

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/338016692>

Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete

Article in *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* · December 2019

CITATIONS

3

READS

114

2 authors:



Ilich Silva-Peña

Universidad de Los Lagos

61 PUBLICATIONS 182 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Eddy Paz-Maldonado

National Autonomous University of Honduras

15 PUBLICATIONS 47 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Proyecto Self-study colaborativo sobre prácticas de formación docente [View project](#)



Alfabetización micropolítica de docentes de docentes principiantes que se desempeñan en contextos de pobreza [View project](#)

Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete

Ilich SILVA-PEÑA
Eddy PAZ-MALDONADO

Datos de contacto:

Ilich Silva-Peña
Universidad de Los Lagos.
Departamento de Educación -
IESED Chile
ilichsp@gmail.com

Eddy Paz-Maldonado
Universidad Nacional Autónoma de
Honduras. Departamento de
Pedagogía y Ciencias de la Educación
eddy.paz@unah.edu.hn

RESUMEN

En este artículo reflexionamos acerca de la necesidad de incorporar la perspectiva emocional en la formación del profesorado para la justicia social. A partir de la experiencia vivida a comienzos del movimiento social producido en Chile el año 2019, avanzamos en la construcción de relaciones entre pedagogía narrativa, emociones y la formación docente para la justicia social. Un planteamiento central es la comprensión de una perspectiva fuera del gerencialismo emocional. Más bien, la propuesta está en torno a una educación que promueva aprender a vivir las emociones para la justicia social en el proceso de formación del profesorado. Formar en las emociones a educadores/as, no significa formarlos sin una conciencia política. De algún modo el emocionar no ocurre en el vacío, hablamos de la emoción como parte de la búsqueda de sentidos de lo que queremos transformar.

PALABRAS CLAVE: Emociones, Formación Docente, Chile, Neoliberalismo, América Latina

Teacher education for social justice from the emotional perspective: Narrative inquiries in the context of the "turnstile revolution"

ABSTRACT

In this article, we reflect on the need for an emotional perspective for social justice in teacher education. From experience lived at the beginning of the social movement produced in Chile 2019, we propose the construction of relationships around narrative pedagogy, emotions, and teacher education for social justice. A central approach is the understanding an education that promotes emotions for social justice in teacher education, that it is different to emotional management. Learning about emotions for teachers does not mean training them without a political conscience. Somehow the emotion is not empty, if not as part of the search for senses of what we want to transform.

KEYWORDS: Emotions, Teacher Education, Chile, Neoliberalism, Latin America

“Me gustan los estudiantes
Porque son la levadura
Del pan que saldrá del horno”
Que vivan los estudiantes
Violeta Parra

La revolución del torniquete

El día 18 de Octubre de 2019 explotó la revuelta social más grande que se haya realizado en Chile. Dos semanas antes se había elevado el pasaje del Metro (tren subterráneo) en 30 pesos (0.036 Eur). Luego del alza, grupos de estudiantes secundarios/as comenzaron con evasiones masivas al transporte público, a los pocos días se plegó el mundo adulto. Así comenzó la protesta más grande contra el modelo neoliberal hasta ese momento conocida. Sí, esta manifestación tuvo su punto de partida en los liceos de Chile.

Ni siquiera en tiempos de Dictadura Cívico-Militar, en Chile había existido una explosión tan masiva, tan rápida, tan profunda; tan inorgánica y organizada a la vez. El gobierno le entrega el mando al ejército y se impone la restricción de salir a la calle durante la noche. Con los Militares en las calles aparecen los recuerdos de tiempos oscuros en plena dictadura. Pocos días después empiezan a circular las informaciones sobre las violaciones a los derechos humanos cometidas durante esos 11 días con las calles vestidas de verde oliva. A esas alturas, las manifestaciones se desplegaron por todo el país, seguidas de una fuerte represión

militar. Antes de concluir las dos semanas asignadas, se retira al ejército, manteniéndose una fuerte represión. Como ejemplo de aquello, se denunció que en 20 días hubo más pérdidas oculares (Smink, 2019) que en 27 años de conflicto en el mundo, incluidos puntos críticos como la franja de Gaza (Haar, Iacopino, Ranadive, Dandu, Weiser; 2017)

Fueron muy pocas personas las que se mantuvieron al margen de la situación. En nuestro caso, como indagadores narrativos, nos fue imposible distanciarnos de estos hechos. En medio de la desinformación inicial, tratábamos de reflexionar acerca de este fenómeno. A través de correos y mensajería pensábamos en nuestros trabajos sobre formación docente para la justicia social (Paz-Maldonado, 2019a; Silva-Peña, 2017; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019) y cómo en América Latina se hace cada vez más urgente avanzar en estos temas.

Los correos también nos llevaban a la pregunta acerca de ¿cómo la indagación narrativa nos va involucrando en la relación que construimos?, en este caso, dos indagadores narrativos que avanzan en espacios de hermandad en torno a la Justicia Social y a la formación docente. Ambos autores hemos mantenido la comunicación acerca de los daños humanos, nos damos ánimo, hablamos de nuestros países, de América Latina. Así, como en algún momento nuestra atención estaba puesta en Honduras (Paz-Maldonado, 2019b), ahora volteamos la vista hacia al proceso chileno. Eddy mira a un Chile que no conoció en sus tiempos de estudiante de postgrado. Él señala que intentaron convencerlo de que era un país feliz con su desarrollo en el consumo. También, él recuerda que había un relato dominante en que el endeudamiento, los abusos y las injusticias eran considerados un invento. Ahora, una señal contundente le dice, no solo a Eddy, sino que a todo el mundo, que lo que había en Chile era una fantasía. Solo nueve días antes de que comenzara el movimiento, Sebastián Piñera, el presidente de Chile, decía que el país “era un oasis en una América Latina convulsionada” (Cooperativa, 2019). Habíamos conversado este tema, en varias oportunidades. Ahora, Eddy mira atento, desde Centroamérica, y con un compromiso en torno a las transformaciones educativas que necesitamos. Tal como muchas otras personas en el mundo, siguen con atención el devenir del experimento del neoliberalismo (Délano & Traslaviña, 1989; Klein, 2010; Valdés, 1989). Así como también sus consecuencias en educación (Bellei, 2015; Espinoza, 2017; Oliva & Martín, 2016; Silva-Peña & Peña-Sandoval, 2019).

Nosotros queremos brindar una reflexión a partir de las emociones vividas durante esos primeros días de protestas. Aquello que comenzó con una revuelta estudiantil terminó con una gran revolución. Los orígenes más profundos son muchos y seguramente pasarán años de investigación. Sin embargo, no hay espacio a dudas acerca del sentimiento de

desigualdad y abusos compartido por la mayoría de la población (Desoc, Microdatos, COES, 2019). De seguro que durante las próximas décadas habrá artículos, libros, material audiovisual que se encargará de revisar las causas del estallido y la evolución de éste. También, como señalan otros autores, estarán los estudios de las emociones que envuelven los movimientos sociales (Flam & King, 2005). De manera más específica, el objetivo de nuestro artículo es abordar la perspectiva emocional en la formación docente para la justicia social. Todo esto, en el contexto de lo que ha significado los primeros días de revuelta social en Chile.

Escribimos en primera persona, como es la tónica de este tipo de artículos. Aunque puntualizamos que este trabajo, desde el primer momento, ha sido desarrollado en coautoría. Sin embargo, utilizamos la primera persona singular en aquellos pasajes que se refieren a la experiencia de Ilich en Chile y en plural las secciones en torno a la reflexión compartida. Esto lo hacemos como una forma de acercar el texto a los/as lectores/as.

Formar docentes para la justicia social

En artículos anteriores hemos enfatizado la necesidad de formar docentes para la justicia social (Silva-Peña, Diniz-Pereira, & Zeichner, 2017; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). Para argumentar nuestra visión hemos considerado distintas perspectivas (Chubbuck & Zembylas, 2016; Cochran-Smith, 2010; Zeichner, 2017). De forma global, nuestra mirada recoge las distinciones que se realizan entre Justicia social distributiva (Rawls, 2012), de reconocimiento (Fraser, 2003; Fraser & Honneth, 2006; Lobatón, 2018) o desde la óptica de la participación (Young, 2000). Nosotros comprendemos la formación para la justicia social como un proceso inacabado con un carácter práctico que se desarrolla en los espacios educativos (Silva-Peña, 2017; Caine, Steeves, Clandinin, Estefan, Huber & Murphy, 2018; Seiki, Caine, & Huber, 2018; Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019). Hablamos de una justicia social que se ejerce en el día a día, al interior del aula y de modo permanente (Freire, 2010; Griffiths, 2003). Esto, sin descartar la presencia en las grandes luchas por la justicia social, aquellas que se dan en el marco macropolítico. En este sentido, apoyamos la idea de formación docente para el activismo social y político, entendiendo lo político también en los microespacios (Silva-Peña, Kelchtermans, Valenzuela, Precht, Muñoz y González-García, 2019; Silva-Peña, Hormazábal-Fajardo, Guíñez-Gutiérrez, Quiles-Fernández, & Ramírez-Vásquez, 2018). En el ámbito de lo político (entendido como estas relaciones de poder) están las emociones presentes, ahí es donde queremos llevar nuestra reflexión.

La perspectiva emocional en la formación docente

En este artículo, concordamos con Dewey (1903) que además de la formación intelectual, necesitamos una formación emocional. Desde nuestra mirada, el aprendizaje emocional debe ser incorporado a los procesos formativos, tal vez no como un curso; sí con un cierto nivel de importancia en el curriculum. Por lo mismo, apoyamos la incorporación de una perspectiva emocional en la formación docente (Cejudo, López-Delgado, Rubio, & Latorre, 2015; Pegalajar & López, 2015) puesto que genera una base para el desarrollo de esta.

Como señalan algunos autores (Mujica, Inostroza, & Orellana, 2018), abordar las emociones en la práctica pedagógica permite formar personas con capacidad para convivir en una sociedad cada vez más diversa, favoreciendo la participación en entornos democráticos. Desde esta perspectiva, quienes se forman como docentes fortalecen sus capacidades para afrontar eventos estresantes, desarrollando una sensibilidad al sufrimiento ajeno y a los sentimientos de injusticia social en las comunidades (Cabello, Ruiz-Aranda, & Fernández-Berrocal, 2010; Mujica, Inostroza, & Orellana, 2018)

Vemos las emociones como movilizadoras de nuestro actuar (Barrantes-Elizondo, 2016). También, al igual que Zembylas (2007), nosotros adherimos a la idea que establece una diferencia con aquella visión centrada en la lógica gerencialista o controladora de las emociones y que se basan en seguir ciertas reglas que son determinadas socialmente (Goleman, 2000; Hochschild, 1983). Aunque no es asunto de este artículo el debate acerca de la implementación de la educación emocional, pensamos que es un tema importante de abordar en futuros trabajos académicos. Esto porque la incorporación de la perspectiva emocional en el aprendizaje contribuyen con el conocimiento, identificación y desarrollo de las propias emociones, teniendo como finalidad potenciar el crecimiento personal y social para la vida (Bisquerra, 2005).

Nosotros compartimos lo que significan las historias de dolor que llevan dentro estudiantes de pedagogía. En especial, a Ilich le llamó la atención lo dañados y dañadas que venían futuros/as docentes. Con sus biografías llenas de quiebres personales, que pocas veces vemos como parte de un colectivo. Los/as estudiantes se iban dando cuenta que existía una historia colectiva de abusos, dolor, pérdidas de las cuales no habían conversado en algún momento. Trabajar con la pedagogía narrativa permitiría la recuperación de los seres humanos/as no solo como sujetos/as relacionados con el conocimiento, sino también con sus emociones. Por consiguiente, las narrativas tienen un especial significado, tanto para las personas que cuentan sus historias como, para quienes las leen o escuchan (Meza, 2008). Lo que viene a continuación es la reflexión a partir

de lo compartido por Ilich, con los ojos puestos en la construcción de una América Latina más justa.

La protesta entre dos ciudades

Vivo en un pueblo a cientos de kilómetros de Santiago, la capital de Chile. De forma semanal me encuentro con ambos mundos. Me es difícil desconectarme con la realidad de Santiago. Aunque en general, en un país centralizado como Chile, las pequeñas ciudades dependen de lo que sucede en la capital. Mientras en Santiago existe una población de 7 millones de habitantes, la vida en una ciudad de 50 mil es diferente. Esto hace que mi trabajo se convierta en un permanente ir y venir entre ritmos, colores y espacios diferentes. Ir y venir entre lo urbano y lo rural. Ir y venir entre el impulso a la rapidez y la estabilidad de la tierra. Ir y venir entre dos mundos.

Luego de ese viernes del terror en el cual se impuso la fuerza, me comunico con mi madre que vive en la capital y aparece el miedo, a lo que pueda venir, recordando la dictadura militar de Pinochet. Un miedo inexistente en la generación más joven. A pesar de que había restricción a transitar en las calles, la gente continuaba ahí. En su mayoría eran jóvenes quienes desafiaban la restricción impuesta. A través de las redes sociales se expresa el “no tenemos miedo”. Veo a esa generación más joven desprenderse del miedo habitual de quienes vivimos la dictadura; en mi caso aprendí a controlarlo (no a sentirlo). Aunque nosotros tuviésemos miedo no se podía notar, cualquier signo de duda podría significar una detención, tortura o en algunos casos la muerte. Al contrario de aquello, esta generación, entre 20 y 30 años más joven, pareciera no temer a la muerte. Tal vez, una rabia contenida por mucho tiempo hace que desborde el miedo. O quizás, son otros miedos.

La rabia fue lo que detonó la protesta. La rabia, esa emoción que busca la justicia es la que se tomó las calles. Esta rabia crecía cuando llegaban videos e informaciones confusas en las que no queda claro quienes están provocando incendios. Varias estaciones del metro quemadas siembran la duda de que sea un acto espontáneo. En las redes sociales se hablaba de montaje policial, asociándolo a eventos anteriores en los cuales se inculpó a activistas políticos (Álvarez, 2018). También, las denuncias de estos actos, podrían estar asociadas a las alianzas que hubo entre y la policía secreta en tiempos de dictadura (Tagle Orellana, 2019). Con un clima de desconfianza, en medio de la confusión, la rabia aumenta.

Se incorporaron las generaciones más adultas, haciendo crecer el grito “El pueblo está en la calle pidiendo dignidad”. La dignidad apareció como una forma de decir ¡Basta!. Esta emoción que se levanta como un modo de exigir una transformación en el clima de dolor, seguirá acompañando la

movilización. El movimiento dejó de ser solo estudiantil y pasó a tener un carácter transversal. Con miles de personas en las calles la rebelión fue creciendo.

En este pueblo bucólico, donde la tranquilidad es su clima habitual, se convoca a manifestarse contra la desmilitarización de Santiago y a las demandas nacionales. Poco a poco se fue sumando gente a las marchas que día a día se organizaban en el centro de la ciudad. De un foco en la capital pasa a una protesta de carácter nacional. Es en ese contexto donde me encuentro con unas estudiantes de pedagogía. El instante en donde nace este artículo, pensando en la formación docente, la justicia social y todas las emociones que se desatan en aquellos momentos. Al otro día Eddy, desde Honduras me enviaba sus mensajes dándome ánimo, “hemos estado pendientes de lo que ocurre en Chile”, “la solidaridad es parte de esa preocupación por la justicia social”. Solo una semana antes del estallido estábamos conversando acerca de las protestas universitarias, la corrupción y las denuncias de narcoestado de Honduras. Ahora pasaba a ser Chile el centro de nuestras conversaciones. “Nuestra América Latina, un pueblo sin piernas, pero que camina” (Calle 13, 2011).

Encontrándonos en la protesta

El encuentro con mis estudiantes fue alegre. Las sentía felices de participar en una manifestación tan masiva. Nunca antes vi una marcha de esa magnitud en la ciudad. Era el día sábado 19, un día después del reventón masivo en Santiago, y en la región había explotado también el desencanto. Recorrimos calles que en otro momento hubiesen estado vacías, ahora se llenaban con un clamor de justicia social. El pasaje del metro dejó de ser lo importante. A lo largo del país se agregaban las demandas de educación, salud, pensiones, agua, fin a la corrupción, término de la colusión empresarial y así, iban sumando. Era una larga lista de descontento acumulado que terminaría pidiendo el cambio de la constitución política de Chile.

Las estudiantes habían participado hace poco de un curso que dicté. Durante el semestre, revisamos, a través de los lentes de la pedagogía narrativa, la teoría educativa. Con ese grupo conversamos los temas de depresión, tratamientos psicológicos y psiquiátricos. Incluso hablamos de la ideación suicida durante los años de escuela; algo que parece cada vez menos extraño en un país donde el suicidio adolescente y juvenil va en aumento (Silva et al., 2017; Silva, Vicente, Saldivia, & Kohn, 2013). A partir de las experiencias relatadas, algunas preocupaciones aparecen como personales, al momento de compartirlas pasan a ser colectivas. Veo la necesidad de aprender acerca de empatía y compasión para hacerla habitual al interior de la sala de clases.

Si antes pensaba que la rabia era lo que llevaba a la movilización, hoy se cruzaban otras emociones. Cuando me encontré en la marcha con mis estudiantes fue la alegría con la que me recibieron. La emoción que menos habría imaginado presente en momentos como esos. Al verme una dijo: "Mi profeeeee". Esa expresión la comprendí como una apropiación al considerarme parte de una lucha mayor. A la base, pienso, estaba el trabajo relacional. De ahí que nace revisar esta proposición de la perspectiva emocional en la formación docente para la justicia social. Pienso que, al menos en este caso, la pedagogía narrativa nos condujo a ese proceso relacional.

Pedagogía Narrativa

El curso al que me refiero fue basado en una metodología de pedagogía narrativa, recogiendo el legado de la indagación narrativa (Contreras, Quiles-Fernández, & Paredes, 2019; Huber, Caine, Huber, & Steeves, 2013; Silva-Peña, 2018). Con ese grupo tuve la oportunidad de revisar la teoría educativa desde la acción de lo cotidiano a través de sus propios relatos. Construimos poco a poco confianzas manteniendo un espacio para compartir sus historias sagradas.

Pedí que hicieran una línea de tiempo acerca de su recorrido biográfico en torno a la carrera docente. Basado en una experiencia anterior (Silva-Peña, 2018). También, la solicitud fue que resumieran textos teóricos junto con redactar una pequeña historia en relación al texto leído. De algún modo, se trataba de vivir la teoría, que construyeran ese saber desde la propia experiencia (Contreras, 2013). En cada sesión semanal, basándonos en el trabajo anterior, los/as estudiantes compartían sus relatos al interior de pequeños grupos que eran elegidos de manera voluntaria (Seike, Huber & Caine, 2018). De forma inevitable, las emociones emergían en cada texto, en cada conversación. El pequeño grupo generaba una mayor confianza. Durante el curso hablamos de la tristeza por la pérdida, la rabia por las injusticias, el miedo. Tuvimos llantos y risas a raíz de los relatos renarrados por quienes eran parte de ese colectivo.

A través de la pedagogía narrativa apelaba a lo que Cardinal & Fenichel (2017) denominan como pedagogía relacional. Hablamos de "cultivar un pensar narrativo que, como pensamiento relacional, posibilita una profundización pedagógica" (p.58). Por eso es que en este texto hacemos referencia a ese pensamiento profundo que permite una pedagogía profunda. Porque nuestra intención es pensar con las propias experiencias de vida que tienen los estudiantes de pedagogía. Nosotros ya habíamos transitado por la propia revisión de nuestras experiencias como formadores de docentes (Silva-Peña & Paz-Maldonado, 2019).

Considerando que la mayoría venía de un ambiente escolarizado, recién egresados de la secundaria, surgía la pregunta acerca de la evaluación. ¿Y cómo sabe que está bien profesor? -Si está su experiencia ahí, está bien, era mi respuesta-. No había bueno ni malo, sino que estaba o no estaba. Mi pregunta de vuelta era ¿Cómo puedo yo evaluar su experiencia en relación a la de su compañero/a? Los/as estudiantes de esa carrera en general tienen muchos cursos donde el centro es la adquisición de teorías y conceptos. Dentro de la libertad de cátedra que me permitió esa institución, agradecí que pudiese utilizar la metodología de pedagogía narrativa.

Cada semana les hacía una pequeña devolución que consistía en construir preguntas más que juicios. Un ejemplo de este tipo de cuestionamientos era del estilo: Mirado desde hoy ¿Qué significado tiene para ti el haber salido de ese estado de pobreza? En general las clases eran conversaciones en pequeños espacios de tres o cuatro estudiantes donde compartían sus historias y lo que pensaban en relación al texto leído. En ese proceso de construcción mi foco estaba puesto en el cuidado al interior de la sala de clases, ese cuidado de la relación del que nos habla Quiles-Fernández (2016). Asimismo, pensaba en la idea de hogar que plantea Hooks (1990), un hogar en que el cuidado también es un espacio de resistencia. En este caso, hablamos de una resistencia a esa forma de relación academicista a la que estamos acostumbrados/as, esa educación bancaria de la que nos habla Freire (1978). A través del cultivo de un espacio común íbamos construyendo (o tal vez, reconstruyendo) una mirada de nosotros mismos como seres humanos, antes que en nuestra propia identidad docente.

La lectura en colectivo se hacía de forma voluntaria. También en algunos momentos hubo personas que no querían compartir aquello que escribieron y se respetó. Recuerdo relatos compartidos en torno a la muerte de un ser querido. Me acuerdo de las historias que significan criarse en un entorno violento y violentado. Relatos en torno al sentimiento de soledad y la tristeza que significaba aquello. El recuerdo del miedo a la pobreza. Enfrentar a la familia por la orientación sexual. Yo también compartí mi relato de lo que significó mi infancia en dictadura y cómo eso afectó mi formación como docente. De algún modo, todos esos relatos se vienen a mi mente y me hacen pensar en la formación emocional de docentes. En especial, en aquella formación docente en torno a la justicia social.

El segundo Encuentro

Estoy en una nueva marcha, sí, las manifestaciones se volvieron diarias. Ahora me encuentro con otras estudiantes. Entre ellas había una, que en sus escritos expresaba la necesidad de reencontrarse con su identidad cultural. Comunicaba el anhelo de reconocimiento a su pueblo herido.

Desde mi punto de vista, reconocerse como Mapuche ya era un paso importante. También, como feminista, como mujer luchando contra el sistema patriarcal. Veía su rostro sonriente mientras me decía: "sabía que mi profe no me iba a fallar", "sabía que era de los nuestros". Y frente a esto surge la pregunta: ¿Qué significaba ese compromiso? Para mí era el mismo compromiso que Eddy ponía cada vez que nos comunicábamos. "Estamos juntos en esto". Ese estar unidos, esa construcción de una relación me hacía pensar en la responsabilidad del quehacer pedagógico para la justicia social. Cada encuentro es una oportunidad para fortalecer la relación pedagógica estudiante-docente. Esta estudiante entregaba sus textos en hojas de papel reciclado como una forma concreta de decir: yo actúo para resolver el problema planetario. Más allá que el detalle no resuelve el todo, era un símbolo como punto de partida para un cambio mayor. Cada entrega era un signo, una protesta silenciosa, pacífica y ella lo hacía con una sonrisa en su rostro.

El aprendizaje que tuve en la relación con ese curso, un sentimiento que compartí con Eddy, me lleva a pensar en la importancia de esos pequeños gestos. Ahora, recuerdo esas palabras: "yo sabía que no me podía defraudar", "sabía que lo encontraría aquí", "yo sabía que teníamos pensamientos similares". Para mí, esa fue la emoción que tuvimos posteriormente en Chile. Pienso en la emoción que significa la alegría del encuentro, de estar en la misma causa, de esa lucha unida. El 20 de octubre, dos días después del estallido, el presidente, siguiendo la tónica de su gobierno (Navarro & Tromben, 2019) dijo: "estamos en guerra". Ahora, en un contexto de revolución la respuesta masiva fue: "estamos unidos". Y esa unidad se manifestó en las calles.

Junto a la rabia popular y la tristeza también estaba la alegría. De ahí el atrevimiento a preguntarse sobre el emocionar en tiempos de cambio social. Quizás, la rabia es la principal emoción de la justicia social como dice Zembylas (2007), aunque no es la única. La alegría del encuentro es parte del proceso al encontrarnos y dejar de sentirnos solos en ese aplastante modelo neoliberal que, como dice Han (2014) cultiva esa culpabilidad individual frente al capital.

La alegría estaba presente a pesar de la tristeza que significaron las pérdidas humanas a la luz del movimiento. La alegría de vivir, del encuentro con otros/as, del escucharnos, de esperanzarnos. Así avanza la reflexión en torno a la alegría en el aula, alegría del aprendizaje, alegría de la formación para una sociedad más justa.

La marcha más grande de la historia

El 25 de Octubre se convocó a la marcha más grande de la historia.

Miramos a través de las redes sociales lo que sucede en Santiago con sus calles desbordadas. Vemos las fotografías del pueblo desplegado por todo el país. Envío a Eddy las imágenes, compartiendo la esperanza. 1.200.000 personas se congregaron en Santiago. 2 millones en todo Chile. En las distintas ciudades se expresan multitudes para decir basta de desigualdad, basta de abusos. “El pueblo está en la calle pidiendo dignidad” era una de las consignas.

Ahí, en medio de los gritos, la música y el baile me encuentro con mis estudiantes de pedagogía. En ese momento todos como ciudadanos o ciudadanas. En ese lugar estábamos quienes queremos una transformación para Chile. Sin contar a los/as que desde su casa apoyaban. A través de las redes sociales o al cuidado de enfermos/as, niños/as estaban con nosotros también. En el mismo momento de la gran marcha me llegaban respuestas de Eddy y de otros colegas de América Latina. Había un sentimiento de alegría compartida y también de admiración. Veíamos que Chile podría ser un ejemplo a seguir. Esa hermandad Latinoamericana, ese esfuerzo de ir en la misma dirección, permitiéndonos avanzar en el proceso. Esto me da fuerzas para seguir con el mismo camino. Me detengo un momento y pienso en las posibilidades que se abren. Pienso en como formar docentes para la justicia social, también desde el ámbito emocional.

Por una perspectiva emocional en la formación docente para la justicia social

Tal como lo señalamos anteriormente pensamos que 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. También experimentamos el miedo, que es esa emoción necesaria para cuidarnos a través de la precaución. El miedo (no el terror paralizante) me ayuda a construir el contexto a través del cual me moveré en la expresión de la justicia social.

Cuando pensamos con las historias compartidas, la reflexión nos lleva a requerir, a la formación docente, momentos que nos permitan revisar las experiencias del pasado. Nos preguntamos por dar lugar a la reconstrucción y, por qué no, a la sanación. En general, las emociones se abordan de manera tangencial a lo que deben ser parte de la formación docente. De ahí la preocupación que nos surge en especial durante el primer año de las carreras pedagógicas. Desde estas historias pensamos que reviste importancia, la existencia de espacios de acogida en el nuevo mundo universitario. La idea es que sea posible efectuar una revisión de toda esa experiencia vivida en la formación escolar. No podemos pensar que los/as estudiantes de pedagogía son una tabla rasa. Los futuros/as

docentes tienen ya un aprendizaje de lo que significa ser estudiante, de lo que significa la escuela, de lo que significa ser profesor o profesora (Britzman, 2003; Silva-Peña et al., 2019). Debemos partir de esas experiencias y revisarlas, pasando también por el aspecto emocional.

Desde la experiencia aquí relatada, los/as estudiantes llegan con muchos asuntos no resueltos a la formación docente, dado las diversas necesidades sociales que no han sido atendidas en la enseñanza formal (Bisquerra, 2003). La pregunta que nos aparece es ¿Cuál es la acogida que damos en el nuevo proceso de transformación educativa y sus significados para la formación docente? Y desde esa perspectiva pensamos que una posibilidad (tal vez no la única) es la pedagogía narrativa. La pedagogía narrativa nos permite esa pedagogía relacional que a través de espacios seguros nos facilita hacer brillar a estas personas que son docentes en formación. De igual forma, nos posibilita reconocer el poder de significación de la palabra constituida en relatos que propician la reflexión docente para su transformación personal y pedagógica (Meza, 2008).

Para Contreras, Quiles-Fernández y Paredes (2019), una pedagogía narrativa significa asumir un “riesgo” puesto que no existe la claridad de cuáles serán sus resultados. A la vez, una pedagogía narrativa permite la construcción de una nueva narrativa institucional. Nosotros agregamos que la pedagogía narrativa permite a su vez la construcción de una contranarrativa. Es decir, una pedagogía narrativa es en sí misma una sub-versión en un mundo donde la evidencia y el producto es la propuesta educativa. Una pedagogía narrativa es resistencia, dado que al momento se construyen las contranarrativas individuales y colectivas.

De alguna manera hemos establecido en este texto que la pedagogía narrativa es un camino (quizás no el único) a través del cual podamos avanzar en la formación docente para la justicia social. En este caso específico pensamos en esa formación emocional que necesitamos en el proceso formativo de futuros y futuras docentes. Para nosotros como indagadores narrativos, formadores de docentes que vivimos en países con profundas desigualdades, seudodemocracias y abusos cotidianos, pensamos que la formación para la justicia social es una urgencia. Dentro de ese contexto, el aprendizaje emocional se transforma en un aspecto importante a tomar en cuenta. Hablamos de un ámbito que nos permite el avance en la construcción de espacios de convivencia social.

“Chile despertó” fue una de las consignas más escuchadas en el movimiento popular. Un despertar referido al letargo que significaba el silencio. Bajo esta consigna y revisando la historia aquí narrada, nos preguntamos si la academia está despierta. Nos preguntamos acerca de qué necesitamos para construir vasos comunicantes con lo que existe

afuera de la universidad. Chile, en la calle dio un paso de un sentimiento de soledad a la solidaridad, al encontrarse en la protesta. ¿Qué espacio generamos en nuestras aulas para que nuestros/as estudiantes se encuentren con otros/as?, ¿Cómo propiciamos un aprendizaje emocional que conecte los sentidos individuales con los de carácter colectivo?, ¿Cuán disponibles están nuestras aulas para la reflexión sobre las injusticias, desigualdad y la incidencia en sus propias emociones? Estas preguntas surgen también de la autocrítica, nos hacemos parte de la pregunta y queremos ser parte de la respuesta. Para nosotros es vital considerar espacios de educación emocional en la formación docente que apunten a esta relación con otros/as. De este modo, ese “pensar en” pasa a complementarse con un sentir con. De esta manera hacemos práctica la formación para la justicia social.

Referencias

- Álvarez, T. J. (2018). *Violencia política de estado en el Chile postdictatorial* (Tesis de Doctorado) Universitat Autònoma de Barcelona-Universidad de Chile, Santiago de Chile. Recuperado de <https://bit.ly/2KbrdxG>
- Barrantes-Elizondo, L. (2016). Educación emocional: El elemento perdido de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 20(2), 1–10. Doi: <https://doi.org/10.15359/ree.20-2.24>
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena* Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 95–114. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Britzman, D. (2003). *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach, Revised Edition*. NY: State University of New York Press.
- Cabello, D., Ruiz-Aranda, R., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Caine, V., Steeves, P., Clandinin, D. J., Estefan, A., Huber, J., & Murphy, S. (2018). Social justice practice: A narrative inquiry perspective. *Journal of Education, Citizenship, and Social Justice*, 13(2), 133–143. doi: 10.1177/174619791770235
- Calle 13. (2011). *Latinoamérica*. Sony Music Latin.
- Cardinal, T., & Fenichel, S. (2017). Indigenous Education, Relational Pedagogy, and Autobiographical Narrative Inquiry: A Reflective Journey

- of Teaching Teachers. In: Ross, Chan & Keyes. *Crossroads of the Classroom: Narrative Intersections of Teacher Knowledge and Subject Matter* (pp. 243–273). UK:Emerald
- Cejudo, J., López-Delgado, M., Rubio, M., & Latorre, J. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45–62. doi: <https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Chubbuck, S. M., & Zembylas, M. (2016). Social Justice and Teacher Education: Context, Theory, and Practice. In J. Loughran & M. L. Hamilton (Eds.), *International Handbook of Teacher Education: Vol. 2* (pp. 463–501) Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-0369-1_14
- Cochran-Smith, M. (2010). Toward a theory of teacher education for social justice. In: Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (Eds) *Second International Handbook of Educational Change*. Vol. 23 (pp. 445–467). Springer.
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 78(27,3), 125–136.
- Contreras, J., Quiles-Fernández, E., & Paredes, A. (2019). Una pedagogía narrativa para la formación del profesorado. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 58–75. doi: <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6624>
- Cooperativa (9 de octubre de 2019). Presidente Piñera: Chile es un verdadero oasis en una América Latina convulsionada. *Radio Cooperativa*. Recuperado de <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/presidente-pinera/presidente-pinera-chile-es-un-verdadero-oasis-en-una-america-latina/2019-10-09/063956.html>
- Délano, M., & Traslaviña, H. (1989). *La herencia de los Chicago Boys*. Santiago de Chile: Ornitorrinco.
- Desoc, Microdatos, COES (2019). *Termómetro social octubre 2019*. Recuperado de <https://coes.cl/>
- Dewey, J. (1903). *Ethical principles underlying education*. University of Chicago Press.
- Espinoza, O. (2017). Neoliberalism and higher education in Chile: a critical look at the role played by the World Bank and the “Chicago Boys.” *Laplage em revista*, 3(3), 93–114.
- Flam, H., & King, D. (2007). *Emotions and social movements*. London: Routledge.
- Fraser, N. (2003). Social justice in an age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. En N. Fraser & A. Honneth (Eds.), *Redistribution or recognition: A political-philosophical debate* (pp. 7–109). London: Verso.

- Fraser, N., & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? un debate político-filosófico*. Madrid, España: Morata.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Griffiths, M. (2003). *Action for Social Justice in Education. Fairly different*. UK: Open University Press.
- Haar, R., Iacopino, V., Ranadive, N., Dandu, M., & Weiser, S. (2017) *Death, injury and disability from kinetic impact projectiles in crowd-control settings: a systematic review*. *BMJ Open*, 7(12). doi: 10.1136/bmjopen-2017-018154.
- Han, B. C. (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y Nuevas técnicas de poder*. Madrid: Herder.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart*. Berkeley. CA: University of California Press.
- Hooks, B. (1990). *Homeplace: A site of resistance*. In: *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. Boston: South End Press, 41–49.
- Huber, J., Caine, V., Huber, M., & Steeves, P. (2013). Narrative inquiry as pedagogy in education the extraordinary potential of living, telling, retelling, and reliving stories of experience. *Review of Research in Education*, 37(1), 212–242. doi: <https://doi.org/10.3102/0091732X12458885>
- Klein, N. (2010). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism*. Henry Holt and Company.
- Lobatón, R. (2018). Redistribución, reconocimiento y participación: Dimensiones de la justicia social desde Nancy Fraser y Axel Honneth. En: D. Ferrada (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 2019–2227). Talca: Ediciones UCM.
- Meza, J. (2008). Narración y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. *Actualidades Pedagógicas*, 1(51), 59–72.
- Mujica, F., Inostroza, C., & Orellana, N. (2018). Educar las Emociones con un Sentido Pedagógico: Un Aporte a la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 7(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.007>
- Navarro, F., & Tromben, C. (2019). “Estamos en guerra contra un enemigo poderoso, implacable”: los discursos de Sebastián Piñera y la revuelta popular en Chile. *Literatura y Lingüística*, (40), 295–324. <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2083>
- Oliva, M. A., & Martín, F. G. (2016). Estandarización y racionalidad política neoliberal: bases curriculares de Chile. *Cadernos Cedes*, 36(100), 301–318.

- Paz-Maldonado, E. (2019a). Repensar la formación docente desde una perspectiva de Justicia Social. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(1), 1–4.
- Paz-Maldonado, E. (2019b). *Una indagación narrativa autobiográfica sobre las competencias docentes del profesorado universitario para la atención a la diversidad en una universidad pública de Honduras* (Tesis de Magister). Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
- Pegalajar, M.C., & López, L., (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de Educación Infantil. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 13(3), 95–106.
- Quiles-Fernández, E. (2016). *Cuidar la relación: el sentido de la experiencia educativa. Una investigación narrativa*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/102098>
- Rawls, J. (2012). *Teoría de la justicia*. México: Fondo de cultura económica.
- Seiki, S., Caine, V., & Huber, J. (2018). Narrative Inquiry as a Social Justice Practice. *Multicultural Education*, 26(1), 11–16.
- Silva, D., Valdivia, M., Vicente, B., Arévalo, E., Dapelo, R., & Soto, C. (2017). Intento de suicidio y factores de riesgo en una muestra de adolescentes escolarizados de Chile. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 22(1), 33–42.
- Silva, D., Vicente, B., Saldivia, S., & Kohn, R. (2013). Conducta suicida y trastornos psiquiátricos en Chile, un estudio poblacional. *Revista Médica de Chile*, 141(10), 1275–1282. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872013001000006>
- Silva-Peña, I. (2017). Formación docente para la Justicia Social en un Chile desigual. En: Silva-Peña, Diniz-Pereira & Zeichner (Ed.), *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (121–145). Santiago: Mutante Editores.
- Silva-Peña, I. (2018). Uso de la Indagación narrativa autobiográfica Descripción de una experiencia en formación inicial docente. En L. Reyes & R. Aravena (Eds.), *Docencia Universitaria. Reflexión desde la Práctica* (pp. 39–50). Santiago: Editorial Universidad Católica Silva Henríquez.
- Silva-Peña, I., & Paz-Maldonado, E. (2019). Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educativa*, 58(2), 169–189.
- Silva-Peña, I., & Peña-Sandoval, C. (2019). Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 21(32), 137–154. doi: <https://doi.org/10.19053/01227238.8724>
- Silva-Peña, I., Diniz-Pereira, J., & Zeichner, K. (2017). *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente*. Santiago: Mutante Editores.
- Silva-Peña, I., Hormazábal-Fajardo, R., Guíñez-Gutiérrez, C., Quiles-Fernández, E., & Ramírez-Vásquez, P. (2018). Explorando las relaciones

- de género en la escuela: Indagaciones narrativas para la justicia social. En D. Ferrada (Ed.), *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 79–94). Chile: Ediciones UCM.
- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, P., Muñoz, C., González-García, G. (2019). Alfabetización Micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40(e0190331). <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>
- Smink, V. (8 de noviembre de 2019). *Protestas en Chile: la "epidemia" de lesiones oculares que ponen en entredicho al gobierno de Piñera*. BBC Mundo. Recuperado de <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50354968>
- Tagle Orellana, G. (2019). Prensa escrita y policía secreta en Chile (DINA/CNI) durante la dictadura: la reformulación del discurso en el caso Marta Ugarte. *Historia* 396, 8(2), 285–309.
- Valdés, J. G. (1989). *La escuela de Chicago: operación Chile*. Buenos Aires, Argentina: Grupo Editorial Zeta.
- Young, I. M. (2000). *La justicia y la política de la diferencia*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Zeichner, K. (2017). Formación de profesores para la Justicia Social en tiempos de incertidumbre y crecientes desigualdades. En I. Silva-Peña, J. Diniz-Pereira, & K. Zeichner (Eds.), *Justicia Social. La dimensión olvidada de la formación docente* (pp. 15–35). Santiago: Mutante Editores.
- Zembylas, M. (2007). Mobilizing Anger for Social Justice: The politicization of the emotions in education. *Teaching Education*, 18(1), 15–28. doi: <https://doi.org/10.1080/10476210601151516>

