

Cuestión de saberes: Formación Docente por Competencias en Chile y una Alternativa No-Parametral

Matter of knowledge: Competency-Based Teacher Education in Chile and a Non-Parametral Alternative

Hugo Parra-Muñoz^a
Felipe Hidalgo-Kawada^b
Marcelo Muñoz-Lara^c
Nicolás Fuster-Sánchez^d

^aUniversidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile.
hugo.parra.m@gmail.com

^bUniversidad Autónoma de Chile, Chile.

^cUniversidad Bernardo O'Higgins, Chile.

^dUniversidad de Valparaíso, Chile.

RESUMEN

Los debates latinoamericanos recientes han estado cruzados por cuestionamientos a la calidad del profesorado y los modelos con que son formados. Para abordar esto, el artículo se enfoca en el caso chileno para analizar el modelo formativo en competencias, examinando críticamente cuestiones tales como los procesos de parametrización, junto a los criterios de eficiencia y suficiencia que modelizan el saber docente, reduciéndolo a la instrumentalización de lo profesional. El artículo sugiere un diseño formativo divergente al enfoque dominante, presentando los pilares fundantes de un modelo no-parametral basado en los planteamientos de Estela Quintar y Hugo Zemelman, el cual persigue la constitución de un profesorado crítico. Esta alternativa podría contribuir a formar un magisterio capaz de concebir las potencialidades y sentidos de la realidad, que pueda desaprender los parámetros del saber instrumental y que además sea productor de conocimientos, aspectos neurálgicos para formar *profesores-otros* que llenen de sentidos sus actuaciones y que retomen sus potencialidades transformacionales.

Palabras clave: Chile, saber docente, formación docente, formación basada en competencias.

ABSTRACT

Recent Latin American debates have been marked by questions about the quality of teachers and the models by which they are trained. To address this, the article focuses on the Chilean case to analyse the Competency-Based Education model, critically examining issues such as the processes of parameterisation and the criteria of efficiency and sufficiency that model teaching knowledge and their labour. Thus, teachers' agency and their critical capacities are enclosed in the instrumental aspects of the teachers' profession. The article presents the non-parametric model cornerstones to educate teachers. This proposal is rooted in Estela Quintar and Hugo Zemelman's theories. In this vein, the article suggests an educative design that diverges from the dominant model, looking for the constitution of critical teachers. This design could contribute to educating teachers capable of conceiving reality potentialities and meanings. Likewise, educating teachers capable to unlearn the instrumental knowledge parameters and turn into knowledge producers. This proposal is vital in educating *teachers-others* who fill their practices with meanings and retrieve their transformative capacities.

Key words: Chile, Competency-Based Education, Teacher Knowledge, Teacher Education.

1. INTRODUCCIÓN

La calidad de la formación del profesorado ha sido un tema central en el debate latinoamericano contemporáneo (Zavala, 2017). En búsqueda de asegurar la calidad de los sistemas educativos, la formación del profesorado ha sido sometida a diversos procesos evaluativos nacionales y comparados (Bruns y Luque, 2015), que desde la década de los 2000, ha generado esquemas de formación comunes para la región que recogen con fuerza el proyecto de enseñanza por competencias del acuerdo de Bolonia (Fernández y Madinabeitia, 2020). Este último, es un proyecto multilateral que, en términos universitarios, comenzó a regular los procesos formativos de los países europeos firmantes del acuerdo. En términos curriculares, esto ha significado el desarrollo de una serie de estrategias de modelización de saberes y prácticas unívocas (Rueda y Lima, 2017), vale decir, la instalación de competencias mínimas y genéricas (Laurito y Benatuil, 2019), las cuales no han dialogado cabalmente con las problemáticas históricas, sociales y culturales propias de las diversidades de cada territorio del continente.

Para el caso latinoamericano, Quintar (2021) observa que “el(los) sistema(s) educativo(s) no ha(n) podido dar respuestas pertinentes” (p. 249) a las demandas de equidad y justicia social expresadas en diversas movilizaciones sociales. Lo interesante del caso chileno es que se da una tendencia a responsabilizar a la baja calidad del profesorado de los problemas del sistema educativo (Soto-Hernández y Díaz, 2018). Un ejemplo de estos cuestionamientos a las cualidades del profesorado, lo representa la coyuntura global de la pandemia de COVID-19, la que tensionó los saberes del magisterio y sus capacidades de adecuarse a las nuevas realidades (Reimers & Scheleisher, 2020).

Con estos cuestionamientos en mente, el artículo posee dos propósitos. En primer lugar, su foco es analizar críticamente las bases epistemológicas que sostienen la formación de profesores por competencias en Chile. Junto con lo anterior, se presenta la mirada no-parametral (Quintar, 2008; Zemelman, 2006) como una propuesta alternativa para la formación del profesorado en Chile. Analizar este caso es relevante pues, durante la última década, diversos países de la región han tomado al sistema educativo chileno como referente para el desarrollo de políticas de formación docente y aseguramiento de la calidad, enmarcadas en una lógica de rendición de cuentas (Falabella, 2021). Asimismo, consideramos relevante pensar críticamente cómo se han articulado estas métricas con la selección de saberes para formar docentes (Brito, 2018).

El artículo se estructura en cuatro secciones. En primer lugar, se ha problematizado en relación a la calidad del profesorado y los cuestionamientos a los modelos con que el magisterio es formado. La siguiente sección desarrolla un análisis crítico de los procesos de estandarización y parametrización que aparecen como propios de la Formación Docente en Competencias, señalando sus nudos y limitantes epistemológicas. Junto a ello, se analiza la relación que existiría entre este tipo de diseño curricular y una concepción más bien estática de la realidad. Desde allí, se reflexiona en torno a las exigencias de la matriz económica a la que responde la Formación en competencias, en la imposición de criterios de suficiencia y eficiencia como pilares fundantes de la selección de saberes. La tercera sección examina las potencialidades que la aproximación no-parametral (Zemelman, 2010a; Quintar, 2008) ofrece al diseño de formación del magisterio. Esta propuesta permite repensar la acción educativa, en tanto dispositivo que promueve ciertos códigos culturales dominantes o parámetros, para desplegar recontextualizaciones de los modos

específicos de existir (Quintar, 2008), reconstruyendo una acción formativa plena de sentido. Finalmente, el artículo presenta algunas consideraciones que emergen a partir del análisis de la propuesta no-parametral, la cual provee otros saberes para la construcción de *profesores-otros*. Finalmente, se presentan las conclusiones y reflexiones para futuros estudios enfocados en la formación docente en Chile.

2. DE LA ESTANDARIZACIÓN A LA PARAMETRIZACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN CHILE

Los debates en relación a la formación docente y su calidad constituyen un fenómeno global. Elementos compartidos y distintos niveles de avance en relación al caso chileno se observan, por ejemplo, en los diseños de Formación Docente de México (Cifuentes Medina y Camargo Silva, 2017), Colombia (Grijalba y otros, 2019; Calvo, 2004), Argentina (Vitarelli, 2015), entre otros países de la región. Siguiendo a Ball (2016), la formación del profesorado podría entenderse como un eje central para el sistema de producción neoliberal, en tanto este cubre dos aristas vitales: primero, la imbricación de la formación educativa con la noción de desarrollo y, segundo, la configuración de subjetividades que repliquen el modo de vida dominante (Biesta, 2010).

La trayectoria reciente de la formación docente en Chile ha estado marcada por la promulgación de una serie de normativas que construyen estándares administrativos y curriculares. Desde una mirada crítica (Osandón y otros, 2018), se observa que uno de los factores clave en estos procesos ha sido el sentido y definición que se le ha dado a la ‘calidad’ de la educación, el que más bien ha sido hegemonizado por las gramáticas neoliberales. En este contexto, han emergido marcadores de rendimiento para el desempeño de la profesión docente. Ejemplo de aquello es la emergencia del Marco para la Buena Enseñanza (Ministerio de Educación de Chile, 2008), normativa que propone parámetros esperables para el trabajo del profesorado en el sistema escolar. Junto con ello, se promulgan los Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2020), cuerpo normativo que fija los niveles esperados de saberes y competencias iniciales para el desarrollo de la labor educativa, los que directamente tributan a los parámetros de actuación propuestos por el Marco para la Buena Enseñanza.

Ambos cuerpos legales conciben la docencia en cuatro dimensiones: (i) gestión curricular para la enseñanza, (ii) la gestión del aula, (iii) la universalidad del aprendizaje y (iv) el compromiso ético-profesional con la acción formativa, orientada a la propia formación continua. De este modo, podríamos plantear que las normativas presentadas constituyen un parámetro epistemológico, vale decir, a un proceso de selección de conocimientos determinados, que son utilizados como métrica para cuantificar el desempeño docente y vincularlo a mecanismos de categorización del profesorado y asignación de sueldos. En palabras del mismo documento, los estándares constituyen la “vara” (CIAE-CEPPE, 2012, p. 8) utilizada para verificar y cotejar los cumplimientos del docente en relación al estándar.

Además, estos estándares articulados con las normativas se encuentran vinculados a procesos de monitoreo y evaluación continua, lo que autores han denominado como sistemas de híper-vigilancia (Falabella, 2021). Es importante mencionar que este conjunto regulatorio se sostiene también a nivel micropolítico, vale decir, impactando a los sujetos en la toma de decisiones y actuaciones, pues estos monitoreos y evaluaciones continuas

de la calidad del servicio educativo y de desarrollo profesional docente están ligados a la entrega de recursos y financiamiento a las universidades e instituciones formadoras de profesores en Chile.

En este artículo sostenemos que, en este proceso regulatorio y de emergencia de mecanismos que actúan sobre las instituciones formadoras y el profesorado, habría un desplazamiento desde la *proposición de estándares*, que definen sentidos de calidad, a la *parametrización de la formación docente*, que instala encuadres de saberes y prácticas determinadas. Observamos una muestra de este desplazamiento en la promulgación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior, a fines de la década de 1990 y, en una segunda etapa, en el rediseño curricular de la Formación Inicial Docente, el que se fundamenta en un enfoque por competencias (Leyva y otros, 2018). Distintos autores (Fonseca y otros, 2017; Arias y García, 2015) analizan la vinculación entre los procesos de mercado y el enfoque curricular en competencias. De hecho, el nacimiento de la formación en competencias respondería a “la necesidad de mejorar la relación de la educación con el sector productivo” (Barraza, 2007, p. 133). Siguiendo este fin, la formación en competencias propone perfiles de ejecución como su objetivo formativo, los cuales enmarcan las prácticas esperadas, y a la vez son utilizados como medidas de evaluación (Brito, 2018).

En este sentido, comprendemos a la formación en competencias como expresión de la epistemología dominante. Si profundizamos en el set de saberes que ella propone, las dimensiones críticas serían reducidas a un mero desarrollo de capacidades universales (Tichnor-Wagner y otros, 2019), en tanto asertivas a cualquier contexto, para resolver tareas profesionales específicas. Esto, al alero de conocimientos que responden a procesos de tecnificación, que hoy se resignifican bajo la noción de *modalidad* de enseñanza (Serra, 2020). Esta posición epistemológica le da sustento a los *dispositivos* (Castro, 2016) formativos, los cuales operan estrategias de modelamiento-tecnificación sobre las prácticas de los agentes participantes del proceso educativo. Al constituir perfiles de egreso, este enfoque propondría un set de conocimientos, reducidos y excluyentes, y perseguiría la economización del saber, instalando el criterio de *suficiencia* como eje epistemológico del diseño curricular (Torrecilla y otros, 2014). Por otro lado, para la búsqueda del éxito del sistema, otro criterio que acompaña al diseñador en competencias es el de *eficiencia*, puesto que buscaría, además, desarrollar saberes y acrecentar las capacidades de agencia del profesorado, presumiendo cierto mecanicismo en la relación; vale decir, la intervención en sólo uno de los actores conduciría al mejoramiento de la calidad de un sistema complejo de interacciones. Además, esta concentración en la eficiencia dificulta colocar el foco en procesos reflexivos sobre las tareas que se ejecutan (Fonseca y otros, 2017; Katzman, 2015). Así, emergería una selección de saberes docentes reducidos (dos Santos Costa, Borges de Souza y Rosa Cabral, 2018), un tipo de conocimiento que respondería a las racionalidades que subyacen en las gramáticas hegemónicas las que tienden a resignificar al acto educativo como un servicio contractual, y en las que su calidad debe ser certificada continuamente.

En esto observamos la contradicción vital de la formación docente en competencias. Si utilizamos los mismos criterios señalados, debemos preguntarnos respecto a la eficiencia al utilizar criterios de suficiencia en la formación del magisterio. Con este cuestionamiento apuntamos a que la labor del profesorado exige el logro pleno y profundo de sus capacidades de agencia (Priestley y otros, 2015), pues la complejidad de la labor educativa desborda las limitaciones de saberes suficientes o iniciales. Si en educación buscamos un conocimiento

eficiente del profesorado, esto exige el desarrollo de un saber más complejo y no la reducción a lo suficiente-inicial que propone la formación en competencias en Chile. Se reduce la formación del profesorado a las contingencias al interior del aula, a cuestiones relativas a saberes didácticos (Villalobos-Claveria y Melo-Hermosilla, 2021), limitando el desarrollo de sus capacidades reflexivas críticas (Merellano-Navarro y otros, 2019). Es por ello que esta mirada define al saber pedagógico como “un conjunto de conocimientos que utilizan los profesores en su despliegue en el aula, instalándose en el modo en cómo el profesor realiza su trabajo” (Merellano-Navarro, Almonacid-Fierro y Muñoz Oyarce, 2019, p. 2).

En este trayecto, los diseños curriculares vigentes han definido que los saberes iniciales de las competencias docentes en Chile se inscriben en tres grandes áreas: (i) el reconocimiento de las características de sus estudiantes, que afectan en los aprendizajes, y la selección de estrategias eficientes para su logro; (ii) el conocimiento disciplinar seleccionado por el currículo nacional, a partir del cual construye materiales de enseñanza y de evaluación; y, (iii) la gestión de la implementación curricular (Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 2012; CPEIP-MINEDUC, 2018; República de Chile, 2006, 2016).

En esta selección de saberes se constituye una nueva problemática para la formación en competencias, pues ella determina un set de conocimientos que entienden a la realidad como un ciclo estático, circunscrito a las condiciones del presente, incapaz de observar las potencialidades existentes en ese mismo presente. Al respecto, resulta particularmente contradictorio que hablemos de la aceleración y mutabilidad de nuestra sociedad (Palese, 2013) al tiempo que, en Chile, se petrifica al conocimiento en estándares de aprendizaje. Así, se reducen las potencialidades de aprehensión de la realidad a momentos, saberes y lugares determinados por exigencias estructurales. Un ejemplo reciente fue lo ocurrido con el saber del profesorado durante la pandemia COVID-19, que representó desafíos, un nuevo contexto de realidad, al que las escuelas parecieron incapaces de responder (Heikkilä y Mankki, 2021). La formación en competencias nunca previó la posibilidad del cierre de escuelas, ni formó a profesores para enfrentar modalidades de enseñanza *potenciales* distintas a las de la presencialidad.

3. LO NO-PARAMETRAL COMO ALTERNATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Si acordamos que la realidad es una articulación entre lo múltiple y cambiante, entonces se requiere de un proceso de apropiación que considere ese dinamismo y complejidad. Estas características implican necesariamente que el proceso de captación de lo dado conciba las posibilidades de despliegue de aquella realidad (Zemelman, 2011). En los apartados anteriores se ha presentado un modelo formativo del profesorado que se constituye desde un saber *concluso*, acabado en tanto conocimiento del pasado. De allí que, a pesar de quienes observan posibilidades críticas en la formación en competencias (Magendzo y otros, 2014), estas se mantendrían más bien en posiciones reproductivas de la realidad más que reconstructivas o creativas respecto al futuro, en el sentido de imaginar futuros posibles. En tanto búsqueda de posibilidades críticas, sugerimos que el desarrollo del conocimiento encuentra su sentido en “el estímulo de la constitución de la conciencia histórica, pero enriquecida ésta por la apropiación de la subjetividad del sujeto, en cuanto

esta ha ido, históricamente, ampliando sus horizontes de apropiación” (Zemelman, 1996, p. 36), no limitándose a las estructuras del presente. Es precisamente esta historicidad la que permite avanzar hacia lo desconocido, al futuro, a lo *potencial que se encuentra en el presente*, abriéndose a procesos creativos y transformacionales.

La propuesta No-Parametral es un proyecto de construcción de conocimiento que emerge de la contribución de Estela Quintar (2008) y Hugo Zemelman (2006), y que persigue, entre otros aspectos, la adquisición de conciencia de la historicidad, cuidando no caer en el ejercicio de parametrizar, en tanto esencialismos que fijan las potencialidades del proceso de aprehensión a las condiciones de un presente estático o ya acabado (Zemelman y Quintar, 2007). Así, es una propuesta teórica que procura no construir encuadres que fuerzan a aquello por descubrir a ajustarse a moldes determinados por las características del presente. Como parte de la propuesta, Zemelman (2011) sostiene que la realidad histórica es un proceso abierto, inacabado; ergo, cualquier construcción de encuadres y categorías que expliquen la realidad en términos conclusos deben considerarse como meras reducciones que no satisfacen dicha historicidad. Así, sería la historicidad misma la que constituye el valor de lo coyuntural (Zemelman, 2013), pues, tal como señala Faulkner (1919), el pasado nunca ha acabado, siempre es parte activa del presente.

Esta mirada propone la necesidad de contar con un set de categorías analíticas y prácticas que permitan confrontar al presente con su contexto histórico. En primer lugar, la propuesta no-parametral debe resolver el problema de encontrar otros modos de captación de la realidad, unos que conciben en el presente el sentido de lo inacabado, la potencialidad de trayectorias que ese mismo presente porta. Así, la propuesta configura un modo de saber orientado a descubrir las potencialidades existentes en el presente, que aprehende la realidad al reconocer “lo indeterminado que contiene cualquier determinación en cuanto potencialidad de su contenido, de manera que el razonamiento no se cierre a la posibilidad del devenir” (Zemelman, 1996, p. 39). Así, la propuesta no-parametral busca desarrollar un saber que permita historizar el presente para visualizar futuros posibles. En este sentido, es importante mencionar que la propuesta no-parametral concibe el conocimiento en su complejidad y totalidad. Esta característica se aleja de los diseños formativos del profesorado actualmente en vigencia, los cuales segregan la realidad y el conocimiento de ella en parámetros definidos desde lo cognitivo, actitudinal o procedimental, convirtiéndolos en saberes estandarizables y con pretensiones de universalidad, aspectos que parecen facilitar los procesos de tecnificación del saber desplegados en los diseños curriculares.

En segundo lugar, la propuesta no-parametral tiene como propósito que el sujeto se sepa posicionar en un momento histórico dado (Quintar, 2021), volviéndose consciente de su inmersión dentro de diversos planos de realidad. Este aspecto es clave, en tanto le permitiría al sujeto escapar de lo meramente casual, anecdótico y limitado de lo autobiográfico, y avanzar hacia un conocimiento histórico que precisamente permita capturar la potencialidad del devenir. Esto difiere del modelo de formación en competencias, pues considera y valora “las circunstancias del sujeto en su condición histórica” (Zemelman, 2010a, p. 2), escapando de los parámetros de eficiencia y suficiencia que imponen miradas sobre el presente desapegadas de historicidad, simplificándolas a una coyuntura e impidiendo el análisis de su devenir constante. Es precisamente sobre esto donde hace sentido la propuesta no-parametral, planteando que el profesorado en formación debe ser llevado a la reflexión profunda respecto de sus condiciones históricas, sobrepassando los límites del anecdotario propio de la experiencia educativa.

En tercer lugar, la propuesta no-parametral, al posicionar históricamente al sujeto, posibilitaría la relación dialéctica entre los aprendizajes y las trayectorias de vida. Vale decir, construiría un conocimiento que se entrama y compenetra con las decisiones de vida y de las opciones tomadas por la sociedad, encontrando un ‘sentido’ en el proceso de aprendizaje. En este sentido, el conocimiento que se gesta ya no es un prospecto incierto o ficticio, aplicable a un supuesto futuro que vendrá. Asimismo, recupera al sujeto en el proceso de construcción de conocimiento. Esta dimensión del saber no-parametral posibilitaría la emergencia de estrategias de apropiación de la realidad, las cuales portan en sí la posibilidad de activar y operar *en* la realidad, constituyéndose en un saber constructivo, y no solamente interpretativo, de realidades (Zemelman, 1996). Desde allí, se podría comenzar a “construir una historia distinta a la presente” (Quintar, 2008, p. 8). Asimismo, lo no-parametral permite el desplazamiento del conocimiento en un mundo cambiante, a partir de la construcción de estructuras categoriales-otras más vinculadas con las potencialidades del presente (Quintar, 2021). Este ejercicio invitaría a examinar las potencialidades que el presente contiene, en donde “los límites de los conceptos con los que pensamos tienen que ser transgredidos para convertirlos en posibilidades de renovados contenidos” (Zemelman, 2010b, p. 2). Así, una formación no-parametral consistiría en desarmar y cambiar los *parámetros* del conocimiento, por lo que uno de sus primeros conocimientos es el saber a *desaprender*, siendo este un requerimiento para la construcción de nuevas categorías no estandarizables.

En cuarto lugar, una propuesta no-parametral invitaría al desarrollo de *capacidades deliberativas*, vale decir, formar sujetos conscientes de su historicidad. Esto les permitiría escapar de “la sumisión a parámetros que cosifican (al sujeto) en una identidad quieta y subordinada” (Zemelman, 2010b, p. 3), huyendo del rol funcional de educador con que actualmente se le forma. En resumen, el dinamismo de la vida y la reflexión sobre las condiciones de existencia se vuelven parte central en esta perspectiva de formación de sujetos-profesores.

4. REFLEXIONES FINALES

Este artículo revisa la parametrización del conocimiento que ha hegemonizado la formación universitaria y del profesorado en Chile. Coincidiendo con el análisis de Rubin (2018), el artículo sugiere que un profesorado con capacidades reflexivas críticas y un proceso formativo que les sitúe en su contexto de época, con perspectiva histórica, son cuestiones neurálgicas para el desarrollo de procesos transformacionales de los sistemas educativos.

El artículo ha centrado su atención en los pilares fundantes con que se ha definido el proceso de selección de saberes propuestos para la formación del profesorado, observando que el diseño formativo basado en competencias reduciría los procesos reflexivos a lo instrumental, a la ejecución de una tarea profesional, limitando los despliegues de la reflexión crítica relativa al sentido mismo de la acción de educar, tal como lo plantea Ruffinelli (2017). Esta eventual pérdida de sentido se vuelve justamente muy relevante en la actualidad en la discusión relativa a la formación del profesorado. Una planeación de la enseñanza con este carácter –que parametriza la realidad– sólo mantiene como eje de *su* sentido a los niveles de desempeño de las tareas específicas que se ejecutan en aula, parámetros y sentido que se ensamblan en los perfiles de egreso (Möller y Gómez, 2014). Vale decir, la ejecución

efectiva de una función se convierte en el marco que limita los horizontes de conocimiento del profesorado en formación, subordinando a los sujetos al *saber hacer*, a adquirir técnicas para una enseñanza efectiva, función que aparece bajo el uso del significante *modalidad*, reduciendo el sentido del acto educativo al cumplimiento de dicha función.

En esta línea de análisis, se ha observado cierto mecanicismo en la construcción de la formación docente en competencias. Esto apunta a que dicha aproximación resulta ser concéntrica, elaborada desde una cartografía de realidad acabada, como si las estructuras de lo dado no fueran afectas al cambio. Esto se observa en el momento que ella dibuja diseños curriculares a partir de la proyección de las problemáticas contenidas en el presente. Por tanto, la formación en competencias reproduce los conflictos del presente y los proyecta como prospectos a enfrentar, sin concebir las potencialidades de la realidad, las cuales suponen *mecánicamente* la futura funcionalidad universal de los saberes y prácticas actuales. En esta línea de pensamiento, los espacios de formación se vuelven aún más relevantes al momento de romper el esencialismo del presente que se describe anteriormente. Así, el artículo propone la necesidad de desbordar los límites del debate pedagógico respecto a la funcionalidad de la ejecución de una tarea de enseñanza.

En esta búsqueda de alternativas, el artículo propone pilares para un diseño no-parametral para la constitución de sujetos potentes, en tanto plenos de potencialidades, y ya no trabajadores competentes, en cuanto individuos entrenados para el cumplimiento de una función específica, en una realidad estática (Heikkilä y Mankki, 2021; Reimers y Schelelher, 2020). La mirada no-parametral representa un intento por constituir sujetos-históricos, capaces de comprender las potencialidades del presente (Quintar, 2008), de desplegarse en ese enorme horizonte que escapa a los límites reducidos del conocimiento que propone la cientificidad eurocentrada y que materializa la formación por competencias (Quintar, 2021). Se trata, entonces, de enseñar a los futuros docentes a *desaprender* los parámetros establecidos, para abrazar la subversión de esos límites, alterarlos y constituir un magisterio que sepa ser *constructor de sentidos* (Quintar, 2008). La investigación de Septimio, Mendes y Da Costa (2018), sin entrar en el debate epistemológico, coincide con la necesidad de abarcar aquello que se encuentra fuera de las categorías y parámetros de la formación docente en competencias.

El artículo sugiere que el diseño no-parametral considera los saberes asociados a la ejecución de una tarea, pero no reduce ese saber a la instrumentalización de la ejecución (Medeiros Sarti, 2020). Más bien, avanza desde la preocupación respecto a la *modalidad*, que da forma a esa ejecución, hacia la incorporación de la cuestión relativa al *sentido* de dicha tarea y lo que se pone en juego con ella. Es esta incorporación del sentido lo que articula esta propuesta de proceso formativo de *profesores-otros* con la doble condición de la realidad: como producto histórico-cultural y potencialidad, en tanto productivo de realidades (Zemelman, 1996). Esto exige una revisión de los proyectos de formación del profesorado desde perspectivas que contribuyan con nuevas respuestas a los procesos sociales de transformación. Precisamente, este artículo ha tenido como propósito avanzar en resolver la “necesidad de acción sobre el presente” (Zemelman, 1996, p. 35), proponiendo pilares para la construcción de una alternativa para la formación del profesorado. Se trata entonces de hacer preeminente la discusión epistemológica que sostiene a la selección de contenidos de la formación docente que, Galazzi y otros (2018) sostienen, ha sido desplazada por las estrategias de captación de individuos cuyas agencias (Guoyuan, 2020) favorezcan la eficacia de la labor educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *PISA 2018 Entrega de Resultados*.
- Aranda, V., & Parra, H. (2014). Tiempos críticos y pedagogías críticas. *Diálogos Educativos*, 14(28), 119–134.
- Arias, F., & García, M. A. (2015). Lineamientos Curriculares, Estándares Y Competencias En Lengua Castellana. De La Indómita Objetividad Industrial A La Inocua Subjetividad De Los Estudiantes. *Praxis & Saber*, 6(12), 269–289.
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile*.
- Ball, S. J. (2016). Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? *British Journal of Sociology of Education*, 37(8), 1129–1146. <https://doi.org/10.1080/01425692.2015.1044072>
- Barraza, A. (2007). La Formación Docente Bajo Una Conceptualización Comprehensive y Un Enfoque Por Competencias. *Estudios Pedagógicos*, 23(2), 131–153.
- Benhur, S. (2016). Complicating Gert Biesta's Account of Subjectification: Žižekian Negativity and Buddhist Sunyata. *Interchange*, 47, 211–227. <https://doi.org/10.1007/s10780-015-9258-2>
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm.
- Bitar, S. (2011). *Formación Docente en Chile*. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL).
- Brito, J. (2018). Formación y evaluación docente bajo el alero del neoliberalismo: el caso chileno. *Revista Saberes Educativos*, 1, 102. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2018.51609>
- Bruns, B., & Luque, J. (2015). *Profesores Excelentes*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio Diagnóstico*. IESALC/UNESCO.
- Carvalho, L., & Costa, E. (2014). Os Políticos E O PISA: Entre A Adesão Segura E A Recepção Activa. *Propuesta Educativa*, 23(41), 46–54.
- Castro, E. (2016). ¿Qué es y qué no es un dispositivo? Profanación y veridicción. *Dispositiva*, 5(2), 1–14. <https://doi.org/10.5752/p.2237-9967.2016v5n2p1-14>
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. (2012). *Estándares Orientadores Para las Carreras de Pedagogía en Educación Media*.
- _____. (2018). *Modelo de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo*.
- Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigación. (2020). Estándares Orientadores para la Formación Inicial Docente – Cpeip. Obtenido en marzo 22, 2022, desde <https://www.cpeip.cl/estandares-formacion-docente/>
- CIAE-CEPPE. (2012). *Estándares Orientadores Para Egresados De Carreras De Pedagogía En Educación Básica: Estándares Pedagógicos Y Disciplinarios*.
- Cifuentes Medina, J., & Camargo Silva, A. (2017). El sistema de formación de maestros en México: Continuidad, reforma, cambio y desafíos de la política educativa. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, 7(2), 118. <https://doi.org/10.15332/ERDI.V7I2.2009>
- Consejo Nacional de Educación. (2019). *Acuerdo N° 10, sobre estándares de aprendizaje*.
- CPEIP-MINEDUC. (2018). *Resultados Nacionales. Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente 2018*.
- dos Santos Costa, M., Borges de Souza, M., & Rosa Cabral, M. (2018). The Epistemology Of Teacher Training Materialized By Multinational Organisms. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*, 3, 2041–2053. <https://doi.org/10.21723/riaee.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11142>
- Falabella, A. (2021). The Seduction of Hyper-Surveillance: Standards, Testing, and Accountability. *EducationalAdministrationQuarterly*, 57(1), 113–142. <https://doi.org/10.1177/0013161X20912299>
- Faulkner, W. (1919). *Requiem for a nun*. Chatto & Windus.
- Fernández, I., & Madinabeitia, A. (2020). La Transformación Docente De La Universidad A Veinte Años De Bolonia: Balances y Claves Para Un Futuro Por Definir. *Profesorado, Revista de*

- Currículum y Formación Del Profesorado*, 24(2), 28–52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15149>
- Fonseca, S., Hernández, V., & Forgas, J. (2017). Formación Continua Y Formación Permanente Desde El Desarrollo De Competencias Docentes En Las Instituciones De Educación Superior. *Mikarimin. Revista Científica*, 55–62.
- Galazzi, L., Gómez, D., & Vásquez, M. (2018). Políticas mundializadas de formación docente: propuestas para una lectura filosófica. *Praxis & Saber*, 10(22), 19–43. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n22.2019.9308>
- Grijalba, R., Mendoza, J., & Mesías, T. (2019). La Formación Pedagógica continua del docente y la calidad educativa Colombiana. *Conrado, Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos*, 15(68), 142–148.
- Guoyuan, S. (2020). Teacher Agency. In M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Teacher Education* (pp. 1–5). Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_271-1
- Heikkilä, M., & Mankki, V. (2021). Teachers' agency during the Covid-19 lockdown: A new materialist perspective. *Pedagogy, Culture & Society*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1984285>
- Katzman, E. R. (2015). *Embodied Reflexivity: Knowledge and the Body in Professional Practice*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-00140-1_10
- Laurito, M. J., & Benatuil, D. (2019). La internacionalización de la Educación Superior. Análisis del caso Proyecto Alfa Tuning América Latina. *Journal de Ciencias Sociales*, 7(12), 45–61.
- Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J., & Hernández, A. (2018). *La Formación Por Competencias En La Educación Superior: Alcances Y Limitaciones Desde Referentes De México, España Y Chile*. Tirant Humanidades.
- Magendzo, A., Abraham, M., & Lavín, S. (2014). El campo curricular y su expresión en la reformas curriculares en Chile. In A. Díaz-Barriga & J. García (Eds.), *Desarrollo del currículum en América Latina, Experiencia de diez países* (pp. 173–210). Miño y Dávila Editores.
- Medeiros Sartí, F. (2020). Dimensión socioprofesional de la formación del profesorado: contribuciones teóricas y proposiciones. *Cadernos de Pesquisa*, 50(175), 294–315. <https://doi.org/10.1590/198053146796>
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., & Muñoz Oyarce, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45, 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192146>
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la buena enseñanza*. <https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Marco-buena-ensenanza.pdf>
- Möller, I., & Gómez, H. (2014). Coherencia Entre Perfiles De Egreso E Instrumentos De Evaluación En Carreras De Educación Básica En Chile. *Calidad En La Educación*, 41, 17–49.
- Moreno-Doña, A., & Gamboa, R. (2014). Dictadura chilena y sistema escolar: “a otros dieron de verdad esa cosa llamada educación.” *Educar Em Revista*, 51, 51–66. <https://doi.org/10.1590/s0104-40602014000100005>
- Ndofirepi, A., & Gwaravanda, E. (2019). Epistemic (in)justice in African universities: a perspective of the politics of knowledge. *Educational Review*, 71(5), 581–594. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459477>
- OCDE. (2016). *PISA 2015. Resultados Clave*.
- Osandón, L., Caro, M., Magendzo, A., Lavín, S., González, F., & Cabaluz, J. (2018). *Estado, mercado y currículum escolar: la experiencia chilena (1964-2018); Cuestiones fundamentales y actuales del currículum, el aprendizaje y la evaluación*.
- Palese, E. (2013). Zygmunt Bauman. Individual and society in the liquid modernity. *SpringerPlus*, 2(1991), 1–4. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-2-191>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter? En R. Kneyber & J. Evers (Eds.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (pp. 1–11). Routledge.

- Quintar, E. (2008). *Didáctica No Parametral: Sendero Hacia La Descolonización*. IPECAL.
- _____. (2021). La universidad latinoamericana: Entre el sujeto interpretado y las coordenadas de lo posible. In A. Rodríguez (Ed.), *Academias asediadas* (pp. 247–282). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/J.CTV1GM01G2.10>
- Reimers, F., & Scheleier, A. (2020). *Un marco para guiar una respuesta educativa a la pandemia del 2020 del COVID-19*.
- República de Chile. (2006). Ley 20129. Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de Educación Superior. *Diario Oficial de La República de Chile, 17 de noviembre*.
- República de Chile. (2016). Ley Sistema de Desarrollo Profesional Docente. *Diario Oficial de La República de Chile, 1 de Abril*.
- Rubin, D. I. (2018). Willful Ignorance and the Death Knell of Critical Thought. *The New Educator, 14*(1), 74–86. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2017.1401192>
- Rueda, J. L., & Lima, P. G. (2017). Projeto Alfa Tuning América Latina Na Faculdade De Educação Da Unicamp: Adesão, Descontinuidade E Devolutivas Docentes. *Laplage Em Revista, 3*(1), 164. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220201731280p.164-191>
- Ruffinelli, A. (2017). Formación de docentes reflexivos: Un enfoque en construcción y disputa. *Educacao e Pesquisa, 43*(1), 97–111. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201701158626>
- Salcedo, J. (2009). Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral. *Revista Interamericana de Educación de Adultos, 31*(1), 119–133.
- Septimio, C., Mendes, G., & Da Costa, G. (2018). Temporary Inhabitants: The Epistemological Assumption Teaching (Non) Knowing And Inventiveness. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação, 3*, 2054–2070. <https://doi.org/10.21723/riace.unesp.v13.iesp3.dez.2018.11145>
- Serra, M. (2020). Continuidad pedagógica en pantalla: entre la disputa de lenguajes y las posibilidades creativas. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera* (pp. 315–323). UNIFE.
- Soto-Hernández, V., & Díaz, C. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber, 9*(20), 191–216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, M. (2019). *Becoming a Globally Competent Teacher*. Association for Supervision & Curriculum Development.
- Torrecilla, E., Martínez, F., Olmos, S., & Rodríguez, M. (2014). Formación en Competencias Básicas Para El Futuro Profesorado de Educación Secundaria: Competencias Informacionales Y De Resolución De Conflictos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado, 18*(2), 189–208.
- Villalobos-Clavería, A., & Melo-Hermosilla, Y. (2021). Desafíos Didácticos Del Saber Pedagógico Del Docente Universitario Novel Chileno. *Cadernos de Pesquisa, 51*, 1–16. <https://doi.org/10.1590/198053147820>
- Vitarelli, F. (2015). La formación docente inicial y continua en argentina. un sistema en movimiento. En M. Ortiz, C. Crespo, E. Isch, & E. Fabara (Eds.), *Reflexiones Sobre La Formación Y El Trabajo Docente en Ecuador Y América Latina* (pp. 65–81). Editorial Universitaria Abya-Yala.
- Zavala, A. (2017). En torno a los discursos acerca de la formación profesional docente. *Cadernos de Pesquisa, 47*(164), 716–739. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/198053144311>
- Zemelman, H. (1996). Problemas antropológicos y Utópicos del Conocimiento. En *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento*. El Colegio de México. <https://doi.org/10.2307/J.CTV6JMXQ2.6>
- _____. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. Instituto Politécnico Nacional.
- _____. (2010a). *Aspectos básicos de la propuesta de la conciencia histórica (o del presente potencial)*. Ipecal.
- _____. (2010b). Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. *Polis Revista Latinoamericana, 27*, 1–11.

_____. (2011). Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad. In *Pensar epistémico sobre la realidad. México: Siglo XXI. Siglo XXI.*

_____. (2013). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. En *Lecturas de metodología de las ciencias sociales.*

Zemelman, H., & Quintar, E. B. (2007). *Conversaciones acerca de interculturalidad y conocimiento.* IPECAL.