en sus universidades de pertenencia, como con diferentes asociaciones docentes, conformando espacios permanentes de deliberación que fortalezcan los saberes propios de la profesión docente, incluso dentro de los marcos establecidos por las políticas oficiales (Alves, 2017).

#### d) Deliberar pedagógicamente más allá del paradigma de la calidad

Un aspecto que destaca en las políticas del sector ha sido el enmarcar el conjunto de los discursos y regulaciones que promueven bajo la etiqueta de calidad educativa (Cavieres- Fernández y Apple, 2016). Sin ahondar mayormente en qué significa dicha calidad, y sólo estableciendo el logro de una serie de indicadores como medio para resolver los problemas substanciales del desempeño docente, se avanzan cambios en la formación y en el perfeccionamiento del profesorado, sin considerar una serie de problemáticas fundamentales como la falta de recursos en los centros educacionales o de apoyos para una mayor profesionalización centrada en un saber profesional nutrido por la integración entre teoría y práctica. De este modo, se justifica que la formación inicial de los profesores y el trabajo docente, sean productos medibles ahondando en una concepción técnica acerca del quehacer docente.

En Chile, la expresión calidad educativa se ha ido vinculando a la implementación de procesos de acreditación obligatorios en los programas de Formación Inicial Docente para enmarcar sus objetivos curriculares (Pedraja, y otros, 2012). En Brasil, si bien los programas de formación docente se rigen por directrices gubernamentales amplias que le otorgan poder decisorial para implementar sus modelos de formación, igual son supervisadas por organismos centrales que las evalúan en función de la “calidad” de la educación que entregan (Chávez y Da Rocha, 2018). La definición de dicha “calidad” está directamente influenciada por organismos internacionales, lo que permite vincular, a nivel global, la formación de los profesores a las demandas de los mercados económicos y a criterios de productividad.



Perspectivas alternativas a este paradigma técnico de 'calidad educativa', debiesen velar por situar a los proyectos de desarrollo docente dentro de tradiciones pedagógicas que, precisamente, se han articulado como respuestas autónomas a los intentos de los Estados por establecer racionalidades economicistas. Dichas tradiciones hunden sus supuestos ideológicos en concepciones como la democratización escolar o la justicia social que algún desarrollo han tenido en la literatura chilena (Sepúlveda, y otros, 2016). En Brasil, los estudios han sido más explícitos en vincular la formación de profesores con tradiciones crítica emancipadoras que conciben el quehacer docente como praxis política desde la cual se cuestiona la estructura política y social (Curado, 2017). Igualmente, se ha subrayado la vinculación entre la profesionalización docente con las luchas política-ideológicas llevadas adelante en las últimas décadas para influir en las políticas educacionales y confrontar su influencia tecnocrática global (Ferreira y Martins, 2019). Dichos esfuerzos, también hablan del rol público de los proyectos de desarrollo docente y de las relaciones colaborativas que debiesen establecer con otros movimientos sociales para avanzar nociones sustentadas en el bien colectivo.

### **Deliberando y formando espacios públicos en el desarrollo de los profesores**

Los puntos anteriores fueron un intento de explorar cómo el desarrollo docente en Chile y Brasil –que hemos entendido genéricamente en relación a la formación inicial como al ejercicio docente- podría fortalecer su carácter público virando el foco de análisis desde el Estado hacia uno asentado en la ciudadanía. No obstante, este análisis podría quedar como una mera revisión crítica de las políticas educativas sin que sea evidente la vinculación que hemos querido establecer con lo público. Consecuentemente, de manera conclusiva, hacemos un intento por conectar de manera más explícita la discusión precedente con la noción de espacio público

#### a) Alcance de lo público en los espacios de autonomía en el desarrollo de los profesores

El conjunto de análisis presentados en este trabajo no debe confundirse con una lista de propuestas de mejora para el desarrollo docente, sino de ilustraciones de cómo este desarrollo podría fortalecer su carácter público. Central en estos análisis ha sido el acento puesto sobre la necesidad de establecer esferas de autonomía que, al modo de espacios públicos, permitan desarrollar la cooperación y la deliberación crítica frente al Estado y sus políticas. En ese sentido, no entendemos la autonomía como la simple capacidad decisional por parte de quienes participan en proyectos de desarrollo docente, sino como parte de una praxis pública cuya finalidad es contribuir, últimamente, a la democratización y transformación social.

De igual modo, hemos justificado la necesidad de dicha autonomía dado el rol que el Estado tradicionalmente ha asignado a las instituciones educativas - en este caso a través de políticas referidas a la profesión docente- para promover determinados objetivos que afectan a la ciudadanía. Valiéndonos de la descripción de cuatro presupuestos ideológicos promovidos actualmente en la política educativa, hemos revisado el intento por parte del Estado de alinear el desarrollo de los profesores a una racionalidad de mercado, lo que ha supuesto resignificar su quehacer como una

actividad de carácter individual, centrada unilateralmente en la práctica, sin focos de trabajo especializado y supeditada a criterios medibles de calidad productiva. En este contexto, hemos afirmado que la autonomía en el desarrollo docente debiese significar la creación de espacios sustentados sobre tradiciones de profesionalización que subrayen su naturaleza colectiva, una noción de praxis que integre teoría y práctica, la conformación de un saber profesional propio no instrumental y, todo ello, en función de la transformación social más allá de los intereses productivos del Estado, y más en referencia a las necesidades más amplias de la ciudadanía.

No obstante, al visualizar estos espacios a partir de experiencias informadas en la literatura tanto brasileña como chilena, hemos querido evitar una aproximación normativa que pretenda dictaminar lo que deba hacerse en abstracto, y asumir una perspectiva de posibilidad a partir de los esfuerzos ya realizados en favor del desarrollo docente –por muy limitados que sean-, y que podrían actuar como referentes para seguir fortaleciendo y ampliando los espacios de autonomía que han surgido a partir de ellos. No obstante, dada la naturaleza contradictoria de los espacios públicos, tal como lo reseñamos con anterioridad, estudios a futuro debiesen verificar las formas más específicas a través de las cuales se puedan constituir espacios más permanentes para el desarrollo docente para potenciar su carácter público en momentos en que se fortalece una racionalidad ligada a la meritocracia y a la productividad individual.

#### b) Desafíos para vincular el desarrollo docente con el público

De igual modo, hemos esbozado una diversidad de ámbitos de desarrollo docente afectados por las actuales políticas educativas, lo que, por contrapartida, visualiza espacios de autonomía en referencia a múltiples dimensiones/instancias. Ello permite prefigurar un proceso de desarrollo docente al modo de espacio público conformado por un conjunto de arenas/foros en donde se deliberen aspectos sustanciales del ser profesor. Sin embargo, será fundamental mantener una perspectiva crítica para evitar la tendencia de estos de espacios a hegemonizar los discursos a su interior llevando, incluso, a imponer nuevas racionalidades dominantes. Por ejemplo, en la experiencia chilena y en el contexto de políticas educativas que introducen discursos asociados a nociones de equidad, algunos estudios han descrito cómo al interior de los programas de formación inicial docente se continúan perpetuado aquellas dinámicas que terminan potenciando unilateralmente a los estudiantes provenientes de contextos económicos más favorables, lo que se contradice con un ideal de educación pública verdaderamente inclusiva (Millán, 2020).

No obstante, en la reflexión ofrecida tampoco se pretende sugerir espacios de desarrollo docente aislados y desvinculados del Estado, lo cual no tan solo los haría inviable, sino que desfiguraría su rol social. La construcción del espacio público supone, más bien, una interacción crítica con el Estado, que incluye intentos por influenciarlo, pero sin abandonar la autonomía propia que conforma la convivencia de los ciudadanos (Habermas, 1991). Ello incluye la necesidad de que los profesores, y aquellos que estén en vías de serlo, se abran a otros actores del mundo social, junto a los cuales, puedan establecer las estrategias para influir y moldear la política educativa, al mismo tiempo que permanecen atentos a los intentos de la institucionalidad política por resignificar y

absorber sus demandas en conformidad con los propósitos más hegemónicos del Estado. No sería deseable desatender al hecho que, en América Latina, ha sido recurrente por parte del Estado el instrumentalizar las demandas de los grupos populares para llevar adelante un proyecto de modernización proveniente de los países globalmente dominantes (Avritzer, 2002).

Desde esa perspectiva, los intentos por fortalecer el carácter público del desarrollo docente, a través de espacios autónomos, deben considerar los múltiples obstáculos que el escenario político actual plantean al promover una racionalidad neoliberal, como ocurre en Brasil con el repunte de ofertas privadas de formación docente, incluyendo la formación a distancia, que favorece la formación técnica de los profesores; la exclusión de las asociaciones docentes en la formulación de políticas, y el reforzamiento de instrumentos de medición para controlar la preparación de los profesores (Dourado y Tuttmann, 2019). En Chile, la consolidación de políticas educativas que importan discursos provenientes de organismos económicos neoliberales y que generan consentimiento social dado el poder cultural de la llamada evidencia internacional, ha impedido la propuesta de modelos de desarrollo con mayor pertinencia a las problemáticas locales más propias del campo al que pertenece el quehacer docente (Fernández, 2018).

Finalmente, frente a los discursos que se han ido instalando en el ámbito del desarrollo docente, surge la necesidad de revalorizar la deliberación crítica, recurso primordial del espacio público (McGuigan, 1996). Esta deliberación no debiese entenderse como una mera habilidad comunicativa, sino como un componente articulador que posibilite la reflexión en torno a un conjunto de prácticas centradas en la identidad y en el saber docente, lo que, a su vez, permita su permanente revisión en vistas a los desafíos cambiantes de la realidad social y política (Gatti, 2016). En la medida que dicho ejercicio ha estado fuertemente restringido por las actuales políticas educativas, la deliberación autónoma va adquiriendo un carácter político en cuanto praxis para continuar concibiendo el quehacer docente como una tarea ciudadana y pública fundamental.

## **CONCLUSIONES**

El objetivo de este trabajo era explorar cómo el desarrollo docente en la región podría fortalecer su carácter público, virando el foco de análisis desde el Estado hacia uno asentado en la ciudadanía. Valiéndonos de la literatura en el área existente en Brasil y Chile, sugerimos la necesidad de repensar el ámbito del desarrollo profesional, tanto a nivel de la formación inicial y del ejercicio docente, desde la perspectiva del espacio público, lo que implica fomentar procesos de deliberación que contribuyan a recuperar el carácter público del desarrollo docente, centrado en una concepción colectiva del saber profesional y en oposición a una racionalidad privatizadora presente en las actuales políticas educativas que promueve una comprensión del quehacer docente funcional a los objetivos productivos y privatizadores del Estado.

No obstante, este texto no debe entenderse como una propuesta abstracta de cómo mejorar el desarrollo docente. Más bien, es una contribución a una forma de deliberación que se ha desarrollado, de facto, entre el profesorado al tener que acomodarse a un escenario cada vez más

complejo dada las crisis globales que afectan a los países de América Latina y que repercuten sobre el rol del Estado y de la ciudadanía y, de paso, sobre las tareas asignadas al sistema escolar. No es casualidad que los profesores, en cuanto actores sociales, estén entre quienes más se han destacado por resistir aquellas políticas educativas que restringen su quehacer y por crear aquellos espacios autónomos que les permiten seguir formando a las nuevas ciudadanía para la transformación y democratización de nuestra región.

## REFERENCIAS

- Alves, N. (2017). Formação de docentes e currículos para além da resistência. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71), 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017227147>
- Anderson, G. y Cohen, M. (2015). Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance. *Education Policy Analysis Archives*, 23(85). <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2086>
- Apple, M. (2013). *Education and power*. Routledge.
- Avritzer, L. (2002). *Democracy and the public space in Latin America*. Princeton University Press.
- Bego, A. (2016). Políticas públicas e formação de professores sob a perspectiva da racionalidade comunicativa: da ingerência tecnocrata à construção da autonomia profissional. *Educação y Formação*, 1(2), 3-24. <https://doi.org/10.25053/edufor.v1i2.1864>
- Bettioli, C., Souza, A. y Leite, Y. (2014). Saberes e fazeres: o estágio e suas contribuições no curso de pedagogia. *Olhar de professor*, 17(1), 98-109. <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.17i1.0008>
- Biesta, G. (2014). Learning in public spaces: civic learning for the twenty –first century. En G. Biesta, M. De Brie y D. Wildemeersch (Eds.). *Civic Learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 1-14). Springer.
- Bollman, M. (2010). Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. *Educação y Sociedade*, 31, 657-676. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300002>
- Carrasco-Aguilar, C. y Figueroa, M. (2019). Formación inicial docente y high stakes accountability: El caso de Chile. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 23(3), 71-91. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9978>
- Cavieres-Fernández, E. y Apple, M. (2016). La ley docente y la clase media: controlando el desarrollo de los profesores en Chile. *Cadernos Cedes*, 36, 265-280. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016171391>
- Chávez, M. y Da Rocha, S. (2018). A formação de professores no Peru e no Brasil: aproximações y

- diferencias. *Educación*, 27, 26-45. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.002>
- Cohen, J. y Arato, A. (1992). *Civil society and political theory*. The MIT Press.
- Curado, K. (2017). Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora. *Revista Ciências Humanas*, 18, 121-135. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2018v36n1p330>
- Dagnino, E. (2011). Civil society in Latin America. En M. Edwards (Ed.). *The Oxford handbook of civil society* (pp. 122-132). Oxford University Press.
- Da Silva, L. y Dias, R. (2018). Implicações Produzidas pela Avaliação Externa no Trabalho Docente: uma análise em escolas do município de Duque de Caxias-RJ. *Currículo sem Fronteiras*, 18, 895-914. <https://doi.org/10.18222/eae.v32.6778>
- De Freitas, H. (2015). PNE y formación de profesores-Contradicciones y desafíos. *Retratos da Escola*, 8, 427-446. <https://doi.org/10.22420/rde.v8i15.511>
- Diniz-Pereira, J. (2005). Teacher education for social transformation and its links to progressive social movements: The case of the landless workers' movement in Brazil. *The Journal for Critical Education Policy Studies*, 3, 91-123. <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/03-2-04.pdf>
- Diniz-Pereira, J. (2015). Formação de professores, trabalho e saberes docentes. *Trabalho y Educação*, 24(3), 143-152. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9457>
- Dourado, L. y Tuttman, M. (2019). Formação do magistério da educação básica nas universidades brasileiras: institucionalização e materialização da resolução CNE CP nº 2/2015. *Formação em Movimento*, 2, 219-237. <http://costalima.ufrj.br/index.php/FORMOV/article/view/503>
- Evangelista, O. y Triches, J. (2015). Professor(a): a profissão que pode mudar um país? *Revista HISTEDBR On-line*, 15(65), 178-200. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i65.8642704>
- Fernández, M. (2018). Framing teacher education: Conceptions of teaching, teacher education, and justice in Chilean national policies. *Education Policy Analysis Archives*, 26(34), 1-33. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.2806>
- Ferreira, M. y Martins, M. (2019). Inovação e reforma nos currículos da formação de professores em tempos democráticos no Brasil (1990/2000). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(153), 1-14. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4067>
- Figuroa, V. y Cavieres-Fernández, E. y (2020). Entre el abandono y la resistencia: tensiones entre las concepciones profesionalizantes de la carrera y las experiencias docentes en Chile. *Formação em Movimento*, 2(3), 166-188. <https://doi.org/10.38117/2675->

181X.formov2020.v2i1n3.167-188

- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80. <https://doi.org/10.2307/466240>
- Gatti, B. (2016). Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1, 161-171. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere. An inquiry into a category of bourgeois society*. The MIT Press.
- Inzunza, J., Assaél, J. y Scherping, G. (2011). Formación docente inicial y en servicio en Chile. Tensiones de un modelo neoliberal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(48), 267-292. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662011000100012](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662011000100012)
- Lechner, N. (2006). *Obras escogidas. Tomo 1*. LOM.
- Libâneo, J. (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, 46, 38-62. <https://doi.org/10.1590/198053143572>
- Locatelli, C. y Diniz-Pereira, J. (2019). Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio a la Formación Docente: crónica de una muerte anunciada. *Educação y Sociedade*, 40, 1-22. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019186542>
- Matos, C. y Dos Reis, M. (2019). As reformas curriculares e a formação de professores. *Revista HISTEDBR On-line*, 19, 1-15. <https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8654652>
- McGuigan, J. (1996). *Culture and the public sphere*. Routledge.
- Michels, M. H.; Shiroma, E. y Evangelista, O. (2011). Quatro teses sobre política de formação de professores. En H. Gentil y M. H. Michels (Org.). *Práticas Pedagógicas: política, currículo e espaço escolar*. Junqueira y Marin, Araraquara.
- Millán, C. (2020). Formadores de docentes y diversidad de clase: Tensiones, limitaciones y posibilidades de lo educativo. *Psicoperspectivas*, 19(1), 47-59. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1797>
- O'Donnell, G. (1999). *Counterpoints. Selected essays on authoritarianism and democratization*. University of Notre Dame Press.
- Oliveira, D. (2011). A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico Científico*, 27(1), 25-38. <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19917>

- Oszlak, O. (2007). El Estado democrático en América Latina. Hacia el desarrollo de líneas de investigación. *Nueva Sociedad*, 210, 42-63. <http://repositorio.cedes.org/handle/123456789/2828>
- Paineán, O., Aliaga, V. y Torres, T. (2012). Aprendizaje basado en problemas: evaluación de una propuesta curricular para la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 161-180. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100010>
- Pedraja, L., Araneda, C., Rodríguez, E. y Rodríguez, J. (2012). Calidad en la formación inicial docente: Evidencia empírica en las universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 5(4), 15-26. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062012000400003>
- Pereira, D., Rocha, S. y Chaves, P. (2016). O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, 17, 31-45. <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307>
- Powell, F. (2007). *The politics of civil society: Neoliberalism or social left?* The Policy Press.
- Santos, I. y Dos Reis Silva, R. (2015). Implicações da política de educação especial na construção da identidade docente. *Crítica Educativa*, 1(2), 52-65. <https://doi.org/10.22476/revcted.v1i2.53>
- Sarti, F. (2019). O curso de pedagogia e a universitarização do magistério no Brasil: das disputas pela formação docente à sua desprofissionalização. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-17. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190003>
- Sepúlveda, C., Brunaud, V. y Carreño, C. (2016). Justicia social en la escuela: representaciones de estudiantes de educación secundaria y desafíos para la formación del profesorado. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 109-129. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.006>
- Sisto, V. (2011). Nuevo profesionalismo y profesores: una reflexión a partir del análisis de las actuales políticas de profesionalización para la educación en Chile. *Signo y Pensamiento*, 30(59), 178-192. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp31-59.nppr>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé*, 21(2), 35-46. <https://doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Sisto, V. y Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas – Modelando docentes en el contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação*, 49, 3-23. <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/5580/0>
- Shiroma, E. (2003). Política de profissionalização: aprimoramento ou desintelectualização do professor? *Intermeio, Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Educação - UFMS* 9, 64-83. <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2605>

- Shiroma, E. y Evangelista, O. (2003). Profissionalização como estratégia de gerenciamento de professores. *Revista de Estudos Curriculares*, 1, 267-281.
- Venegas, C. (2013). Hacia la innovación en la formación inicial docente para un desempeño exitoso en contextos de alta vulnerabilidad social y educativa. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(23), 47-59. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/78/73>
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 24(27), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2098>