

LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA TRANSITA ENTRE EL PASADO, EL PRESENTE Y EL FUTURO

Contribuyendo a la formación del profesorado

Autoras y autor:

Ana María Figueroa Espínola, Verónica Lizana Muñoz,
Claudia Nahuelan Jerez, Karen Pozo Henríquez, David
Román Soto



FONDO EDITORIAL UMCE

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

**LA NARRACIÓN AUTOBIOGRÁFICA TRANSITA ENTRE EL PASADO,
EL PRESENTE Y EL FUTURO.**

CONTRIBUYENDO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

AUTORAS Y AUTOR:

**ANA MARÍA FIGUEROA ESPÍNOLA, VERÓNICA LIZANA MUÑOZ, CLAUDIA
NAHUELAN JEREZ, KAREN POZO HENRÍQUEZ, DAVID ROMÁN SOTO**

SANTIAGO DE CHILE, 2022

Fondo Editorial UMCE. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación DIRECTOR

Jorge Pavez Ojeda (UMCE)

INSCRIPCIÓN N° 2022-A-9187 Santiago de Chile

ISBN 978-956-6143-12-3 versión en línea

AUTORAS Y AUTOR

Ana María Figueroa Espínola

Verónica Lizana Muñoz

Claudia Nahuelan Jerez

Karen Pozo Henríquez

David Román Soto

COMITÉ EDITORIAL

Nolfa Ibáñez Salgado. Premio Nacional de Educación 2021

Carlos Skliar. FLACSO/CONICET, Argentina

Alberto Galaz Ruiz. Universidad Austral de Chile

DISEÑO PORTADA

Héctor Caruz Jara

GESTIÓN EDITORIAL

Fondo Editorial UMCE

Los contenidos de este texto pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

Cita recomendada:

Figueroa Espínola, A., Lizana Muñoz, V., Nahuelán Jerez, C., Pozo Henríquez, K. y Román Soto, D. (2022). *La narración autobiográfica transita entre el pasado, el presente y el futuro. Contribuyendo a la formación del profesorado*. Fondo Editorial UMCE.



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Quiero hablar del descubrimiento que el yo hace del otro

(Todorov, 2008)

Érase una vez, un libro de relatos autobiográficos



"Si no puedes ir afuera, ve hacia adentro"

Estimadas lectoras y lectores:

Las y los invitamos a descubrir nuestro camino narrativo desde el deseo de compartir con Ustedes cómo se nos ocurrió la idea de escribir este libro y cómo fue la ruta que trazamos para concretarlo.

En una mañana fría de julio del año 2020, estábamos finalizando la Práctica I: Rol e Identidad Profesional en medio de la pandemia y el teletrabajo. Nuestro equipo conformado por 5 docentes, estábamos analizando lo que había significado para nosotras y nosotros que las y los estudiantes escribieran sus relatos autobiográficos en tres momentos de la actividad curricular y los compartieran en grupos pequeños. En este contexto, cada docente tenía a su cargo entre 10 y 12 estudiantes, lo que generaba un clima de confianza e intimidad al momento de conversar y reflexionar en torno a los

relatos. Sin embargo, esta tarea fue difícil, compleja y sin sentido para algunas personas, lo que nos hizo replantear nuestra forma de conducir el proceso formativo y cómo podríamos contribuir a la construcción narrativa que ellas y ellos estaban realizando. En este proceso, fuimos tomando conciencia del enfoque biográfico-narrativo, poniendo en valor la (re)construcción de nuestras propias experiencias identitarias.

Claro está que como formadoras y formadores de docentes entendemos perfectamente la relevancia e importancia de las narrativas autobiográficas para la configuración de la identidad profesional. Pero, para las y los estudiantes esta tarea no era obvia. Así que empezamos a conversar cómo debería ser la práctica II y la práctica I del año 2021, de tal manera que estas producciones académicas fueran de calidad y el proceso fuese comprendido a cabalidad por las siguientes generaciones.

De modo que nos planteamos el desafío de escribir nuestros propios relatos autobiográficos, siguiendo el mismo guion que les habíamos sugerido a nuestros estudiantes. Algunos integrantes de nuestro equipo docente habían construido sus relatos autobiográficos, pero tuvimos que revisarlos, completarlos, hermosearlos y actualizarlos en función de las preguntas que emergieron durante las puestas en común. En otros casos, fue la primera vez que tuvimos que escribir nuestras narraciones en primera persona, surgiendo las mismas inquietudes que habían planteado las y los estudiantes. Por lo que nos dedicamos a plasmar cada historia de vida de la mejor manera posible, hasta que llegó el momento de compartirlo. ¡Estamos felices por este esfuerzo!

Una tarde nos juntamos después de la jornada laboral para compartir nuestros relatos autobiográficos, estábamos ansiosas y ansiosos de leer y otros más pudorosos esperábamos nuestro turno para ver si la narración construida era lo que se esperaba. De modo que cada persona tuvo la oportunidad de mostrar lo increíble, hermoso y emotivo de su producción narrativa. Ese día hubo llanto, sorpresa, cariño y de manera natural cambió la imagen que teníamos los unos de los otros, un momento de encuentro y

vínculos profundos al compás de vivencias existenciales e identitarias. Esta experiencia marcó el inicio de esta travesía afectiva que confirmó la meta y el camino elegido para recorrerlo en conjunto.

Esta sesión de trabajo fue algo sencillamente ¡inolvidable!. Nos descubrimos, escuchamos, valoramos y apoyamos puesto que para nadie fue fácil develarse tan íntimamente sin dejar de suspirar en ocasiones o derramando lágrimas en silencio y admiración. Esta experiencia de aprendizaje nos hizo comprendernos como seres humanos, conociéndonos desde nuestras luces y sombras como equipo docente que comparte ciertas visiones de mundo desde su grandeza e individualidad, lo que procuramos reflejar en nuestros relatos autobiográficos.

El ejercicio de la introspección retrospectiva nos permitió pasar por corazón aquellas vivencias inolvidables, algunas muy hermosas y llenas de felicidad y otras colmadas de tristezas y frustraciones que aparentemente estaban superadas. Rescatamos de este ejercicio, la posibilidad de visualizar nuestra identidad profesional docente, cómo se ha ido configurando y consolidando a través de tiempo, cómo sus circunstancias reafirman nuestra decisión de ser profesoras y profesores de Educación Diferencial.

“El maestro deja una huella para la eternidad; nunca puedes saber cuándo detiene su influencia” Henry Adams.

Nos conectamos de tal manera, que la certeza se apoderó de nuestros sueños (situación bastante extraña porque estábamos viviendo la incertidumbre derivada de la pandemia y confinamiento social). Nos propusimos hacer preguntas problematizadoras para que movilizarán los cimientos de nuestros relatos autobiográficos, teníamos que trabajar con una amiga o amigo crítico a fin de completar y clarificar nuestras experiencias identitarias. Y así lo hicimos. Reescribimos los relatos una y otra vez, considerando las interrogantes y sugerencias de nuestros pares, lo que permitió darle mayor profundidad y

significatividad a cada producción narrativa. De esta forma, pudimos valorar nuestra labor docente en el diario vivir, siendo conscientes del impacto que generamos en la formación docente inicial.

A partir de este hito, se confirmaba la idea que, como grupo docente, contábamos con una serie de relatos que servirían de ejemplo para nuestros estudiantes y de sistematización de nuestra reflexión pedagógica. Para darle mayor consistencia e identidad a nuestro libro, decidimos elegir una fotografía que evidenciara un momento significativo en nuestras vidas. Se trataba de mostrar nuestras características personales mediante otros lenguajes que aportar a la sustancia de nuestras autobiográficas.

Así el libro fue tomando forma y se ensamblaron todos los relatos, dándole cuerpo a este proyecto que surge desde un momento de inquietud y desasosiego general. Por eso, las y los invitamos a leer estas historias de vida porque estábamos en un momento de aislamiento social y familiar, tratando de ser docentes desde la virtualidad, siendo amigas, amigos, padres o madres de tiempo completo, compartiendo lo que somos desde nuestros hogares, sin distinción entre el trabajo profesional y el trabajo doméstico, en la incomodidad de las desconexiones tanto físicas como mentales. Pero este libro vino a refrescar nuestros espíritus inquietos, situándonos en el camino de la escritura mágica que abre procesos terapéuticos directos e indirectos a partir de nuestras producciones narrativas cargadas de memoria histórica.

Con un esqueleto armado, contactamos a académicas y académicos connotados a nivel nacional e internacional, quienes desde su generosidad y curiosidad intelectual han querido ser parte de este libro. La Dra. Nolfia Ibáñez presenta el prefacio que contextualiza esta producción académica en la carrera de Educación Diferencial, relevando la importancia de la innovación en la docencia universitaria. El Dr. Carlos Skliar presenta el prólogo que aborda la trascendencia de las construcciones narrativas para la configuración de la identidad profesional docente. Y el Dr. Alberto Galaz desarrolla la

presentación que describe la contribución de cada relato autobiográfico para la Formación Docente Inicial y sus prácticas progresivas.

Este es nuestro libro, una parte de nuestra historia contada en palabras, una narración verbalizada en primera persona que recoge las incomodidades de horas y horas frente a la pantalla, pero que nos sedujo como comunidad de aprendizaje. Una obra que ponemos a disposición de las y los profesionales de la educación, con el objetivo de visualizar las experiencias narrativas e identitarias que se desarrollan en las instituciones educativas del nivel inicial, básico, medio y superior. Vivencias existenciales que jamás finalizan pues consisten:

en una serie de observaciones sobre mí mismo, hechas desde mucho tiempo atrás [porque] toda explicación lúcida me ha convencido siempre, toda cortesía me conquista, toda felicidad me da casi siempre la cordura. Y sólo escuchaba a medias a los bien intencionados que afirman que la felicidad relaja, la libertad reblandece, la humanidad corrompe a aquellos en quienes se ejerce. Puede ser, pero en el estado actual del mundo, eso equivale a no querer dar de comer a un hombre [y a una mujer] exánime por miedo de que dentro de unos años sufra de plétora. Cuando hayamos aliviado lo menor posible las servidumbres inútiles y evitado las desgracias innecesarias, siempre tendremos, para mantener tensas las virtudes heroicas del ser humano, la larga serie de males verdaderos, la muerte, la vejez, las enfermedades incurables, el amor no correspondido, la amistad rechazada o vendida, la mediocridad de una vida menos vasta que nuestros proyectos y más opaca que nuestros ensueños – todas las desdichas causadas por la naturaleza divina de las cosas. (Yourcenar, 1982, p. 96)

En conclusión, nos gustaría resignificar el proceso vivido en el plano personal, social, académico y profesional. Sin duda, volver al pasado a través de la construcción de nuestros relatos autobiográficos, ha sido un trabajo arduo que nos ha removido

profundamente, potenciando nuestro compromiso con la formación del profesorado y proyectándonos como equipo docente y de investigación. Quienes tuvimos la oportunidad de reconectarnos con nuestra niñez, adolescencia, juventud y adultez, rescatando ciertas etapas, hechos e hitos en la configuración de nuestra identidad profesional docente.

Además, rescatamos la honestidad, profundidad y humildad de cada relato autobiográfico, donde nos expusimos como personas únicas, paradójicas e imperfectas en toda nuestra humanidad, con tonalidades, metáforas y palabras diversas, con las cuales nos atrevimos a cruzar nuestros territorios insulares.

Esperamos que este libro contribuya a las prácticas progresivas de la trayectoria formativa, examinándolas desde diferentes enfoques epistemológicos, curriculares, metodológicos y didácticos. Tomando consciencia de las dimensiones que subyacen y se entrelazan en las experiencias narrativas e identitarias de las profesoras y los profesores en formación.

Además, esperamos que este libro propicie la transformación social y al cambio conceptual en los actores educativos, asumiéndonos como sujetos históricos, bellamente esculpidos y tatuados por el devenir cultural de nuestra generación.

Por último, agradecemos la colaboración de todas las personas que participaron e hicieron posible esta publicación.

ÍNDICE

Prefacio	11
Contar a los otros, contar con los otros y las otras	15
Relatos de vida y 5 historias docentes.....	20
 La narración autobiográfica: una oportunidad de mirarme y aprender acerca de mi identidad profesional.....	30
Navegando por los mares del presente, pasado y futuro	51
MI baile en la emoción y la diversidad.....	71
Profesoreando por la vida.....	90
Yo migrante. Un sujeto en tránsito	100
 Desarrollo Profesional Docente: Construyendo identidades desde la narración autobiográfica y el trabajo colaborativo	123
1.- Desarrollo profesional docente.....	126
2.- Rol e identidad docente.....	133
3.- Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje	137
4.- Construcciones narrativas	145
 Conclusión.....	149
Bibliografía	152

Prefacio

Nolfa Ibáñez Salgado

Profesora de Estado en Educación Diferencial

Docente e investigadora UMCE hasta 2019

Premio Nacional de Educación 2021

Las narraciones, reflexiones y recomendaciones del presente libro, reflejan las características de la formación como profesoras y profesores de Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Reflejan el interés por innovar, la curiosidad, la capacidad de resolución de problemas, de reflexión, de proyección y, sobre todo, el compromiso con la formación de futuros docentes, a partir de la propia experiencia como personas y como estudiantes. Su lectura ha sido muy grata para mí.

La carrera tiene sus inicios a mediados de los años 60, fue creada al alero de la escuela de Psicología de la Universidad de Chile, como postítulo para profesoras y profesores que, en esos años, egresaban de escuelas normales. A fines de los 70, la carrera de Educación Diferencial ya estaba consolidada como carrera profesional de la Universidad de Chile, ofreciendo cuatro menciones: Deficiencia mental, Trastornos de Audición y Lenguaje, Trastornos de la Visión y Trastornos del Aprendizaje. Los nombres de las menciones dan cuenta del paradigma predominante de la formación del profesorado en esa época: el modelo médico-clínico-lineal, que siguió imperando en la formación por, al menos, las dos décadas posteriores.

En 1981, la dictadura militar separó la Facultad de Educación de la Universidad de Chile, transformándola en Academia Superior de Ciencias Pedagógicas. La institución retomó su carácter universitario en 1986, con el nombre de Universidad Metropolitana de

Ciencias de la Educación, UMCE, con rectores designados nombrados por la junta militar que gobernaba el país. Los cambios fueron administrativos y, por supuesto, políticos. Hubo estudiantes, profesores y profesoras que no volvieron a las aulas universitarias, pero quienes éramos opositores a la dictadura y no fuimos despedidos, quizás por no estar inscritos en partidos políticos o por no ser considerados una amenaza, vivimos este difícil proceso en los mismos espacios, en los mismos campus, en las mismas oficinas. Los pastos centrales del Campus Macul, que hoy se utilizan para esparcimiento y para representaciones en fechas especiales, eran los mismos donde, más de una vez, en días de protesta las autoridades designadas nos exigían por altavoz abandonar el campus. Algunos desobedecíamos, porque sabíamos que ingresaría carabineros, lo que era frecuente, y preferíamos quedarnos, con la ilusión de poder evitar que algún estudiante fuera maltratado o detenido.

En este oscuro período, la motivación por una formación humanista, democrática y crítica era enorme, al menos para mí. Debíamos formar estudiantes solidarios, reflexivos, democráticos, capaces de innovar, para enfrentar la ardua tarea que se venía para la educación pública, una educación pública desmantelada por la dictadura, tanto la universitaria como la del sistema escolar que había sido municipalizada y puesta a cargo de alcaldes designados. Debíamos recuperar la educación pública; tarea difícil y que, a pesar de los años transcurridos y sin desconocer los avances existentes, aún podemos decir que se mantiene como tarea pendiente.

En 1990, al terminar la dictadura, la UMCE tuvo su primera rectoría elegida por las académicas y académicos y, con el tiempo, esta universidad se consolidó como nuestra alma mater. En la actualidad, todas sus carreras, incluida Educación Diferencial, han sido muy bien acreditadas, de acuerdo con la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior.

Creí necesaria esta contextualización, por cuanto las profesoras y el profesor que nos

regalan sus interesantes narrativas, reflexiones y proyecciones, se formaron en distintos períodos: la profesora Ana María Figueroa vivió la experiencia formativa inmersa en la tensión entre quienes decidimos abandonar el modelo médico-clínico-lineal y focalizarnos en comprender cómo se aprende, cómo todo niño o niña aprende, dejando de lado la idea del déficit, - se debía “arreglar” algo para que la persona ‘captara los estímulos’ adecuadamente-, y quienes seguían con la formación tradicional. Creo que fui la primera docente de la carrera que mostró a sus estudiantes otro modo de mirar la construcción de conocimiento, y por tanto el aprendizaje, así como la importancia de las emociones en el aprendizaje, desde el primer curso a mi cargo en 1981.

Mirando hacia atrás, creo que lo más relevante para que eso haya sido posible, fue que no hubo oposición del cuerpo académico de la carrera a que se incluyera esta innovación y que la autoridad de la carrera en esa época, la querida profesora Axidalia Mac Connell, facilitó el trabajo investigativo sobre esta nueva mirada, saltándose algunas normas impuestas por la rectoría designada. La metodología Interaccional Integrativa, cuyos fundamentos epistemológicos se acercan al constructivismo radical, fue incluida en la formación de la mención de Trastornos del Aprendizaje, con el acuerdo de su cuerpo académico, a partir de 1984; antes del cambio de nombre a Problemas de Aprendizaje y cuando aún era muy mayoritario el modelo médico-clínico-lineal. Lo anterior, demuestra que el espíritu innovador y la apertura al cambio han sido una característica permanente de la formación en el Departamento de Educación Diferencial de la UMCE.

A principios de los 90, parte del cuerpo académico de Educación Diferencial ya había adoptado nuevos paradigmas, alejándose del positivismo, hasta llegar al constructivismo radical, la mirada sociocrítica y el foco en el aprendizaje situado, que caracterizan a la carrera desde fines de los 90 hasta la actualidad, y que contextualizan la formación de las profesoras Verónica Lizana, Claudia Nahuelan, Karen Pozo y del profesor David Román.

Los cinco autores de este libro se formaron en dos especialidades, dos carreras

distintas con distintas mallas curriculares, las que muy recientemente se fusionaron en una sola. No obstante lo reciente de esta fusión, la realización de este texto es una demostración más de la valoración de la diversidad y de la colaboración en la formación del educador y educadora diferencial de la UMCE; de la capacidad investigativa y del compromiso con la formación y con el desarrollo profesional docente de las autoras y el autor que, aun teniendo distintas formaciones en lo particular, realizaron esta obra cooperativamente, poniendo al servicio del colectivo sus capacidades y competencias, y develando sus historias personales, las que dan cuenta, fundamentalmente, de trayectorias de formación, de desarrollo profesional docente y de construcción y reconstrucción de su saber pedagógico, lo que avala su compromiso auténtico como formadores de las futuras profesoras y profesores que el país necesita para recuperar una educación pública de calidad que valore la diversidad y ponga a la persona en el centro.

Contar a los otros, contar con los otros y las otras

Carlos Skliar.

FLACSO/CONICET, Argentina

Es desde la conmoción que escribo estas torpes líneas para prologar el libro de Ana María, Verónica, Claudia, Karen y David, exponiéndome a sus páginas, no interrumpiendo la lectura sirviéndome de un punto de vista ya consolidado de antemano, sino como la reacción inmediata de un lector que se detiene unos instantes luego de haber concluido un pasaje a través de otra vida que no es la mía.

Presentar un libro es subrayar la invitación que ya una autora o un autor realiza desde su propio proceso de escritura: dar a ver, dar a escuchar, matizar, preparar de algún modo a los posibles lectores y lectoras sobre algunos fragmentos que podrían llamar la atención, darle la mano para hacer de la lectura un acto inicial de compañía, luego soltarla para que el lector y la lectora se desprenda de cualquier signo previsto de antemano y esperar, con paciencia, una posible conversación a propósito de lo que pudo haber ocurrido con lo leído.

Cuando el libro en cuestión, además, es un texto que forma parte de una decisión por dar a conocer una vida, una trayectoria, una travesía, su presentación se desdobra o multiplica en varias direcciones: primero, porque alguien nos habla –nos escribe- con toda su vida y no con la impostura de ejercer su autoridad conceptual o de imponer una nueva legislación a propósito de qué es la vida. Y ello supone que hay alguien por dentro de lo que escribe, que se adentra en la escritura para hurgar en esos detalles y matices que, supone, ha dado sentido a su formación. En segundo lugar, porque si alguien toma la palabra es porque cree que hay algo para contar, se hace responsable, y cuenta con

nosotros en el transcurrir de esa complicidad narrativa: que haya alguien al otro lado para que la escritura no sea solo la confesión de una intimidad o de territorios secretos del espíritu, sino fundamentalmente un convite público para lo común. Y, en tercer lugar, porque una vida así narrada se torna cualquier vida posible e indica la potencia de una multiplicidad: que no existen destinos trazados de antemano, que no se trata de buena o mala suerte, que existe la posibilidad de un comienzo o recomienzo.

En sus ensayos: *De mi vida. Escritos autobiográficos de juventud*, escritos por Nietzsche entre 1856 y 1869, el filósofo se pregunta de qué se trataría el intento por esbozar el retrato de una vida. Su primera respuesta parece ser la de un extraño naturalista que aprecia una biografía como si se tratara de un paisaje con sus fisonomías, accidentes, elevaciones y planicies. Pero, enseguida, percibe el engaño de dejarse llevar por las impresiones primeras que saltan a la vista: sucesos ocasionales, el don de la fortuna, ciertas coincidencias caprichosas.

Sería interesante desterrar la idea de linealidad en los acontecimientos que nos llevan a ser quienes somos o creemos ser, justamente porque la propia noción de acontecimiento conduce inevitablemente a la percepción de lo que se interrumpe y de lo que irrumpe. He aquí una diferencia sustancial entre el relato descriptivo y la narración: la descripción tiende a ser escenográfica y solemos mirarla desde lejos o desde lo alto, como si no estuviéramos allí. El resultado es el congelamiento de las vicisitudes y los riesgos vividos, los dilemas y el azar de los encuentros con otros y otras que nunca son personajes secundarios. Hay en la escena así trazada un dejo de congelamiento, de inmovilidad, de sedentarismo, lo contrario al movimiento y desplazamiento que se quiere contar.

La narración va a los saltos, no puede fijar los sucesos como si se trataran de monumentos inalterables y sucesivos, tambalea en la ebriedad del desorden temporal y remite a una experiencia que aún dicha todavía está por decir. Puede haber aquí una paradoja, pero no lo es tanto: si lo escrito es ya haberlo dicho, y en las tradiciones

disciplinarios “haberlo dicho” se establece como regla o ley, en la narración auto o hétéro-biográfica cumple un papel precario y provisorio porque nada de una vida es lo ya dicho sino lo por decir, su devenir todavía frágil e inconcluso. En la narración, entonces, lo dicho es parte de lo por decir y no su clausura.

No está de más recordar aquí a Goethe,

Pues éste me parece el cometido principal de la biografía: representar al hombre en las circunstancias de su época y mostrar en qué medida se resiste a ellas, en qué medida le favorecen, cómo a partir de ellas se ha formado una visión del mundo y de los hombres y cómo, si se trata de un artista, poeta o escritor, ha proyectado esta visión al exterior. No obstante, para ello hace falta algo prácticamente inalcanzable, y es que el individuo se conozca a sí mismo y a su siglo. (Goethe, 1999, p.21)

Hago un elogio a este libro de Ana María, Verónica, Claudia, Karen y David porque hay en él, como la propia palabra elogio da a entender, tanto una alabanza como un temor por una pérdida o una derrota, el volver sobre los propios pasos con firmeza y también como un gesto de melancolía, el deseo de que ciertas cosas no desaparezcan en el revoltijo de las mareas de esta época o que, al menos, no sea ya y definitivamente una pieza de museo.

En el párrafo anterior sugiero al menos dos efectos de la lectura del texto que presento: por una parte el ejercicio esencial del subrayado de ciertas atmósferas –no ya de hechos inarticulados- al interior de las cuales la formación encuentra su respiración más honda: lugares, personas, edades, viajes, materias de estudio, encuentros y desencuentros con un destino siempre azaroso; en este sentido la atmósfera lo es todo, impregna cada instante con una coloración, una tonalidad y una sonoridad, que hacen de toda vida una vida singular. Por otra parte, el gesto de lo que no puede ser amarrado y se suelta, lo que

pudo haber sido y no acabó siendo, que también nos hacen ser aquello que decimos que somos.

El libro presenta un registro que puede ser leído como una historia de las formas del ser: del ser niña, del ser mujer, del ser extranjera, del ser profesora, del ser de un país, del ser militante. Sin embargo, quizá por un vicio anterior, he leído la narración en una clave distinta, que procede de las formas del estar. Las consecuencias de la diferenciación entre formas de ser y estar en una narración son evidentes y traen consecuencias de todo orden, político, cultural, lingüístico, educativo. Me refiero aquí a mi lectura de los modos de estar siendo a través de una vida que siempre han sido subestimados por su carácter provisorio y que, sin embargo, hablan mucho más al oído que las definiciones esencialistas.

Creo, y estoy seguro de que Ana María, Verónica, Claudia, Karen y David también, que hay algo del arte de educar que deviene de una elaboración y reelaboración permanentes a propósito de las formas de estar, de las formas de quedarse o permanecer y de las formas de hacer cosas junto a otras y otros. Sin ningún ánimo de misterio, concentro en esta trilogía de formas el andamiaje donde se podría sostener nuestro oficio de educadores y educadoras.

Si pensar, como quería Nietzsche, tiene algún vínculo pasional con el danzar, la vida de Ana María, Verónica, Claudia, Karen y David también se expresa en ese movimiento. Es una vida que se ha movido –no hacia adelante, no hacia el progreso o la progresión- sino hacia todas partes y, sobre todo, hacia los costados del camino, allí donde hay otro mundo que no es éste, un mundo de lo habitualmente ignorado o despreciado, abandonado o desechado.

La tarea junto a personas en situación de discapacidad revela ese otro mundo y esa otra vida: la de hacer memoria, de no olvidar, la existencia de seres distintos a nuestra

existencia y a la existencia de dispositivos de conocimiento que tienden a asimilarlos a una falsa idea de normalidad.

En esa disposición ética y estética se enmarcan los pasajes vitales de las autoras y el autor en este libro: en crear tejidos comunitarios distintos a los que están en vigencia, una comunidad de sentidos que nos quitan del agobio, la asfixia, la violencia.

En medio de una pandemia dolorosa y trágica, este libro nos permite salir a superficie, respirar un poco, aunque más no sea un poco más, y sentir que narrar una vida no es solo contar lo ocurrido, sino contar a otros, contar con los otros y las otras.

.

Relatos de vida y 5 historias docentes

Alberto Galaz Ruiz.

Universidad Austral de Chile.

Los seres humanos somos organismos contadores de historias
que individual y socialmente vivimos vidas relatadas.

Connelly y Clandinin (1995)

Una tarde de abril en Valdivia, luego de otra larga jornada de reuniones y clases virtuales, aproximadamente a las 21.00 horas y a escondidas de miradas acusadoras me atrevo, me lo prometí una vez más, a abrir el último correo.

Decía lo siguiente:

“Alberto. Me pongo en contacto contigo para invitarte a una iniciativa narrativa. Desde el año pasado 5 docentes de la carrera de Educación Diferencial de la UMCE comenzamos a trabajar las construcciones biográficas - narrativas con nuestros y nuestras estudiantes de Práctica I. Y luego, empezamos a redactar nuestros propios relatos autobiográficos (...) Por lo que te queríamos invitar a presentar uno de los apartados de nuestro libro”.

No tuve que leer en detalle. La asociación inmediata de las palabras “invitación”, “narrativa”, “docentes”, “UMCE” me permitieron conjugar que estaba ante una propuesta motivante y relevante que adhería a una perspectiva de comprensión e investigación que hoy me moviliza fuertemente. Se trataba de formadoras y formadores de profesoras y profesores que habían tomado la iniciativa de relatar sus vidas con el objetivo de aportar a

la formación inicial de docentes.

Contuve mi emoción para redactar una respuesta mesurada:

“Verónica. Hermoso y significativo trabajo. Gracias por la invitación e inicialmente acepto. Pero entenderás los agobios que hoy nos aquejan por lo que te pido puedas darme detalles. Cariños y gusto en re-encontrarte”.

Mi compromiso evidentemente no fue inmediato. Hacía solo un par de semanas que junto a mis colegas del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile acabábamos de publicar un libro titulado “Entramados educativos: tejiendo miradas desde el Sur -Austral” y en el capítulo que escribía junto mi colega YeYe “La Subjetividad de Profesoras y Profesores: el sujeto neoliberal en crisis sanitaria” relatábamos como el modelo de mercado nos está convirtiendo seductoramente en inconscientes explotadores de nuestras existencias.

No podía caer en la contradicción de nuestros argumentos. La crisis sanitaria me tiene, nos tiene, afectados tanto por la magnitud de trabajo como por la permanente superposición de planos privados y laborales. Pero paradójicamente nunca fue más oportuno escribir sobre educación, nunca fue más determinante valorar los testimonios de profesoras y profesores. Quizás sea esta, en palabras Boaventura de Sousa Santos (2020) la verdadera y cruel pedagogía del virus. Necesitaba “shutear” algunas cosas para adelante y otras para atrás para así abrir el margen de tiempo-espacio necesario para contribuir con mi parte a este libro.

Por ello agradezco la generosa paciencia de las y los colegas autoras y autor de esta hermosa obra y pido las disculpas respectivas a aquellos y aquellas colegas de mi universidad por mi ausencia en la reunión del lunes y martes, la del miércoles, jueves y viernes. Así también quedo en deuda con mi pequeño Gaspar por una tarde de domingo

avocada a esta tarea.

Nunca fue más oportuno aprender de nuestras historias de vida

Ha sido por una significativa causa, por una lucha justa. Recuerdo permanentemente el consejo del padre McEnroe a Pedro Machuca "hay que hacerse escuchar Machuca". Profesoras y profesores debemos hacernos escuchar, escucharnos, expresar nuestros sentires y hacer sentir nuestra voz. Creo que esta convicción es parte esencial del cambio que debemos promover investigación y formación docente actualmente. Se trata por cierto de reivindicar nuestra identidad profesional con el fin de desarrollar una comprensión profunda del mundo escolar desde el devenir y el sentir docente.

Pero no debemos ser ingenuos, no es solo a una discusión paradigmática. Se trata particularmente de una causa y lucha de carácter político. Porque por muchos intentos que se hayan realizado por ataviarla y esconderla bajo halos de neutralidad y científicidad, la educación siempre ha tenido dicha naturaleza, así también lo reconocía Freire en su hermoso libro *"La naturaleza Política de la Educación"*. Por ello se torna relevante desarrollar una aproximación, una forma de comprensión que muestre la otra cara de la formación docente y del cambio educativo, de cómo inciden en las vidas, emociones, ilusiones, perspectivas futuras. Una visión que dirija su atención a las profesoras y profesores como personas, con unas trayectorias profesionales y un estadio de desarrollo determinado, con espacios y márgenes de acción para recrear sentidos y trazar planes.

Este es el sentir que abraza este libro. Reconstituir aquel hilo que une la subjetividad con el diseño político, haciendo de la cotidianeidad de las existencias un espacio de construcción de sentidos y propuestas de cambio. En palabras Lechnner (1992) sea esta tal vez una de las principales banderas que deberemos enarbolar en tiempos presentes. Estimo además que es esta la reflexión en torno a la cual es posible reunir los 5 relatos de

vida que aquí se comparten. No creo en coincidencias, nos abrimos camino al andar, parece que perdemos el camino, pero nos guía la intuición, para expresar lo oportuno y necesaria de esta publicación. Justo en momentos en que en nuestro país hemos corrido las fronteras de lo posible con el fin de darnos la oportunidad de otorgar y recuperar los sentidos colectivos y humanistas de nuestra educación.

Esta obra toma distancia del enfoque actual que asumen las políticas educativas para promover el desarrollo profesional, aquel que lo concibe como un proceso individual, lineal y mecánico, abstraído y orientado bajo fines exclusivos de evaluación-control de las prácticas docentes. Los cuestionamientos a dicho modelo no han sido menores; su excesiva artificialidad, su invisibilización de las historias personales, de las emociones y de las complejas dinámicas culturales de los territorios escolares son solo algunas de ellas.

El cambio de paradigma se hace necesario. Desde una vereda distinta, el valor formativo de los relatos está dado por la fuerza de la experiencia. Más específicamente por la autointerpretación que se realiza de los fenómenos educativos sociales vivenciados. Recuerdos vívidos de nuestra existencia que permiten trazar los hitos fundamentales de nuestra trayectoria, también los recursos contruidos y movilizados al afrontar los momentos más duros, y con ellos, aportar a una teoría orientada a la resolución de problemas prácticos y al desarrollo de una formación docente concebida a lo largo de toda la vida, contextualizada y bajo sentidos colectivos de mejora de las escuelas.

Recientemente junto a unos colegas hemos cerrado una investigación referida a las historias de vida de profesoras y profesores en el Sur Austral. Profesoras y profesores esencialmente de escuelas rurales de la Región de los Lagos, Los Ríos y Aysén. Lo traigo a colación por tres razones:

En primer lugar. Por la incidencia del territorio en la configuración de los sentidos dados en sus trayectorias a lo educativo, a la relación con sus alumnos, alumnas y colegas

(cuando los tienen).

En segundo lugar. Lo significativo de la presencia y relación que se ha tejido con académicas y académicos durante la formación inicial docente. En particular de aquellos y aquellas que nos acompañan durante el momento crucial de la práctica profesional o cuando trazamos nuestros proyectos profesionales. Dicha presencia releva lo fundamental de cualidades personales (sensibilidad, compromiso, rigor, cariño y amistad) por sobre aspectos disciplinarios.

En tercer lugar. No nos fue una tarea fácil constituir un estado de arte que nos permitiera trazar coordenadas para un mapa preciso de definición y comprensión de las biografías. A pesar de la creciente aceptación el enfoque biográfico narrativo su uso en el campo de la educación y en particular en la Formación Inicial Docente tiene un estado incipiente.

Como aquellos, los relatos de vida en este libro no pueden sino entenderse bajo los diversos territorios habitados o sin la presencia de personas significativas cuya compañía y consejos atesoramos como verdaderos faros. “Un compás de luz el faro dibujo en el mar” expresa uno de los párrafos más hermosos de la canción “Sal” de Gustavo Cerati. De esta forma, este libro es pertinente y relevante además por su contribución a un campo de lo investigativo-formativo en estado inicial de desarrollo. Sus relatos adquieren un potencial empático que estimo esencial para nutrir el trabajo de acompañamiento de las académicas y académicos durante la formación inicial de las y los docentes.

La profundidad y la sinceridad de los relatos me han hecho inevitable no rememorar o identificarme con aquellas existencias en mi propia existencia.

Convergencias y singularidades biográficas

“Narrativizar la vida en un autorrelato es un medio de inventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida”
(Bolívar, 1999)

En su libro “La Investigación Biográfica Narrativa en Educación” los autores Bolívar, Domingo y Fernández (2001) aluden al biograma como un procedimiento a partir del cual es posible trazar de forma transversal y comparativa los patrones concurrentes de un conjunto de perfiles biográficos. En dicha dirección Denzin (1989) propone acogerse mas bien a una triangulación interactiva de carácter abierto y emergente. Por mi parte he decidido, sin mayores pretensiones, situarme en un terreno intermedio en el cual sea posible analizar los relatos desde un doble principio que denomino convergencia singular. La convergencia refiere a la identificación de contenidos de trayectoria compartidos mas no necesariamente símiles que permiten configurar un hito, fase o etapa de trayectoria común o concurrente. Por su parte, la singularidad está dada por el valor o significado más íntimo de la experiencia narrada.

Asumiendo dicho principio me encuentro ante 5 relatos de vida de docentes formadoras y formadores. No miento, mi primer impulso fue buscar el significado de este número. No pude contener este desliz. Situado en internet ante un vendaval de sitios de dudosa procedencia opté por una referencia realizada en el sitio del diario el Clarín de Buenos Aires. Señalaba: “el 5 es el número del cambio, el movimiento, la mutación, el que permite alcanzar la maestría gracias a la propia experimentación (...) Es un número audaz, sensual, rebelde y libre, que nos invita a deshacernos de cualquier atadura o limitación”.

Luego de leer los relatos no pude sino acogerla como una fortuita pero certera descripción de los 5 relatos de vidas aquí narrados. Insisto fue solo un desliz que me permite el ser un invitado.

Infancia y escuela: la emergencia de sensibilidades y proyectos

Por cierto, más relevante ha sido constatar que se trata de 5 colegas formadoras y formador del querido Pedagógico. El dato no es menor, se trata de una institución, de un territorio cargado de historias en torno al cual se enlazan proyectos profesionales, personales y formativos como el curso de Práctica I de la carrera de Educación Diferencial.

Hijos, hijas, nietos, nietas, hermanos y hermanas de infancias vividas en hogares, a veces sencillos o modestos. Las experiencias son recordadas vívidamente. Vivencias significativas, recuerdos felices de maestros y maestras que en forma posterior alimentarán la decisión de formarse como profesoras y profesor. También se sufre de los rigores de una pedagogía academicista, frontal, insensible y machista de aquellas y aquellos que según Karen “parecían odiar su labor”.

En esta etapa o fase escolar destacan por ser buenos y buenas estudiantes, también por el desarrollo de una sensibilidad por los libros, la música, la naturaleza y el arte. Los relatos dejan entrever una clara conciencia de sus potencialidades a veces bien o mal nutridas por la escuela. Un aspecto convergente en la mayoría es que se desarrolla un temprano gusto (vocación dirán) por la labor de enseñanza encontrada en el apoyo que se brinda a compañeras, compañeros, hermanas o, como en el caso de Ana María, en la hermosa tarea de alfabetizar a los abuelos.

Durante la enseñanza media el binomio definitorio parecer ser cambio + ajuste. Por cierto, no me refiero solo a cambios de escuelas, patente en casi todas y todos, aunque ilustrativamente recuerdo a Verónica (y el Liceo Técnico Profesional), a David por su llegada al Instituto Nacional y a Claudia por su sospechoso arribo a un liceo de mujeres como forma de favorecer su sociabilidad. Aludo a los cambios más íntimos asociados al sentido de autoexigencia y al valor de superar momentos críticos como las pérdidas, separaciones y dolores varios, no necesariamente físicos, sino más bien aquellos que

requirieron requerirán según Jodorowsky de aspirinas metafísicas Momentos sensibles donde se contrapesan favorablemente y en otros no tanto los proyectos personales y las expectativas familiares.

Proyectos y formación inicial docente

“La construcción de la identidad docente es un proceso continuo,
un proceso de formación que se extiende a lo largo de toda la historia de la vida
y que implica rupturas y continuidades”
(Cattonar, 2001)

La opción de formarse profesionalmente como profesora o profesor debe concebirse como un proceso que se configura inicialmente en la etapa escolar bajo las imágenes de las y los profesores de escuela. En los relatos este proceso es patente y la opción más clara por la pedagogía y la carrera de Educación Diferencial está tempranamente tomada por Verónica, Karen y Claudia. En forma posteriormente lo harán Ana María desde una suerte de fuga desde el área de la Salud y David desde el descubrimiento y conquista de aquellos espacios que en la carrera le permitirán el desarrollo de su arte. Son destacados y destacadas estudiantes durante su formación inicial; irreverentes y proactivos, comprometidos y comprometidas con causas miles. Abren espacios, organizan y se manifiestan. También hay tiempo para el amor, para los sueños.

En un campo académico formal cumplirán funciones de ayudantía y participarán de equipos de investigación o trabajo. Conocerán a académicas y académicos que incidirán en sus proyectos. Como no mencionar y reconocer a Nolfi o a Irene por su incidencia para comprender y adherir a una pedagogía de sentido, emoción y liberación.

Otro elemento en común son las prácticas profesionales desarrolladas. Se desarrollan en

contextos altamente desafiantes por su complejidad. Como siempre, surge tímidamente aquella suerte de duda transversal sobre la disposición o no de competencias y recursos necesarios para responder a las exigencias, pero ante la cual se responde con un fuerte sentido de compromiso y mucha creatividad. Aquí también se está en compañía de profesionales, compañeras y compañeros significativos.

Inserción laboral

“Es una fase de relativa estabilización.
Para las mujeres, no obstante, se convierte en un elemento secundario
con relación a las obligaciones familiares”.

Elegí esta cita porque soy de aquellos que comparte que nuestras colegas desarrollan ciclos de vida profesional distintivos. Las evidencias de esta singularidad algunas autoras y autores la han encontrado en los sentidos dados a la pedagogía, en las motivaciones o argumentos dados para optar por la pedagogía (muchas de ellas más complejas que aquellas que escuchó David), pero por sobre todo por experimentar condiciones laborales (funciones, sueldos, horas de trabajo, etc.), que solo pueden entenderse en función de la atribución de roles y modelos sociales de naturaleza patriarcal.

“Las mujeres somos capaces de esto y mucho más (...) podemos llevar la casa y obtener un grado” (Ana María). Sobre este punto Verónica, Ana María, Claudia y Karen experimentan en diferentes formas y etapas de sus vidas la violencia y las exclusiones por su condición de mujeres. Al respecto es ilustrativo que Ana María nos comparta el machismo extremo presente en el campo académico. Sacar adelante un doctorado bajo tales términos es doblemente valorable. El mismo machismo que experimentó David de aquellos herederos de bandas, estrellas y barras.

El desarrollo laboral y profesional es coincidente con la llegada de la maternidad, así también con los proyectos no siempre auspiciosos de constituirse en pareja. Relevo en esta etapa el esfuerzo monumental realizado por Claudia junto a sus hijos.

Hoy...

Con viajes y retornos a destinos de todo tipo, formaciones exigentes y años más o años menos de trabajo en el sistema educativo, las historias de 5 formadoras y formador de profesoras y profesores convergen en un proyecto identitario, una apuesta formativa en torno a la carrera de Educación Diferencial que tiene como hábitat el mítico Pedagógico.

Ana María

El pulso de una mujer y académica abriéndose paso

Verónica

La grafitera de micros y paraderos inciertos

Claudia

La danza eterna de las libélulas

Karen

La paciencia inagotable de una historia que no termina aquí

David

El artista, el vendedor de libros rescatados de antiguos castillos suizos

**La narración autobiográfica: una oportunidad de mirarme y aprender acerca de mi
identidad profesional**

Profesora Ana María Figueroa Espínola.

Departamento de Educación Diferencial.

Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE.



Como docente e investigadora he hecho consciente el que mi particular forma de concebir la educación y la investigación derivan de dos líneas de desarrollo que se van entrelazando. Por una parte, aparece la trayectoria profesional (desarrollo profesional) y por otra; mi biografía en el amplio sentido de la palabra. Sin duda ambas líneas explican en gran medida como he ido construyendo mi identidad profesional.

Cuando hablo de identidad profesional me estoy refiriendo a una entidad individual construida en relación con un espacio de trabajo y a un grupo profesional de referencia, tal como lo señalan Branda y Porta (2012). En mi caso ese grupo de referencia es el equipo de trabajo liderado por la académica Dra. Nolfi Ibáñez Salgado.

En este sentido resulta interesante desarrollar desde las narrativas algunos aspectos estimados como los más relevantes en las líneas antes señaladas. Esto se justifica si consideramos los aportes de Huchim y Reyes (2013) quienes señalan que:

una de las tareas centrales de la investigación biográfico-narrativa es comprender la historia de una persona, tratar de contar su historia en palabras, reflexionando sobre su vida y explicarlo a los demás; una vez que es contada, esta es experimentada en un texto, siendo esta la parte más importante, ya que una vida es también un aspecto de crecimiento hacia un futuro imaginado y, por consiguiente, implica recontar e intentar revivir esa historia. (p. 9)

Como lo que pretendo es ir mostrando al lector la identidad profesional que he ido construyendo durante mis 55 años de vida, resulta necesario argumentar que lo haré narrándome en un entramado autobiográfico profesional conceptualizado tal como señala Bolívar (2001) en una descripción narrativa de la propia vida. Relato que se realiza por iniciativa propia de la protagonista y en el cual mi yo es protagonista. Por tal razón, se realiza en primera persona singular.

De esta forma, la narración estará ligada a mi perspectiva como dueña de mi biografía. Seré la protagonista, identificando y describiendo los personajes significativos en mi vida para obtener una visión más comprensiva de mi propia historia de vida profesional (por ejemplo, los padres, hermanos, esposo, hijas, compañeros/as de trabajo, relaciones profesionales y sociales) y también me detendré en describir el trenzado social que he compartido con ellos siempre, conservando como hilo conductor el ciclo vital, relevando aquellos acontecimientos críticos que puedo distinguir como vinculados a mi decisión de ser profesora y que derivan en mi particular interés por el desarrollo profesional.

Al hacer este ejercicio, que considero muy relevante en la formación profesional, siempre regreso o recurro a mi historia personal al argumentar algunas decisiones o valorar mis experiencias, especialmente cuando la preocupación por la identidad y el desarrollo profesional aparecen una y otra vez.

Lo que pretendo reflejar para cualquier lector, es que el hilo conductor sea percibido como una cadena de experiencias y acontecimientos que permitan entender cómo se ligan acontecimientos externos y los respectivos cambios de mi estado interno. En ella reúno la descripción de personas, escenarios, sentimientos, emociones, pasajes de evaluación y explico mi teoría personal sobre mi historia de vida.

Tanto la identidad como la historia de vida se alinean en el relato narrativo. De esta manera, en el enfoque biográfico-narrativo las identidades se construyen dentro de un proceso de socialización, como una narración ante sí mismo o ante los otros que cambia y se va reconfigurando con el tiempo. De tal forma, es posible distinguir que aquello que se llega a ser como persona y como docente, resulta del proceso por el que se ha ido configurando mi identidad profesional. La reflexión efectuada cronológicamente sobre los espacios recorridos, atendiendo a mi posible autodefinición en la unidad de este relato, constituye mi identidad narrativa. Al poner en acción mi propia vida, revelo y

construyo mi identidad narrativa. Esta identidad, como sabiamente ha desarrollado Ricoeur, va fundida al relato narrativo, normalmente como una historia de vida que para uno mismo o para otro, narramos:

La vida sólo se comprende a través de las historias que contamos sobre ella, entonces, podemos decir que una vida examinada es una vida narrada. Aprendemos a convertirnos en el narrador de nuestra propia historia sin que nos convirtamos por entero en el actor de nuestra vida. (Ricoeur, 1987, pp. 20 - 21)

La identidad es un elemento crucial en las formas en las cuales los profesores construyen cotidianamente la naturaleza de su trabajo (motivaciones, satisfacción y competencias). Así, la investigación (auto) biográfica reconoce que hay una relación inseparable entre lo personal y lo profesional. Luego de exponer lo que intencionalmente deseo reflejar, doy paso a mi autobiografía profesional. Este ejercicio lo vivo como una oportunidad de mirarme y aprender de mi propia experiencia profesional.

Al transcurrir 10 años de trabajo como académica en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y con 33 años de edad, una colega que se encontraba haciendo su doctorado en Chile me pide formar parte del grupo de estudio y que acepte participar de una entrevista autobiográfica. Recuerdo nítidamente esa conversación en mi oficina (año 1998). Esa fue la primera vez que me vi reflexionando sobre mis decisiones con tal claridad y cómo esa revisión de algunos momentos de mi vida me señalaba que había nacido para ser profesora y, en particular, Educadora Diferencial con Especialidad en Problemas de Aprendizaje. A partir de esa experiencia tuve mucha claridad; ese ejercicio me permitió reafirmar mi vocación y creo fue el primer impulso a vislumbrar la posibilidad de estudiar el Doctorado en Educación. Sentía la enorme necesidad de estudiar en otra institución, era tiempo de renovarse y formarse como investigadora, pero ya no solo desde la práctica de hacer investigación, sino que era necesario profundizar en temas específicos de investigación.

Más adelante, en el año 2000 -tenía 35 años- estaba expectante y feliz, acababa de iniciar mis estudios doctorales en Barcelona, cuando en un taller de investigación cualitativa nos pidieron como ejercicio escribir una parte de la autobiografía profesional orientada a referirnos a qué nos impulsó a estudiar un doctorado, qué acontecimientos de la vida uno visualizaba con la necesidad de obtener ese grado y cómo proyectábamos nuestro desarrollo profesional una vez obtenido ese tan anhelado grado académico.

Esa fue la segunda vez que me detuve a reflexionar detenidamente sobre ciertas decisiones profesionales. Volví a mirarme y ratificar mi decisión por la pedagogía y por obtener el grado para desarrollarme como investigadora. Viví mis estudios doctorales de manera muy compleja, puesto que me encontraba en otro país, con un esposo (también Educador Diferencial) del cual sabía me divorciaría al volver a Chile, con dos hijas pequeñas de 5 y 3 años, en un país donde no tenía familia y con la presión de obtener el grado lo antes posible para cumplir con el compromiso de la beca que me había otorgado la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Mientras cursaba los estudios doctorales pude relacionarme con académicos/as. Ahí vi mucho machismo y discriminación hacia los sudamericanos y sobre todo hacia la mujer. Recuerdo un profesor que nos preguntaba qué hacíamos las mujeres en un programa de doctorado si teníamos que estar en la casa atendiendo nuestras labores del hogar... me generaba mucha impotencia sus comentarios... bueno, felizmente ese profesor el día que di mi examen de grado fue el presidente del tribunal y me felicitó. Cuando lo hizo le dije: "las mujeres somos capaces de esto y mucho más.... podemos llevar la casa y obtener un grado", y le sonreí.

Otra cosa que recuerdo es la forma de hacer clases de los profesores del doctorado, tan tradicional en general. Pensaba en la creatividad y versatilidad de los/as profesores/as chilenos/as que con cualquier cosa hacen clase. Allá en Barcelona había todo tipo de

apoyo a la docencia y a pesar de eso, las clases eran lo mismo de siempre, exposición con ppt y uno que otro taller. Solo tuve tres profesores que hacían cosas distintas durante dos años. Uno de ellos es José Luis Medina, el otro Delio del Rincón y el gran Antonio Latorre. De ellos ha sido de quiénes más aprendí.

Bueno, pero me parece que esta historia parte un poco desordenada, esto es porque creo relevante que se comprenda lo que he señalado anteriormente, me refiero a que solo fue posible hacer consciente lo ya expresado a través de los ejercicios de narrar o escribir mi autobiografía profesional. Ahora me parece importante que conozcan algo más de mi vida y trayectoria profesional.

Nací un 31 de mayo de 1965 en Santiago, vengo de una familia de padres profesionales; tal vez lo más importante es que mi mamá es educadora de párvulos y desde muy pequeña la acompañé a trabajar y participaba de sus clases en prekinder en la escuela México en calle Argomedo. Tengo dos hermanas menores una de ellas trabaja en seguros y la otra falleció ya hace seis años, a los 43 años de edad. Mi papá que era abogado y músico pianista falleció el 2000 mientras yo estaba en Barcelona. Importante en mi vida ha sido la presencia de mis abuelos maternos, Gilberto y Anita. Aún están presentes en mis recuerdos todos los días de mi vida con sus consejos y enseñanzas. Importante porque con ellos aprendí el rigor, la disciplina, la honestidad, la tenacidad, la valentía y el amor por las plantas. Han sido todo un ejemplo de vida. Ya les contaré el por qué.

Ingresé al Jardín infantil Bambi que estaba en Brown Norte casi esquina de Simón Bolívar. Recuerdo que me encantaba jugar en el resbalín y en el balancín. Me cuenta mi madre que tenía mucha energía y que la educadora de párvulos le pidió que me llevara a la psicóloga con 4 años porque era muy rápida y les hacía las actividades a mis compañeros/as para poder salir a jugar lo antes posible. La psicóloga recomendó que me mantuviera ocupada, por ejemplo, que tocara algún instrumento y que fuera a los Scout. Rápidamente ingresé a un grupo Scout, mi padre me regaló un piano a los 4 años y

entonces empecé a estudiar piano. No me costó nada, estudié y participé en varias competencias de piano para niños/as, obteniendo siempre alguno de los 3 primeros lugares. Eso me acercaba mucho a mi padre, que pocas veces nos acompañaba, pero cuando yo tocaba él siempre estaba. Me gustaba tocar piano, eso creo que desarrolló en mí la perseverancia y la superación permanente, me discipliné mucho y tenía un horario de estudio que cumplir sagradamente a diario.

Ingresé a primero básico con 5 años 10 meses; ya leía, había aprendido con la ayuda de mi familia y sin duda leyendo los títulos de las piezas que interpretaba en piano. Asistí al Colegio Latinoamericano de Pedro de Valdivia y tuve como profesores a Adriana Muñoz de quien solo tengo buenos recuerdos por su cariño, ternura, simpatía y amor por nuestra niñez. Todavía recuerdo a algunos/as compañeros de curso y la sala de clases llena de nuestros trabajos y los paseos que hacíamos al cerro y a las granjas para alimentar animales, Adriana fue mi profesora hasta que tuve que irme en tercero básico a la escuela pública # 313 de la Villa Olímpica por problemas económicos de mi familia, y la verdad es que el único cambio que percibí fue que los baños y la infraestructura de todo estaba muy deteriorada. En general tuve muy buenos profesores/as ahí.

Recuerdo con nostalgia las clases de música, con el profe Ricardo, se notaba que le gustaba dar esa clase. Sacábamos todos los muebles de la sala y nos hacía cantar y bailar, nos mostraba los diferentes instrumentos de nuestro folclore y con él aprendí a bailar y cantar muchas cosas del folclore chileno. Me incorporé a sus talleres de música y baile folclórico, cosa que siempre he agradecido. Fue en ese taller que descubrí mi interés y facilidad para tocar guitarra, una vez que faltó una persona me puse a tocar y rápidamente interpreté una cueca. Cuando llegué a la casa le conté a mi papá y él me pasó una guitarra peruana pequeña, así empecé a tocar guitarra. Me enamoré del sonido de la guitarra y cambié de instrumento. Estudié guitarra clásica desde los 10 años hasta los 24. A su vez, estuve en el coro de esa escuela. También recuerdo con especial cariño a mi profesora Sandra del Canto, mi profesora de matemáticas, ¡qué manera de gustarme

esa clase!, todos/as aprendíamos jugando a la feria, mucho concurso, diversión dinamismo, ruido, pero por tanto cálculo mental y mucha risa. Nunca la vi molesta o enojada. Así, hasta los 11 años recuerdo que estudiaba bastantes horas al día. Todos los días tenía que tocar el piano unas 2 horas, debía practicar solfeo y era muy feliz cuando me subía a la bicicleta. Bueno, cuando empecé con guitarra solo cambié el instrumento porque tenía que estudiar igual mínimo dos horas diarias. Además, hacía esfuerzos porque debía mantener uno de los mejores promedios en el curso, eso me importaba. La verdad es que siempre me gustó estudiar.

Cuando estaba en sexto básico mi mamá veía que tenía buen rendimiento y preocupada por darme una mejor educación, nos cambió de colegio a mis hermanas y a mí. Nos postuló a un colegio religioso por notas y así quedé becada con un 100% de gratuidad con el compromiso de mantener mi buen rendimiento y comportamiento. En ese colegio lo pasé pésimo, primero porque siempre había estado en el sistema mixto y ahora estaba entre puras mujeres. Otra cosa, era que no me gustaban mis compañeras. Yo no entendía su comportamiento frente a los varones, fueran estos profesores o pares, se volvían loquitas cuando veían un hombre y para mí era tan habitual.... seguramente porque en el lugar en el que vivía había más varones y yo jugaba con ellos a lo que fuera. Generalmenteme ponían al arco, andaba en bicicleta y hacía todas las piruetas que hacían ellos. Nunca fui discriminada por ser mujer entre mis amigos de la cuadra.

Los años fueron pasando y en el colegio me iba bien, pero no encajaba en el curso así que me juntaba con amigas de cursos mayores, a quienes conocía de los Scout o del barrio. Eso era bueno porque cuando tenía alguna duda de la materia les preguntaba a ellas. En general, mis amigas eran buenas estudiantes. Recuerdo que como me iba bien se acercaban a mí solo las compañeras a las que les iba mal en todo y me pedían ayuda a final de año. Ya cuando estaba en octavo básico tuve una de las primeras experiencias como profesora novata... sin formación. En esa época, más o menos en el año 1979, existían las pruebas de nivelación, eso era que la gente que tenía promedio rojo debía dar

una prueba y si le iba bien pasaba el ramo, sin importar el promedio rojo que tuviera. De esta manera, ese año unas cinco compañeras me pidieron que las preparara para los exámenes de castellano, biología y matemáticas. Esto lo hice con mucho agrado, me preparé con gran entusiasmo, hice guías, interrogaciones, pruebas de ensayo, y bueno, a todas les fue bien. Ni se imaginan lo feliz que me sentí... también disfruté el hacer esas clases. Esto se repitió hasta que salí de cuarto medio. Esa era la mejor época del año escolar para mí. Creo que me buscaban porque sentían que les podía explicar con claridad y tenía muchas formas de intentar que aprendieran. Les daba confianza.

Haciendo memoria, también recuerdo que mi primera inspiración para ser profesora se la debo a mi hermana Gloria, quien siempre tuvo dificultades para aprender. Ella fue diagnosticada como una persona con epilepsia y se trató bastante tiempo con fonoaudiólogo, tuvo muchas dificultades para hablar y aprender en general. Terminó el colegio con psicopedagogo en la casa. Todavía recuerdo la preocupación de mi mamá porque mi hermana hiciera las tareas y estudiara. Esa responsabilidad la asumí yo desde muy temprano. Alrededor de los 12 años, mi hermana tenía seis años, me ocupaba de ayudarle con sus tareas y de que estudiara. Inventaba muchos juegos y ponía mi mejor esfuerzo. Mi mamá siempre fue una mujer que trabajó jornada completa, entonces llegaba muy tarde para preocuparse de eso. La veíamos poco, pero siempre ha sido un gran ejemplo de superación y tenacidad para mí y mis hermanas. Como ven tenía bastantes ocupaciones a los 12 años, el colegio, la música, mi hermana, los Scout y un promedio de notas que cuidar. Creo que eso explica en gran medida porque siempre he sabido organizar mis tiempos para muchas cosas y aprovechar al máximo cada minuto que tengo.

Llegó la hora de empezar a pensar en qué estudiar una vez rendida la Prueba de Aptitud Académica, que era el equivalente a la actual PSU. Como tenía buen promedio de notas mi familia quería que estudiara alguna carrera del área de la salud. Solo tenía 16 años y me iba bien en todo. Como me gustaba biología y mi puntaje no alcanzaba para

medicina, postulé en primera instancia a Enfermería y luego a pedagogía en Biología, y en tercer lugar a pedagogía Básica. Recuerdo que quedé inmediatamente en enfermería. Mi familia contenta porque al año siguiente me iría mejor en la PAA y podría postular a Medicina u Odontología. Durante el primer semestre en la carrera de enfermería en la Universidad de Concepción, me iba bien en fisiología, anatomía, antropología, química general, pero además teníamos de inmediato el ramo Introducción a la enfermería.

En ese curso introductorio acompañábamos a las enfermeras a hacer curaciones y en la entrega de remedios a los enfermos. Lo pasaba pésimo y llegaba llorando a la pensión. Me partía el alma ver cómo las personas vendían los anticonceptivos porque no entendían su uso y función... cómo vendían los productos para las curaciones por necesidad... entonces pensaba, ¡esto es un gran problema de Educación!, la gente no comprende, no sabe y las enfermeras no les explican de buena manera, en un lenguaje que pueda facilitar la comunicación. Aparejado con esto, en la pensión en la que vivía otras tres chiquillas estudiaban Educación Diferencial.... un día me invitaron a una clase de psicomotricidad, ¡me encantó!; me gustó la forma de hacer la clase de la profesora y el trabajo con el cuerpo que realizaban de conciencia corporal.

Luego me empecé a informar a través de ellas y de la misma Universidad de qué era esa carrera... comencé a ir a más clases y lo tuve claro, finalizando el primer semestre de Enfermería cursé la postergación de estudios y me vine a Santiago a trabajar y hacer un nuevo preuniversitario. Ya tenía claro que estudiaría Educación Diferencial. Esto me costó caro, mi familia estuvo muy enojada conmigo: madre y abuelos maternos.... A pesar de esto seguí adelante con mi decisión y averigüé universidades, mallas, fui a la casa de República donde se encontraba en Departamento de Educación Diferencial en esa época y pedí el temario para la prueba especial que se daba de gramática y me preparé todo el verano. Cuando di el examen saqué el primer puntaje y quedé primera de la lista seleccionada. No lo podía creer, estaba tan contenta y orgullosa de mi logro. Nunca me he arrepentido de haberme cambiado de carrera. Bueno creo que ambas carreras

Enfermería y Educación Diferencial tienen puntos en común como el trabajo social con personas. En ambas se requiere un desarrollo integral, humanidad, flexibilidad y tolerancia a la frustración, entre otras.

Cuando ingresé a la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas, el año 1985, el Departamento de Educación Diferencial aún se encontraba en la vieja casa de República. En esos años era directora la profesora Axidalia Mac Connell, ella ha sido un gran ejemplo para mí, por sus características humanas, tan conciliadora, preocupada por el bienestar humano. Ella me pidió que fuera su ayudante y ahí empecé a visitar la escuela de sordos Jorge Otte Gabler y a realizar los talleres para los estudiantes de la especialidad de Audición y Lenguaje, trabajo que realicé por tres años. También mientras estaba en cuarto año de la carrera la profesora Nolfia Ibáñez me pidió que fuera su ayudante y así comencé a formarme con ella en toda la línea de la Metodología Interaccional Integrativa y en Epistemología.

Empecé a colaborar en sus investigaciones. Recuerdo que ella me iba a observar en los talleres y me hacía sugerencias y me felicitaba por mis aciertos. Ella ha sido mi gran mentora. Durante ese mismo año el psicólogo Jorge Luzoro también me pidió que fuera su ayudante en lo que se llamaba Técnicas Conductuales Aplicadas, y eso consistía en aplicar el Conductismo para regular comportamiento. Acepté solo porque me interesaba tener más argumentos para ir en contra del conductismo, eso le dije a mi profesor. Como se puede apreciar el año 1988 tenía tres ayudantías y mi vida era la Universidad. Pero no era lo único que hacía, seguía en los Scout y tocando guitarra y tenía pololo. Siempre tuve muchos amigos/as e iba a fiestas y a mochilear; me gustaba y me gusta mucho el contacto con la naturaleza, me gusta trabajar la tierra y contemplar el mar. Era una joven como cualquiera. Ya en ese momento tenía una gran preocupación por mi formación y desarrollo profesional, y aunque no me visualizaba como docente de la UMCE, me preparaba mucho para mis ayudantías y gozaba en los talleres y prácticas que podía acompañar.

Cuando tuve que ir a realizar mi práctica final decidí postular a la escuela especial Juan Sandoval Carrasco. Esa escuela tenía convenio con la Universidad y era el centro más difícil de acceder, ya que, por sus características, se pedía que fueran los/as estudiantes que se postulaban y cumplieran con un perfil muy específico. Entre ellos recuerdo: calificaciones sobre 5,5, haber realizado alguna práctica previamente en ese establecimiento y haberse desempeñado bien en dicha instancia, además de contar con el patrocinio de algún profesor. Lo interesante de esta escuela era que tenía además del grupo de Retardo Mental algo novedoso y que era único: los grupos de aprendizaje lento que eran niños con problemas de aprendizaje que habían sido expulsados de sus escuelas básicas por serios problemas de conducta.

Era un enorme desafío. Las profesoras decían que, si uno sobrevivía a esta experiencia, sería capaz de cualquier cosa. Felizmente pude realizar mi práctica ahí, pero con una situación inesperada que ahora veo como algo positivo. Esa situación era que mi profesora guía estaría con Licencia médica todo el período que duraba mi práctica profesional. Eso implicaba que debía hacerme cargo del curso desde el primer día y no tendría la etapa de observación de quince días como mis otras compañeras. Debo decir que en un primer momento entré en pánico, lo que duró un par de horas y luego, cuando estuve con el curso, todo cambió. No me fue difícil relacionarme con el grupo y captar su atención. Sí me tuve que quedar muchas más horas extras para aprovechar al máximo todos los recursos que la escuela puso a mi disposición. También para conversar con otros/as profesores/as que me orientaron y particularmente la Jefa Técnica señora Nancy Peña, que fue un gran respaldo en mis decisiones. Tuve una excelente experiencia práctica, en donde pude desplegar también mis dotes artísticas, preparando actos con mi curso de canto, baile y actuación. Recuerdo a los apoderados trabajando a la par conmigo en elaborar material didáctico y apoyándome en todas mis iniciativas. Realmente una linda experiencia de aprendizaje en el plano profesional y sobre todo en lo emocional social, dada la satisfacción que me daba ver el cambio en mis estudiantes y la participación de sus familias para lo que

les proponía. Mientras estaba en esta práctica visitaba con mucha frecuencia a mis abuelos, ya les había mencionado que han sido un ejemplo de vida y eso por varias razones: primero porque ellos casi no tuvieron escolaridad y empezaron a trabajar siendo niños. Mi abuela no sabía leer hasta ese momento en que me pidió le enseñara porque deseaba leer la Biblia. Trabajé con ella los fines de semana y al cabo de unos seis meses estaba leyendo. Ni se imaginan la alegría que sentí al ver sus lágrimas de emoción cuando leyó su primera oración. Esa fue mi primera experiencia en alfabetización de adultos. Otra cosa que me llamaba la atención y que siempre he admirado era su forma de sacar las cuentas. Ellos se dedicaban a vender huevos de las gallinas que criaban, tenían conejos y chancos. También en su terreno cultivaban flores, varias plantas y tenían un hermoso vivero que cuidaba mi abuelo. Mi abuela llevaba las cuentas de la venta de huevos dibujando las docenas y todo lo hacía por cálculo mental, era muy rápida, jamás se equivocaba, pero no sabía cómo representar con cifras sus cuentas. Mi abuelo leía poco, pero era muy estudioso de la historia universal y de Chile siempre leía libros de historia y el periódico. Se demoraba y releía lo mismo muchas veces. El haber palpado su esfuerzo permanente, sin duda me ha mostrado el valor del esfuerzo y la tenacidad.

Cuando terminé la práctica profesional, continuaba con mi ayudantía en la Universidad, tenía 6 alumnos particulares, de básica y media... estaba muy contenta porque me encanta hacer clases en la universidad, pero también hacer clases a niños y jóvenes en sus casas. A fines de diciembre del año 1989 me llamó por teléfono la Directora de la escuela donde había realizado mi práctica para decirme que me había recomendado para un cargo y que me llamarían. Eso sucedió y así fui la primera Educadora Diferencial contratada en lo que sería el Centro de Atención Integral para Santiago Centro, dependiente de la Municipalidad de Santiago. Este centro brindaba diagnóstico, tratamiento y apoyo en general a todos/as los estudiantes de Santiago Centro que no tenían esa posibilidad en su propio establecimiento. De esta manera tuve que evaluar estudiantes de básica y media, y armar grupos de apoyo tanto para básica como para media. Tenía cuatro grupos de trabajo. Con todos los grupos lo pasaba increíblemente bien, pero recuerdo con nostalgia al grupo menor con cinco niños de segundo y tercero

básico. Realmente disfrutaba el estar con ellos.

Sumado a lo anterior, en este centro me solicitaron que hiciera capacitación a todas las educadoras diferenciales de escuelas dependientes de la Ilustre Municipalidad de Santiago sobre la Metodología Interaccional Integrativa. Esta actividad se realizó todos los viernes y duraba todo el día. Fueron 10 viernes trabajando con 45 educadoras diferenciales con variada experiencia y rango etario. Experiencia muy gratificante por la relación construida con las colegas y por sus evidentes cambios en la práctica. Ya en el año 1990 me habían pedido invitar a trabajar a otra Educadora Diferencial al Centro de atención integral y recuerdo haber llamado a otra compañera de Universidad para que me apoyase en este trabajo porque no daba abasto por la cantidad de estudiantes. Rose Marie, mi compañera de universidad, empezó a trabajar conmigo. Transcurrido unos meses, otra de mis colegas de la UMCE, Victoria Flores que también había sido mi profesora, me pidió que empezara a trabajar en el colegio que ella dirigía. Este era el Colegio Etievan; eso fue en el año 1991. Con todo el dolor de mi corazón dejé el Centro de Atención Integral de la Municipalidad de Santiago y me fui al colegio. Creo que sentía que ya había culminado mi paso por el centro, ya había más gente y funcionaba bastante bien. Yo quería tener un curso a mi cargo. Ahí tenía que ayudar a una profesora con un primero básico que no había podido aprender a leer... Victoria estaba preocupada porque faltaban tres meses para terminar el año escolar y los/as chicos/as no leían nada según ella.

Me fui y empecé con media jornada y seguía en la Universidad y mis alumnos particulares. Esa experiencia con un primero básico con 22 estudiantes fue increíble... y el trabajar colaborativamente con Claudia que era la profesora jefe de ese curso al que llegué a apoyar, también fue una gran experiencia. Acá empecé evaluado la conceptualización de la palabra escrita y de ahí trabajé solo con la Metodología Interaccional Integrativa; felizmente, los/as niños/as rápidamente leyeron. Así, me pidieron que siguiera con ellos en el segundo y tercer año como su profesora Jefe, cosa que acepté, y Claudia recibió al

nuevo primero. Durante ese tiempo me llené de experiencia en lo que era el trabajo colaborativo con mis pares, dado que el colegio brindaba todas esas facilidades para observarnos clases y conversarlas como equipo. Hacíamos mucha reunión de colegas para resolver problemas de distinta naturaleza entre todas/os. Se trabajaba mucho con padres y hacíamos reuniones con mucha frecuencia. Los padres asistían a escuela para padres que desarrollábamos con la Metodología Interaccional Integrativa.

A fines de 1992 me casé con un colega, había sido mi compañero de universidad y ahí dejé el colegio porque ya tenía media jornada en la universidad. Recuerdo que daba el curso de la Metodología Interaccional Integrativa que se llamaba estrategias didácticas, participaba en evaluación diferencial y evaluación aplicada, además tenía 4 estudiantes en práctica y 8 estudiantes particulares, y era mucho. En 1995 por razones económicas, se me ocurrió postular a un nuevo empleo en una empresa que hacía consultoría y pedí permiso sin goce de sueldo. En esa empresa duré dos meses dado que era algo muy estresante y diferente, no me sentía cómoda con el jefe, demasiado maltratador con sus empleados y decidí volver a la UMCE, en realidad extrañaba dar clases e investigar. A los seis meses ya estaba nuevamente dando clases. A fines de 1994 entré nuevamente en crisis dado el mal sueldo que recibía y estando con postnatal me postulé para un reemplazo de segundo básico en un colegio particular de la Reina. Sin duda la maternidad me cambió respecto de la mirada hacia la niñez y también cambiaron mis prioridades, me agobiaba no estar todo el tiempo que quería con mi bebé, pero tenía que trabajar dado que sentía una gran responsabilidad con los estudiantes de la universidad y los niños que atendía de forma particular y en el colegio. Mi vida era muy agitada, ya no podía tocar guitarra y solo vivía para mi familia y el trabajo. Solo tengo buenos recuerdos de mis estudiantes. En ese colegio de la Reina tuve jefatura de segundo y tercero básico. Fui jefa técnica y trabajé mucho con los apoderados. Recuerdo a cada uno de mis estudiantes, también implementé la Metodología Interaccional Integrativa.

Luego ya en febrero de 1997 tuve mi segunda hija y todo se hizo todavía más complejo

porque además estaba estudiando el magister. No sé cómo lo hacía, seguramente el haber desarrollado una gran capacidad de organización me ayudó mucho. De todos modos, siempre he sentido que mis hijas fueron postergadas de alguna manera por mi desarrollo profesional. Reconozco que el ser madre me facilitó la comprensión de la niñez y me permitió visualizar con mayor facilidad lo planteado por algunos teóricos que enseñaban en la universidad y así tener ejemplos de mi propia familia. Nolfi me dijo que debía tomar una decisión y pensar dónde me quería quedar y que ya tenía bastante experiencia para dedicarme solo a formar buenos/as profesores/as. Eso hice y desde ese momento me he dedicado a formar profesores principalmente. Digo eso porque ya en 1998 me llamaron de Lan Chile. Ahí necesitaban una profesora que capacitara a todos los instructores de Línea del mundo... eso significaba hacer clases a personas que no eran profesores y que debían formar a personas que ingresaba a distintos puestos de trabajo en la línea aérea. Tenían problemas porque necesitan acreditar la calidad de sus instructores de Línea para ingresar a la alianza One World. Luego de observar unas tres clases de personas distintas supe lo que tenía que trabajar y que era básicamente la interacción y la evaluación. Implementé nuevamente la Metodología Interaccional Integrativa y tuvimos excelentes resultados. Estuve dos años trabajando con todos los instructores de esa línea aérea, de verdad fue una grata experiencia con excelentes resultados y muy buenas evaluaciones. Eso me dio mayor seguridad profesional y pensé en lo beneficioso que resulta que una/un educador/a diferencial apoyé en la formación en el mundo de la empresa.

Durante el primer semestre del año 2000, ya tenía jornada completa, ganada por concurso, tenía un esposo y dos hijas de 3 y 5 años y medio cuando en la UMCE se ofrece la posibilidad de postular a una beca para hacer un Doctorado fuera de Chile. Esta beca era financiada por el Ministerio de Educación en el marco del proyecto de mejoramiento de la Formación inicial docente (FID). Fui una de las personas que postuló. Cumplía con todos los requisitos y cuando me adjudiqué la beca me pidieron que definiera el programa de doctorado y la universidad. Así buscando encontré lo que hacía rato era mi

preocupación por la calidad y el desarrollo profesional. En la Universidad de Barcelona ofrecían un programa de doctorado que se llamaba “Desarrollo profesional y Calidad Educativa”. Hice mi postulación y afortunadamente quedé aceptada. Mi interés por el desarrollo profesional se iba acrecentando cada vez más, sentía que la universidad no facilitaba ese desarrollo y menos a quienes ingresaban a la universidad con poca experiencia en el cómo funciona la institución y menos preparados para hacer clases en educación superior. Era como que uno tenía que hacerse su propia carrera. Si no tenías grado académico era imposible liderar proyectos de investigación.

Me fui a estudiar un 23 de septiembre del 2002 en plena movilización en la UMCE. Mi estadía en la Universidad de Barcelona fue increíble por varias razones. Primero porque tenía compañeros/as de distintas partes como Costa Rica, Nicaragua, México, Brasil, Rumania, Colombia, Argentina, Bolivia y España. Me sorprendí de la distancia que existía entre los profesores y sus estudiantes. En general personas que no entablan mayor cercanía con sus estudiantes y eran muy autoritarios. Mis grandes maestros fueron José Luis Medina con su forma tan provocadora de hacer las clases, con mucha discusión sobre lecturas muy actualizadas y críticas de la pedagogía. Otro profesor importante fue Delio del Rincón, con quien aprendí a simular casi todas las técnicas de recogida de datos...realmente una persona empática y clarísima en sus explicaciones. El otro gran maestro fue Antonio Latorre, con él hice un proyecto de investigación y tuve que defender todo en su oficina en tutorías individuales, él es muy bueno formando investigadores.

Desde que partí a estudiar el doctorado tenía claro que mi preocupación era por el desarrollo profesional, vinculado a la falta de una carrera profesional explícita y fomentada por la Institución. Veía cómo había que formarse solo, que hacía falta una inducción y luego un período de adaptación al retiro, etc. Por otra parte, observaba todos los esfuerzos institucionales por capacitar a los profesores en aquello que para la institución era importante, pero que no necesariamente obedecía a las necesidades

sentidas por los docentes. Con esa inquietud llegué y ahí empecé a darle más forma y finalmente terminé haciendo una tesis de Propuestas de Desarrollo profesional de las docentes del Departamento de Educación Diferencial, a partir de sus necesidades de formación, estudio que hice con Autobiografías profesionales y Focus Group para detectar necesidades de formación y jerarquizarlas.

Cuando volví a Chile luego del doctorado, seguí trabajando en Diferencial, eso fue desde el 2004 hasta el 2010. Durante esos seis años me sentí muy frustrada porque había estudiado tanto y seguía haciendo los mismos ramos y nada cambió mucho, pero igualmente tuve una experiencia muy buena gracias a un proyecto MECESUP, de esos que financiaba el MINEDUC para el trabajo en red de universidades estatales y de esta forma hice el Diplomado para trabajar con la plataforma MOTIC. En ese curso aprendí las modalidades semipresenciales y no presenciales y tuve la experiencia de un año en esa modalidad con uno de los cursos a mi cargo. Como terminé bien el Diplomado, me gané otra beca para ir a perfeccionarme a España, ahí estuve con dos grandes: Julio Cabero en la Universidad de Sevilla y Antonio Bartolomé en la Universidad de Barcelona. Esa pasantía duraba un mes y aprendí mucho de cómo se diseñan los cursos en universidades virtuales y de cómo se acompañan los procesos en la virtualidad.

Luego de eso, durante el 2010 hacía clases como siempre, cuando el actual rector me pide que asuma la Dirección de Docencia de la universidad. Ese cargo me interesó porque me parecía que era la forma de retribuir a la institución los estudios ofrecidos y porque veía que podría contribuir gestando una unidad de apoyo a la docencia donde se pudieran trabajar en base a la detección de necesidad de formación sentidas por los/as docentes. Pero lamentablemente, solo pude fortalecer el trabajo del equipo de profesores que acompañan la práctica final y luego de un año, la Vicerrectora de ese momento, profesora Dra. Tatiana Díaz, me llamó durante el receso de vacaciones de verano para decirme que necesitaba que asumiera la Dirección de Investigación, cosa que acepté encantada, dado que era un cargo tremendamente atractivo y pensé que podría ayudar a formar nuevos

investigadores; ahí fomenté el Semillero de investigadores, que era un programa que trabajaba con estudiantes de los últimos años para formarlos como investigadores nóveles.

También formé nuevos investigadores dictando cursos sobre cómo formular los proyectos de concurso interno y organicé un Comité asesor para los postulantes a concursos externos. Este trabajo también fue solo un año. Cuando estaba terminando mi primer año como Directora de Investigación hacia fines del 2011 algunos académicos de la Facultad empezaron a plantearme la posibilidad de que me presentara a las elecciones para decanato eso fue el 2012. Pensé que no saldría, pero fui electa Decana entre el 2013- 2015 y reelecta para 2016-2018.

En todos estos cargos pude desarrollar una mirada más comprensiva de la universidad y comprender los juegos de poder que transversalizan la institución. Entender cómo se gestiona una institución como esta y detectar algunos nudos críticos sobre los cuáles me parecía urgente poner atención, como por ejemplo la necesidad de generar una auténtica comunidad, la urgencia de contar con una carrera académica y una carrera funcionaria. Aprendí mucho de gestión y sobre todo desarrollé mucho liderazgo y habilidades de comunicación. Durante ese segundo período también algunos académicos me solicitaron que fuese candidata a rectora período 2018-2021. Luego de tomar la decisión de ser candidata a rectora y mirando en retrospectiva, me parece que también la época de campaña fue donde más aprendí. Tuve que estudiar mucho respecto de políticas de Educación Superior. La idea de la nueva rectoría que lideré en su momento era levantar un nuevo proyecto de universidad que tuviera como norte “El bien común”, es decir, la mejor formación para nuestros estudiantes y el mayor desarrollo para nuestra universidad.

No salí electa, pero he seguido con el mismo entusiasmo trabajando por la Universidad. Soy una convencida de que este es mi lugar de trabajo y me encanta dar clases tanto en

pregrado como en postgrado.

También he tenido el privilegio de compartir experiencia de investigación con varias colegas sobre temas tan relevantes como la construcción de mundo, el surgimiento del lenguaje, emociones y aprendizaje, solo por mencionar algunos. La experiencia de ser investigadora es muy gratificante y lo sitúa a uno con una postura de mayor empoderamiento, creo yo. Este punto es importante porque creo haber configurado una identidad como profesora investigadora. Eso ha sido porque desde siempre tuve posibilidad de formarme como investigadora. Primero cuando empecé a hacer ayudantías aprendí el rigor de sistematizar información. Luego colaboraba con Nolfi en sus primeras investigaciones como ayudante, aprendí a diseñar instrumentos de recogida de información, aplicarlos y también aprendí a realizar buenas observaciones en terreno ya sistematizarlas. Posteriormente empecé a participar de análisis y así sucesivamente. Cuando cursé el doctorado llevaba toda esa experiencia y lo que ahí hice fue ponerle algunos nombres a cosas que hacía desde hace mucho tiempo y que formaban parte del rigor metodológico. Siempre me ha gustado dirigir memorias, seminarios de título y Tesis doctorales, y creo que se debe a que es otra forma de vincularse con la investigación.

El momento actual me siento recompensada con la experiencia vivida y he podido palpar lo que Vaillant y Marcelo (2015) señalan respecto del Desarrollo profesional al mencionar que es un concepto multidimensional y polisémico. Nos remite a las trayectorias laborales y los aprendizajes alcanzados. Incluye infinitas oportunidades para mejorar la práctica. El desarrollo profesional se vincula con la formación de los docentes y actúa sobre las personas y no sobre los programas.

Solo me quedan 5 años para jubilar y estoy expectante, disfrutando al máximo las clases que hago y tratando siempre de innovar, investigar y estudiar. Lo único que deseo es poder contribuir a formar a docentes que puedan seguir formando a los/as mejores profesores del país y compartir la experiencia adquirida.

Durante los dos últimos años he vivido momentos difíciles debido al estallido social del 2019 y a la Pandemia producto del Covid-19. Esta situación de cierre de la universidad por un período prolongado nos ha exigido mucha creatividad y resiliencia extrema. Sin embargo, debido al enorme compromiso de mis colegas y al propio, hemos podido seguir adelante. Hemos innovado en las formas de organizar la docencia, proceso que no ha estado exento de dificultades. Es en este contexto que junto a un grupo de colegas vinculados a la práctica hemos iniciado el camino de incorporar el trabajo con la propia biografía. Sin duda esto ha sido muy gratificante y así nos hemos adjudicado un proyecto de investigación que indaga precisamente en cuál es la identidad profesional de las y los estudiantes de Educación Diferencial que cursan el segundo año del trayecto formativo. Nuestro anhelo es poder acompañar el proceso de construcción de la identidad profesional que se va conformando a través de toda la experiencia práctica y así poder postular a un proyecto Fondecyt. Si esto se logra podré jubilarme con la sensación de haber contribuido también a la mejora de la formación profesional desde lo investigativo y práctico.

Ser educadora diferencial ha sido una de mis mayores alegrías y satisfacciones personales en esta vida.

Navegando por los mares del pasado, presente y futuro

Profesora Verónica Lizana Muñoz.

Departamento de Educación Diferencial.

Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE.



-Es más que una fantasía -insistió Nietzsche-, es más aún que un experimento mental. ¡Escuche mis palabras! ¡Expulse todo lo demás! Piense en el infinito. Mire hacia atrás: imagínese mirando hacia atrás. El tiempo se extiende hacia atrás durante toda la eternidad. Y si el tiempo se extiende hacia atrás, ¿no es posible que lo que pueda pasar haya pasado ya? ¿No es posible que todo lo que ocurre ahora haya sucedido antes? Quienes recorren este sendero, ¿no pueden haberlo recorrido antes? Y si todo ha sucedido antes en el infinito del tiempo, ¿qué piensa usted entonces de este momento, de esta conversación bajo la bóveda de los árboles? ¿No puede esto haber sucedido antes? Y el tiempo que se extiende infinitamente hacia atrás, ¿acaso no puede también extenderse infinitamente hacia adelante? ¿No podemos nosotros, en este momento, en todos los momentos, retornar eternamente? (Yalom, 1992, p.305)

Esta cita representa con meridiana claridad mi eterno retorno, aquellas sensaciones extrañas que he experimentado en todas las etapas de mi vida, recordándome “esto ya lo he vivido”. Esas vagas sensaciones provenían de una memoria infinita y ancestral que retornaba cuando me enfrentaba a un camino bifurcado o cuando solicitaba protección espiritual a mi linaje femenino. En cuyo sostén crecí como Verónica hija de Hortensia, mi madre hija de Elsa, mi abuela hija de Matilde, mi bisabuela hija de Catalina. La historia familiar relata que Elsa cuidó hasta sus últimos días a su madre Matilde, -una mujer emprendedora que disfrutaba de la buena conversación, el cigarro hecho a mano y el vino colchagüino con su prima Dominga-; y a su suegra Ema, una mujer silenciosa y elegante que usaba un pequeño círculo de cuero en su ojo izquierdo. Este linaje ha sido la rosa de los vientos en mi mundo de posibilidades que ha iluminado mi navegación por los mares del pasado, presente y futuro.

Navegando hacia el oeste

Nací en la clínica Madre-Hijo, ubicada en el corazón de la región Metropolitana de Santiago de Chile, un lunes 27 de julio de 1970, un día lluvioso de invierno, bajo la constelación de leo y un perro de metal. Fue un parto difícil porque nací de pie o en posición podálica, y mientras mi padre celebraba el nacimiento de su primogénita, mi madre se debatía entre la vida y la muerte por una inesperada hemorragia interna que se logró detener después de varias intervenciones quirúrgicas.

Vivimos en distintos barrios de Santiago centro y Ñuñoa, hasta que literalmente nos fuimos a la punta del cerro. A mis cinco años, mi madre, mi padre y mis dos hermanos nos mudamos a una parcela de cinco mil metros cuadrados en la precordillera, ahí crecimos, jugamos, nos peleamos y aprendimos a convivir por más de dos décadas.

Mi primer colegio estaba en el Fundo Macul Alto, una escuela básica ubicada al lado de un Convento de Monjas Carmelitas Descalzas y enfrente de un potrero lleno de acequias, espinos y vacas. Todos los días, nos íbamos caminando por una hermosa alameda de eucaliptus muy antiguos y frondosos, -que por su altura y movimiento inspiraban frescura y tranquilidad en temporada de verano y un extraño temor durante los temporales de invierno-. Mantengo algunos recuerdos de aquella época, por ejemplo, me vislumbro como una niña-zen, observadora, analítica e inquieta intelectualmente, que se entretenía haciendo tareas o escuchando historias fantásticas que memorizaba para luego relatárselas a mis hermanos.

Rememoro a Rolando, mi vecino enamorado que insistentemente me solicitaba besos y atenciones en el patio de la escuela o me enviaba cartas repletas de corazones y signos indecifrables, ante mi serena e impávida indiferencia. Me acuerdo de las narraciones del silabario, cuyos dibujos en blanco y negro retrataban situaciones y personajes que enseñaban acerca de la bondad y la codicia. Me observo dibujando una casa de barro y un

sol-asterisco en medio de una montaña, con trazos y figuras que representaban hermanos, árboles y animales en el mismo nivel. O me veo repitiendo palabras descontextualizadas en mi cuaderno de caligrafía, -tanto esfuerzo invertido que no sirvió de nada porque tengo una letra taquigráfica e ilegible-. Recuerdo a mi padre convencido que sabía leer y escribir, pero creo que en realidad aprendí en segundo o tercero básico.

Luego, mi madre decidió cambiarnos al colegio alemán porque era una institución exigente y disciplinada, estaba ubicada en una parcela, a un par de cuadras de mi casa, y lo dirigía el Señor y la Señora Meeder. Él nos impartía todas las clases y lecciones en modalidad multigrado; y ella nos cantaba alegres melodías alemanas con su acordeón, mientras nos bañábamos en una piscina profunda a los pies de un jardín colmado de hortensias azules. Los recuerdo como dos ancianos cariñosos, amables y estrictos que habitualmente organizaban eventos artísticos para la comunidad educativa, donde actuábamos las proezas y desventuras de personajes heroicos e incomprensidos.

En esta etapa de mi vida, descubrí mi vocación docente, una inspiración altruista que crecía en mi interior cuando le enseñaba a leer a mi hermano menor que presentaba distintos problemas de aprendizaje. Esta experiencia fue muy significativa para mí porque descubrí el poder que brinda la lectura y escritura en la autoestima de las personas, así como, el regocijo que despiertan los mundos verosímiles e imaginarios de la literatura, los que releía insistentemente hasta fraguarlos en mi mente. Desde aquella época, las ficciones literarias han inspirado la construcción narrativa de mis proyectos personales, sociales, académicos y profesionales. En los cuales procuro integrar los sueños de realización de aquella mujer-observadora que se busca a sí misma en las tramas literarias; con las utopías de aquella mujer-profesora que trabaja incansablemente por la democratización del conocimiento en la formación docente inicial y por la libertad de pensamiento de las nuevas generaciones de ciudadanas y ciudadanos.

Navegando hacia el este

Gracias a los consejos del Señor Meeder, mi madre me matriculó en el Deutsche Schule Vicente Pérez Rosales, ubicado en Los Jesuitas con Salvador, es decir, me levantaba antes de las seis de la mañana para trasladarme desde la comuna de La Florida hasta Providencia. No sé cómo sobreviví a esos cambios vertiginosos porque la jornada escolar comenzaba antes de las 8 AM y terminaba después de las 16 PM, tenía una profesora o unprofesor distinto para cada asignatura y algunas clases se impartían en alemán. Además, los talleres extraprogramáticos eran pagados y las actividades curriculares privilegiaban la construcción de conocimientos disciplinares, cuyos contenidos eran abstractos y complejos en comparación con las exigencias de las escuelas multigrado y unidocentes donde había estudiado.

Como me levantaba tan temprano, me quedaba dormida en el transporte público durante el trayecto de regreso a mi casa, a veces me equivocaba en tomar la micro porque había tres variantes de la misma línea de buses. Así que despertaba en La Reina o en Nuevo Amanecer y me ponía a llorar desconsoladamente, por lo que me llevaban de regreso al paradero de Providencia para esperar “la micro de letrero blanco Las Perdices”. Y cuando estaba más grande, en más de una ocasión, los choferes me bajaban a gritos ya que me sorprendían escribiendo propaganda política en contra de la dictadura militar detrás de los asientos.

En este contexto escolar, la mayoría de mis compañeras y compañeros era ascendiente o descendiente de familias alemanas, pertenecía a núcleos profesionales o provenía de sectores con altos ingresos económicos. Esta realidad era muy distinta a la mía porque mi madre y padre oriundos de la sexta región, de clase trabajadora con vocación autodidacta, hacían grandes esfuerzos para darnos un mejor porvenir. Recuerdo que comencé a avergonzarme de mis costumbres y rutinas familiares cuando tuve plena conciencia de esas diferencias sociales. Pero esa turbación de espíritu fue desapareciendo

paulatinamente, hasta que un día dejó de importarme porque:

Uno no escoge el país donde nace;
Pero ama el país donde ha nacido.
Uno no escoge el tiempo para venir al mundo;
Pero debe dejar huella de su tiempo.
Nadie puede evadir su responsabilidad.
Nadie puede taparse los ojos, los oídos,
Enmudecer y cortarse las manos.
Todos tenemos un deber de amor que cumplir,
Una historia que nacer
Una meta que alcanzar.
No escogimos el momento para venir al mundo:
Ahora podemos hacer el mundo
En que nacerá y crecerá
La semilla que trajimos con nosotras. (Belli,2017)

El recuerdo más bello que conservo de aquella época fue cuando Esteban, mi compañero de curso, me llevó al Hospital Salvador para que su madre-médica curara la palma de mi mano derecha, donde mantenía una herida profunda, extraña y resistente a mi sistema inmunológico. Es un hermoso recuerdo porque encarna la generosidad, la contención y el compañerismo de la niñez que acompaña de manera fiel y desinteresa cuando más se necesita. Además, atesoro en mi memoria, las experiencias de aprendizaje construidas durante el taller de teatro o en las clases de Castellano, Ciencias Naturales e Historia y Geografía. Me fascinaba escuchar los relatos de mis profesoras, admiraba su capacidad para narrar e integrar los contenidos disciplinares con los hechos de la vida cotidiana, y anhelaba alcanzar esa sabiduría algún día.

Recuerdo que en algunas clases navegábamos por mares desconocidos, dejándonos

llevar por aquella embriagadora disposición de ánimo que agita la inquietud intelectual de quien aprende, mientras te vas involucrando en las tramas de un relato escrito en primera persona. Esta praxis exigía un estado de vigilia para enseñar con generosidad y un estado de conciencia para aprender con humildad, estableciendo vínculos profundos entre acción y reflexión porque “(...) separada de la práctica, la teoría es puro verbalismo inoperante; desvinculada de la teoría, la práctica es activismo ciego” (Freire, 2006, p.30).

Como también, evoco con mucho cariño a Lara, Hans y Tamara, quienes me traducían los códigos socioculturales, me explicaban la materia con peras y manzanas o me acompañaban en mis etapas de agonía y mutismo selectivo. Era un mutismo no diagnosticado pero crónico, que se gatillaba por el estrés y la desesperanza de vivir en un país atormentado por la Dictadura Militar. Tenía edad y sensibilidad suficiente para comprender la tortura, la desaparición y el desarraigo denunciado por los periódicos clandestinos y las emisoras censuradas, cuyos editores de prensa me contactaron con amigas y amigos exiliados en países de América Latina y Europa. Con quienes comencé una larga historia epistolar que me mostró el mundo convulsionado de la década de los ochenta, más allá de nuestras fronteras.

Asimismo, recuerdo dos momentos muy tristes durante esta etapa escolar. El primero ocurrió durante los preparativos de una salida pedagógica a la parcela de una familia alemana en las afueras de Santiago. Estaba en sexto año básico, y todo comenzó cuando entré apurada al salón de clases e inmediatamente unos estudiantes comenzaron a burlarse de mi “ropa de calle”. Fue un instante eterno, terrible y conmovedor, en mis oídos retumbaban sus risas y mofas sobre “mi falda larga a cuadrillé”, quizá me sonrojé y avergoncé de mi aspecto, pero seguí caminando hacia mi asiento, mantuve la frente en alto, me senté tranquilamente y guardé un silencio desolador. Nadie se acercó y por muchos años mantuve encapsulado este hecho en el hielo de mi mente.

De esta experiencia aprendí que la apariencia física es una segunda piel que esconde con

telas exclusivas y sofisticadas el origen social, étnico o racial de la primera. Este mandato es más brutal y severo durante la socialización femenina porque ese origen condiciona lo que eres y lo que llegarás a ser como persona. En otras palabras, el cuerpo de las mujeres está tejido minuciosamente en el telar de la cultura, está intervenido por exigencias milimétricas e hilos artificiales que forman una coraza en toda su magnitud. Así la corporalidad femenina se va tiñendo con sentimientos de vergüenza, culpabilidad e insatisfacción permanentes, se va encogiendo y escondiendo bajo prendas de vestir heredadas. Los cuales reaparecen en momentos de escarnio, miedo e inseguridad, alterando la percepción y el estado de ánimo del yo-corporal.

El segundo momento doloroso ocurrió en octavo año básico en una clase de Humanidades, cuando una profesora insistentemente me preguntaba: "De verdad, ¿tú redactaste este ensayo? ¿tú hiciste este trabajo?" Me miraba con ojos inquisidores e incrédulos, me consideraba "tan poca cosa" que era incapaz de imaginar que me desvelaba leyendo sus libros, reescribiendo los sueños que deambulaban por mi mente o transformando mis pensamientos en realidad. No le contesté, solo me limité a mirarla fijamente, imaginando que me veía como "una tarada" incapaz de pronunciar una oracióncoherente. Luego, me dirigí lentamente a mi banco, resignada ante la estupidez humana, y orgullosa de la complejidad de mi texto porque al fin había alcanzado el umbral de sus aspiraciones como docente, aunque a ella le costara creer que estaba frente a su autora.

Esta experiencia escolar me ha permitido resignificar la influencia de las expectativas académicas en la trayectoria formativa de los actores educativos. Quienes (re)construyen ciertos modelos mentales conscientes e inconscientes acerca de sus potencialidades, debilidades, necesidades e intereses, los cuales enmarcan los horizontes de sentido de sus ámbitos de acción. Desde esta perspectiva, entiendo que las altas expectativas abren mundos de posibilidades e inyectan esperanza en el aprendiz a fin de propiciar su autorrealización en todos los planos de la vida. Pero las bajas expectativas requieren de esfuerzos adicionales porque él o ella tendrá que esquivar las vallas impuestas por los

adultos referentes, incluida su familia y escuela; y aquellos obstaculizadores suscritos o tatuados como verdad en su aparato psíquico, en su autoconcepto. Estas limitaciones generan la creencia fatalista que el porvenir es inalcanzable, así que no vale la pena perseverar en aquello que se desea porque instalan “un techo de cristal” por prejuicios sexistas, clasistas, racistas, homofóbicos o transfóbicos.

A mediados de la década de los ochenta, el profesorado realizó una manifestación pública denunciando la violación de los Derechos Humanos a nivel nacional. De modo que docentes y estudiantes del colegio alemán nos adherimos a esta convocatoria, ausentándonos de las aulas y saliendo a la calle con pancartas y consignas. Lo que tuvo como consecuencia el término anticipado de contratos docentes, becas estudiantiles y beneficios económicos para todas las personas que apoyamos y solidarizamos abiertamente con esta demanda. Incluso la directora citó a mi madre para informarle que “el desacato y la desobediencia se paga con la expulsión”.

Por tanto, en este contexto escolar tuve que aprender a volar con mis propias alas, las que se fueron extendiendo en perspectivas y matices, tanto para apreciar los colores de mi mundo interior, como las luces y sombras de los integrantes de mi familia. De manera que aprendí a confiar en mis potencialidades intelectuales, tomé decisiones extrañas e impopulares y perseveré en mis proyectos personales, a pesar de las delaciones, amenazas y prejuicios de los actores educativos. Sin embargo, hubo personas muy significativas durante este periodo que me enseñaron acerca del porvenir, la mediocridad y el impacto que provocan los juicios anticipados u opiniones infundadas sobre algo o alguien.

Navegando hacia el norte

Después de 40 años, vuelvo a pasar por el corazón esa melancolía profunda, esa soledad indecifrabable que me obligaba a pensar: “¿Qué tan resistente soy?” De niña percibía las emociones ajenas, incluso aquellas pasajeras e intensas que no deseaba comprender. Y

de adolescente comencé a sentir la intensidad de las mías, en cuyo mar embravecido navegaba el sentido de pertenencia, la búsqueda de identidad y la necesidad de negar la autoridad de dios, de la familia y del colegio. La profundidad de estas tormentas existenciales queda retratada en el siguiente extracto:

Tenemos que buscar el significado. El síntoma no es más que un mensajero que trae la noticia de que el Angst está entrando en erupción en su reino más profundo. Las preocupaciones fundamentales sobre la finitud, la muerte de Dios, la soledad, la finalidad, la libertad..., las preocupaciones fundamentales que hemos tenido bajo llave durante toda la vida ahora rompen sus cadenas y golpean las puertas y las ventanas de la mente. Claman por ser oídas. Y no sólo oídas, sino vividas. (Yalom, 1992, p.285)

A veces, me embargaba el pesimismo y la desesperación de salir corriendo, pero sin saber hacia dónde ir porque más comprendía la condición humana o creí comprenderla, más me dolía vivir. Si bien, esos estados melancólicos me hacían sentir disconforme e inadaptada, aprendí a navegar por sus altibajos con los ojos abiertos. Creo que tenía la imperiosa necesidad de saber de qué material estaban hechas las personas que me rodeaban, cuál era su consistencia interna y qué noticias me traían acerca de mí misma. Al pasar los años, esta creencia se transformó en convicción porque las amistades, familiares o parejas que se cruzan en nuestro camino son un espejo de los ídolos, fantasmas y demonios que habitan en nuestro mundo interior. De manera que, si nos llaman la atención ciertos comportamientos, se trata de aquellas luces y sombras que encienden nuestra existencia, las que proyectan ciertas imágenes sobre lo que amamos, odiamos o nos aterra observar en nuestra intimidad. Por tanto, tendremos varios encuentros sincrónicos con estas

personas, -a veces casuales, inesperados e (in)conscientes-, donde trazaremos una senda de cambios necesarios e inevitables.

Después de haber estado completamente expuesta e identificada en un curso de 10 estudiantes en el colegio alemán, le solicité a mi madre matricularme en un liceo técnico-profesional para sentirme útil, anónima e invisible, donde nadie percibiera mi presencia o ausencia. Creo que estaba hastiada o decepcionada de las instituciones educativas, pero seguí adelante, aunque lo considerara una maldita pérdida de tiempo. De modo que caminé sin dirección determinada desde los 14 a los 19 años, deambulando por distintos cursos, especialidades y comunas de la región Metropolitana y desprendiéndome de todo provecho personal, próximo o remoto.

Como siempre tenía que tomar “la góndola” para ir al liceo, una mañana nublada de invierno, cuando me bajaba de la micro en medio de una multitud de gente, alguien me “dio un fuerte agarrón en el trasero”. Lo que me atemorizó y enfureció a tal nivel que golpeé con mi bolso de cuero a todas las personas que estaban detrás mío, de modo que “pagaron justos por pecadores”. Me bajé con la adrenalina en las nubes, así que, si me hubiese atacado otro cretino, sin duda me habría defendido con lo que tuviera a mi alcance. Este hecho me mostró el silencio cómplice del abuso y acoso callejero, donde una comunidad indiferente ampara a los victimarios o culpabiliza a las víctimas.

Durante este periodo, en mis tiempos libres, asistía a las asambleas de los movimientos secundarios y participaba temerariamente en las jornadas de protestas estudiantiles en las universidades estatales del cordón Macul. Donde me ubicaba en la primera línea, un verdadero campo de batalla, con la misión de transportar objetos contundentes en mi mochila egipcia para los aguerridos combatientes. Y en cada peso que cargaba, sentía la fuerza de una juventud enfrentada a la dictadura, aunque tuviésemos que arrancar y escondernos de los carabineros de Fuerzas Especiales, que de improviso ingresaban al campus con la autorización del rector-militar designado. Además, debo reconocer que

jamás lancé una piedra, pero las transportaba religiosamente.

Asimismo, en esta etapa, me dejé deslumbrar por los espejismos del alcohol y las drogas, un refugio engañoso y pasajero que dejaba en segundo plano ¿quién era y a dónde quería llegar? Fue una época confusa y desbordada, a veces me arriesgaba más de la cuenta para sentir la sangre de mis venas o mantenía actitudes irreverentes e iconoclastas como una forma de método experimental que me permitía comprobar mis propias resistencias y los límites ajenos. En otros momentos, me sentía agobiada frente a los crímenes de lesa humanidad de la Central Nacional de Información (CNI) o ante las cadenas nacionales, noticieros, teleseries o programas faranduleros de los medios de comunicación. Era una sensación asfixiante de pobreza espiritual y desolación que resignifico en las siguientes palabras:

Hay una gran montaña negra. Es la estupidez humana. Y hay un grupo de personas que empujan una piedra por la montaña arriba. Cuando la han subido unos metros, viene una guerra o una clase mala de revolución, y la piedra desciende rodando, aunque no hasta abajo del todo, pues siempre logra quedarse unos centímetros más arriba de cuando había empezado a subir. Entonces, el grupo de personas juntan los hombros y vuelven a empujar. Mientras tanto, en la cima de la montaña hay unos cuantos grandes hombres [unas grandes mujeres]. A veces miran hacia abajo, afirman con la cabeza y dicen: "Bien, los que empujan piedras todavía trabajan". Entre tanto, nosotros meditamos sobre cómo es el espacio, o cómo será el mundo cuando esté lleno de gente que no odie, ni tema, ni asesine. (Lessing, 2019, p.749)

A pesar de los tiempos convulsionados que vivía, ese 5 de octubre de 1988, a mis 18 años, me levanté a las 5 de la mañana para ir al centro de votación, estaba nerviosa y emocionada porque era la primera vez que participaba en un plebiscito. El colegio estaba rodeado de militares con fusiles de combate, guardé mi carpeta de apoderada del NO en

mi mochila egipcia y solicité ser vocal de mesa. Aunque jamás había visto a las mujeres que asumimos como vocales, actuamos con la misma intensidad, defender la participación democrática, libre y soberana, el derecho a decidir en igualdad de condiciones. Ese día fue inolvidable, llegué a mi casa después de la 1 de la madrugada, agotada pero feliz porque me sentía útil, única e importante. Era una felicidad teñida de protagonismo y esperanza, estábamos escribiendo la memoria histórica de nuestro país gracias a los sueños de una juventud comprometida y gloriosa.

Navegando hacia el sur

Cuando terminé la Enseñanza Media, me dediqué a trabajar y a preparar la Prueba de Aptitud Académica con la finalidad de ingresar a la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE).

Mi primer trabajo fue de temporera en una parcela de Lo Cañas, donde tenía la misión de desbrotar tomates y crisantemos para que crecieran con más energía. Estuve en varias empresas tratando de dilucidar si había encontrado el lugar adecuado, hasta que llegué a la importadora de productos coreanos del señor Seung Ho Cha en el barrio de Estación Central. Recuerdo con cariño y admiración a mis compañeras y compañeros de trabajo, con quienes aprendí a resolver todo tipo de problemas, mientras transitábamos por distintas funciones y tareas, o cuando tratábamos de entender las instrucciones de un jefe estricto y exigente que no hablaba ni una pizca de castellano. A fines de los ochenta, la subsistencia era difícil debido a los experimentos de una economía salvajemente liberal, la jornada laboral completa equivalía a un sueldo mínimo, que era un eufemismo de miserable e insuficiente para una familia con más de dos integrantes.

Mi paso por la Educación Técnico-Profesional, el trabajo asalariado y la Educación Superior fue una trayectoria lenta pero segura. Progresivamente, me había convertido en una mujer adulta-joven con ansias de aprender porque tenía la convicción que la

educación cambia la existencia y el porvenir de las personas, tanto en el plano personal y social, como en el ámbito académico y profesional. Además, imaginaba la enseñanza al servicio de la transformación social y el aprendizaje como un acto de libertad y deliberación consciente, que se van robusteciendo de múltiples conocimientos, habilidades y actitudes.

Durante mis primeros años en la universidad, fui una estudiante dedicada y comprometida con mis estudios, mientras participaba como ayudante de cátedra con la profesora Ximena Acuña, ayudante de investigación con la profesora Ana Cárdenas y dirigente en el Centro de Estudiantes de mi carrera. Lo que me permitió organizar encuentros académicos con actores relevantes del mundo cultural, político y educativo. Estas experiencias de aprendizaje fueron muy significativas para mí, ya sea porque ampliaron mis horizontes de sentido acerca del ejercicio docente o porque pude relacionarlo con otros campos epistemológicos, disciplinares u ocupacionales. Paralelo a mi formación de pregrado, tomé clases en diplomados y programas de postgrado en distintas Instituciones de Educación Superior.

En mi último año, fui elegida vocera del Consejo de Presidentas y Presidentes, cargo que desempeñé junto a Rodrigo Vivanco de Pedagogía en Educación Física, Gonzalo Navarro de Pedagogía en Filosofía y Juan Pablo Gajardo de Pedagogía en Física. La situación de ingobernabilidad por más de seis meses de tomas y paralizaciones en el Pedagógico desencadenó, tanto la posibilidad de retornar a la Universidad de Chile, como la solicitud de renuncia del entonces rector Jesús González por parte de la Ministra de Educación, Mariana Aylwin. Estos hechos fracturaron a la comunidad universitaria entre aquellos estamentos que defendían la autonomía institucional y aquellos que ansiaban volver al “alma mater”. Para darle término al conflicto, Raúl Navarro como decano más antiguo fue designado rector interino, luego Jaime Espinosa fue elegido en ese mismo cargo, demodo que han pasado más de dos décadas de aquel terremoto institucional.

En mi experiencia como dirigente estudiantil pude comprobar que el liderazgo se pone a

prueba en situaciones complejas, en momentos difíciles y críticos. En aquella época, era una adulta-joven con visos verdes y azules que soñaba con una universidad estatal comprometida con la educación pública de nuestro país. Y ahora, a mis cincuenta años, miro retrospectivamente con orgullo, nostalgia y reconocimiento.

- Orgullo por las decisiones que tomé en ese caminar incierto, donde aprendí a debatir apasionadamente, mientras se tambaleaba la firmeza de mi carácter o la determinación de mis opiniones.
- Nostalgia por mis grandes maestras Irene Cabrera, Ana Cárdenas y Ana María Soto, cuyo tesón y lealtad lograban disipar la niebla y el miedo, incluso en las situaciones más adversas. Además, recuerdo con eterna admiración a mi gran amigo Rodrigo Vivanco que en paz descansa en alguna cumbre del Himalaya.
- Y reconocimiento por las decisiones que sigo tomando como mujer, madre y profesora, desde la convicción que la vida merece ser vivida, aunque caminemos a ciegas, corramos riesgos o nos enfrentemos a nuestras resistencias inconscientes.

Gracias a mis cartas e intervenciones públicas, el año 2000 fue elegida vocera de quince carreras pedagógicas. Así, las y los dirigentes comenzamos exigiendo dependencias, instalaciones y sanitarios decentes, bibliotecas temáticas, laboratorios de computación e idiomas, y terminamos con la salida de un rector que cargaba con serias denuncias por delaciones y desapariciones de docentes, funcionarios y estudiantes durante la dictadura militar. Esta experiencia de aprendizaje fue relevante para todos los planos de mi vida, por ejemplo, aprendí a dialogar con grupos radicalizados que deseaban cerrar la universidad para refundarla y con grupos conservadores que querían volver a clases sin las mínimas garantías. Aprendí a soslayar las barreras invisibles de los estamentos universitarios, cuyas fronteras eran mantenidas más bien por costumbre que por hechos o evidencias concretas. Y aprendí a leer los mensajes de los operadores políticos y autoridades universitarias que entrelineas defienden ciertas visiones y fines corporativos. La exposición pública de la vocería fortaleció mi mundo interior, -mi protagonismo

silencioso que atiende fiel a sus voces e intuiciones-; y en ella, me reconocí simbólicamente como lideresa en un contexto de disputas políticas, intereses cruzados y cuotas de poder. Desde esa posición existencial, pude comprender las esperanzas y frustraciones de los miembros de una comunidad. Con quienes construí interpretaciones significativas acerca del pasado, presente y futuro de nuestra universidad, otorgándole un sentido de realidad a su porvenir institucional o analizando su equilibrio precario en palabras de Rodrigo Vivanco. Estos aprendizajes han sido cruciales a la hora de reconocer mi liderazgo pedagógico en la sala de clases, en el centro de corrección de portafolios docentes, en las asesorías curriculares o en la investigación e innovación de algún proyecto educativo.

Después del egreso de la carrera, y de una titulación que jamás ocurrió porque me transformé en un personaje peligroso para las autoridades recién asumidas, pues representaba el cierre de la UMCE o su traspaso a la Universidad de Chile. “Me retiré a mis cuarteles de invierno”, tal como ironizaba mi gran amigo Rodrigo.

En ese periodo, trabajé en tres escuelas especiales como profesora y Jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica, mientras en horario vespertino proseguía mi formación continua. Primero cursé el Postítulo de Educación Especial mención Trastornos del Lenguaje y la Comunicación en la Universidad San Andrés, y posteriormente, el Magíster de Género y Cultura mención Humanidades en la Universidad de Chile. Elegí este postgrado porque deseaba investigar sobre la construcción cultural de la diferencia sexual desde perspectivas complejas e interdisciplinarias. De forma que me permitiera examinar la socialización, reproducción o discriminación por razones de sexo-género, en las instituciones sociales, políticas, educativas y familiares, así como, en los programas y contenidos curriculares de la formación docente inicial.

Consiguientemente, mi trayectoria profesional fue gradual y exigente pues debía compatibilizar mi jornada laboral en la escuela, mis horas de estudio en el postgrado y

mis obligaciones como jefa de hogar y madre de Emiliano, quien ha sido testigo y fuente de inspiración para seguir adelante. Del conjunto de actividades realizadas, la crianza transformó radicalmente mi forma de vida, no solo porque aterricé en una realidad en tiempo presente que exige estar en modo-disponible las 24 horas, a fin de atender las distintas necesidades de mi hijo. Sino porque despertó mi visión de futuro y sentido de trascendencia, cuyo patrimonio familiar está relacionado con el amor por la literatura, la pasión de estudiar y el valor de la realización en todos los planos de la vida. Junto a mi hijo hemos construido una familia un poco excéntrica, respetuosa de la convivencia cotidiana, pero con espacios suficientemente amplios para cultivar los intereses individuales.

Gracias a los consejos de mi maestra Irene Cabrera, ingresé al Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde me vi en la obligación de renunciar a la escuela para dedicarme exclusivamente a estudiar. Este periodo fue muy gratificante y productivo dado que investigué acerca de temáticas y problemáticas emergentes, sistematicé información variada, entregué las tesis y me gradué en el magíster y doctorado en un plazo de diez años. Lo que me abrió nuevas oportunidades laborales como profesora universitaria, coordinadora académica, asesora curricular o profesional de apoyo en áreas de gestión en universidades privadas, estatales y tradicionales privadas.

Además, estos campos ocupaciones me han permitido ejercer un liderazgo pedagógico sensible a las necesidades, expectativas e intereses de las comunidades educativas, donde me dispongo espiritual, emocional y conscientemente a construir vínculos profundos con las personas que trabajo, desde una confianza respetuosa y exigente. Siento que mi liderazgo está comprometido con un mundo más humano, justo y solidario, que establece una dirección, traza un camino y persigue una meta, con el propósito de alcanzar ese futuro deseable. La profundidad de estos ideales alimenta mis modos de pensar, ser, actuar, convivir e intervenir en el mundo de la vida.

Desde el año 2019, asisto a la Escuela de Biodanza Cordillera de los Andes por sugerencia de mí gran amiga Patricia Catalán, profesora con más de cuarenta años de trayectoria profesional, con quien he compartido extensas jornadas de cabalgatas y senderismo en distintos parques nacionales. En una de nuestras aventuras al aire libre, Patricia me aconsejó buscar espacios de autocuidado donde pudiese desarrollar mi inteligencia espiritual, afectiva y emocional porque era evidente que estaba completamente sumergida en el mundo racional, objetivo y competitivo de la academia. Y sin lugar a duda, puedo declarar que biodanza ha sido un tremendo desafío pues integra el movimiento corporal, la vivencia emocional y la vinculación profunda consigo misma, con las otras personas y con el cosmos. Lo que en palabras de Rolando Toro se expresa:

La afectividad es una de las funciones psicológicas más perturbadas y reprimidas dentro del mundo relacional, social, educacional y político actual.

La afectividad aproxima la percepción a un sentido realista, conecta, da vida con el significado esencial de los hechos. Impregna la percepción de belleza, imaginación y comprensión.

La afectividad se refiere específicamente a lo que se ama, aquello que se manifiesta subjetivamente como ternura, amistad, altruismo, amor universal, afinidad por la vida. Es una disposición abierta, una inclinación permanente de cuidado y empatía con las personas y con todo aquello que está vivo. La afectividad puede presentar diversos niveles de intensidad, profundidad y amplitud. (Toro, 2014, p.31)

En el año 2021, ingresé al Magíster de Evaluación en la Universidad de Playa Ancha, con la finalidad de reflexionar acerca de las múltiples aristas de las prácticas evaluativas, en las cuales se conjugan dilemas éticos e intereses macro y micro políticos, con secuelas reales y concretas para el profesorado. Esta temática ha permanecido en mi carrera profesional por más de diez años, dado que me desempeñé como jefa de centros de corrección de portafolios docentes en distintas universidades de la región Metropolitana de Santiago.

Lo que me mantiene actualizada respecto de las demandas de las profesoras y los profesores en ejercicio profesional, de distintas regiones, asignaturas y niveles. Por lo que seré una-eterna-estudiante puesto que me complace aprender acerca de lo humano y lo divino, compartiendo lo que soy y lo que podemos llegar a ser en todo acto educativo.

En este breve recorrido histórico, es relevante mencionar que en el año 2018 fuimos testigos de las tomas feministas en las instituciones de Educación Superior, donde las estudiantes denunciaron situaciones de abuso y acoso sexual por parte de autoridades, docentes y compañeros. Hecho que visibilizó la gravedad de tales prácticas, cuya magnitud oscilaba entre los varones que miraban lascivamente el cuerpo de las niñas, jóvenes y mujeres, y aquellos que solicitaban favores sexuales desde su posición de privilegio y poder. Además, se crearon oficinas de género a fin de generar condiciones institucionales y protocolos adecuados para denunciar, investigar y resolver estos casos.

En el año 2019, fuimos protagonistas del estallido social por lo que todos los viernes, después de clases, me iba a Plaza Dignidad con mi bandera mapuche, para denunciar la privatización y mercantilización del derecho a la educación. A nivel nacional, estas movilizaciones se mantuvieron en las principales ciudades y tuvo un carácter transversal reuniendo a distintas generaciones en espacios públicos con la misma consigna: “Chile despertó”. Ha sido sobrecogedor y emocionante observar las múltiples manifestaciones de la ciudadanía durante este periodo, por ejemplo, los actos de rememoración de las tribus urbanas, los pasacalles de los centros comunitarios o las performances de los grupos feministas, trans y disidencias sexuales. Plaza Dignidad se ha transformado en un espacio en disputa, custodiado por carabineros de Fuerzas Especiales durante el día y arrebatado por distintos grupos organizados durante cada tarde.

En el año 2020 y 2021, debido a la pandemia por Covid 19, el profesorado mantiene en pie a las instituciones educativas -con nuestros recursos e instalaciones personales-, lo que implica sobrellevar la “teletensión” del teletrabajo 24/7, sin capacitaciones oportunas y a

punta de tutoriales de youtube. Porque no bastaron las videoconferencias para implementar nuestras clases virtuales, sino que creamos distintos grupos de WhatsApp para contener a las y los estudiantes y a sus familias agobiadas por la cesantía y el confinamiento domiciliario. Esta crisis sanitaria ha dejado en evidencia nuestro miedo a la incertidumbre, nuestra fortaleza como humanidad y nuestra fragilidad como especie, cuyo desarrollo filogenético y ontogénico siempre tendrá “buenas razones” para seguir enfrentándose a la adversidad.

Finalmente, mis sueños seguirán navegando por mares desconocidos, cuyos vientos y mareas me transportarán hacia horizontes que se desplazan. Los que me permitirán seguir enseñando y aprendiendo sobre la quietud, el amor y la felicidad, haciéndome cargo de las diosas arquetípicas que habitan mi mundo interior. Según Jean ShinodaBolen, las diosas amantes de la naturaleza nutren mis experiencias identitarias como mujer y las diosas amantes de la sabiduría sustentan mi ejercicio profesional como profesora porque:

Enseñar y aprender son funciones íntimamente ligadas. No puede ser educador [o educadora] quien ha perdido la capacidad de aprender. No puede ser educador [o educadora] quien no sienta la inquietud de renovación permanente, porque la educación es eso: un proceso de cambios y transformaciones, en el cual cambiamos con el mundo al mismo tiempo que intervenimos en el cambio que en él se esté realizando. (Contreras y Pernía, 2018, p.218)

Mi baile en la emoción y la diversidad

Profesora Claudia Nahuelan Jerez.

Departamento de Educación Diferencial.

Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE.



“Deberíamos considerar perdidos los días en que no hemos bailado al menos una vez”.

(Friedrich Nietzsche)

Soy una mujer viviendo en un presente continuo y cambiante en el que las posibilidades cada día son más y en ocasiones falta tiempo para descifrarlas todas. Es de esta forma en que me presento en este baile en el que quiero ser parte de la comparsa llamada diversidad para compartir mi formación, mi creencia actual, mi deseo de crecer y mis ansias de enseñar con el corazón.

Nos enseñan a temer al cambio y a mantener la zona de confort lo más estable posible para que la vida en su monotonía no alcance ningún alza en su tránsito.

Les contaré que luego de una experiencia en la que la muerte tocó mi puerta, y a pesar de que la recibí y transité en ella por escasos 3 minutos, la sentí, la sufrí y la decidí.

En ese momento la vida tomó un rumbo casi mágico ya que soy una convencida de que morir también es una decisión, al menos en mi caso.

Paseando en esa luz de esperanza y encuentros ensoñadores en la que al despertar ya era otra persona, una nueva persona, pues desde el día en que volví a comenzar me pude desprender de una imagen corporal estereotipada, llena de prejuicios y regresar a enfrentar un futuro que mientras más incierto se presentara más me gustaba.

Para que tengan una idea de mi realidad anterior o sea de mi otra yo, les cuento que fui una niña delgada, tan delgada que a veces miraba mis rodillas y sus huesos eran más grandes que lo que lo rodeaba, muchas veces pensaba que jamás tendría carne en las piernas y eso me asustaba. La comida no era mi preocupación, de hecho, mientras menos veces tuviera que enfrentarme a comer mejor para mí. Recuerdo que me aburría comiendo y mi pobre mamá sufría tratando de seducirme, con palabras lindas, promesas, regalos pasando a las amenazas, gritos, sobornos y todo lo que una madre intenta hacer para saciar su propia necesidad de alimentación. Con los años aprendí que me encanta comer y ojalá muy rico, pero mi cuerpo necesita poco y varias veces (golosa dice mi

abuela)

A propósito, mi abuela, mujer maravillosa y extremadamente inteligente a quien se le asusta la guata, a quien la gente se le muere todita y de la que he heredado su don especial con las plantas, las uñas y labios perfectos además de su frase que la caracteriza “antes muerta que sencilla”.

Amarse a sí mismo, es el comienzo de una aventura que dura toda la vida

Oscar Wilde

En el colegio fui tímida, tratando de pasar lo más desapercibida posible, (al menos eso creía) sin embargo, siempre me destacaba por algo. Era capaz de aprender una poesía en tiempo record, entonces la profesora me tomaba de la mano, me hacía leerla un par de veces y recuerdo que terminaba en el escenario declamando y siendo aplaudida sin entender qué había pasado. Luego me hacían bajar y volver a mi sala regalándome una escarapela, de eso hace hartos años. Ni yo recuerdo qué es una escarapela.

Desde tempranas etapas era estudiosa y bien portada. Como eso me daba un lugar privilegiado entre los profesores y profesoras de la época, podía darme el lujo de sentarme en cualquier lugar de la sala. Hasta el día de hoy los niños y las niñas tienen lugares designados y no pueden elegir dónde ni con quién sentarse.

Para decir verdad aprendía sin mucho esfuerzo, excepto en “gimnasia”, era un fracaso eterno, por un lado creía que ser muy delgada me impedía moverme, a eso sumarle lo distraída, entonces intentar aprender posición invertida, saltar cajones era un suplicio, pero mi poder de esfuerzo y perseverancia generaba tal nivel de aprecio en el profesor, que terminaba con el mejor promedio, pero jamás lo logré; sólo lo intenté.

Si me hacían bailar eso sí, tenía facilidad de movimiento y me generaba un placer que

entendí un millón de años después ... ¡En realidad, no tantos!

En mi entorno familiar esto de ser “buena alumna” no era muy valiado, mis padres mantenían un estricto control del tiempo y las tareas del hogar que no se daban momentos para saber qué hacía. Estaba obligada a tener buenas calificaciones, mantenerla casa muy limpia y cuidar a mis hermanos menores.

El silencio era parte de mi recorrido por la vida, prefería escuchar a decir. Hoy entiendo que por algo tenemos dos orejas y una boca. Decir menos, escuchar más.

Llegué a la adolescencia y mi cuerpo comenzó a mutar, Ya no era la niñita pálida y delgaducha, sino que pasaba de patito feo a cisne, en versión pocket o sea frasco chico.

En ocasiones veía que generaba cierto grado de admiración por el sexo opuesto, cosa que lejos de parecerme favorable me llevó a encerrarme aún más en mis ideas y contradicciones.

Con la cabeza llena de pajaritos y un torbellino de necesidades, fue que al son de los prisioneros y aproximadamente con trece o catorce años me encontré con el mundo de los libros, sumergiéndome en un universo cargado de nuevos y fascinantes temas en los que desaparecía y volvía al mundo real que no me gustaba y no entendía.

Todavía caigo en trance cada vez que algún buen texto me hipnotiza, con el mantra de sus letras y la melodía de su relato. Me hundo en el placer de las palabras, en los laberintos de cada párrafo y alcanzo a llegar allá, al lado profundo del mundo de las ideas subjetivadas, que me bañan y me empapan de novedad. Despierto con otro sabor cada vez que leo.

“La lectura de un buen libro es un diálogo incesante, en que el libro habla, y el alma contesta”.

André Maurois

Así llegué a mis 15 años siendo una adolescente reflexiva, intuitiva, ñoña extrema, que no tenía la más mínima noción de que chorreaba admiradores, quienes se consolaban turnándose para sentarse a mi lado, trayéndome dulces y pasteles para cada uno de los recreos en la escuela. Donde lo que decía en la sala era aprobado casi en su totalidad, y si hablaba todos y todas callaban.

Los varones porque les gustaba y tenían que ganarse mi atención, cosa que estaba muy lejos de ocurrir y las niñas porque sabían que tenía la habilidad de saber con anterioridad lo que preguntarían en las pruebas, por lo que si no eran mis amigas no tendrían esa información. Me fui haciendo cargo de los o las que eran gorditas o les hacían bullying o eran diferentes, entonces naturalmente las protegía, y a pesar de mi contextura menuda tenía presencia y respeto.

Terminé la enseñanza media en un colegio de mujeres, lugar al que mi madre me cambió arbitrariamente con la frase “eres muy sociable” Como si fuera un defecto o una condición repudiable en un Chile raro, machista y aplastante.

Con las compañeras nuevas me lucraba, haciéndoles clases a todas las “porras”entiéndase, estudiante con bajas calificaciones.

Con eso me autoabastecía y vivía en mi mundo sin que mis padres se hicieran mucho cargo de nada.

Almorzaba en casa de una haciendo clases de física y tomaba once en la casa de otra haciendo clases de biología, matemática y hasta arte.

Como “mágicamente” comenzaron a mejorar sus notas, en esta nueva escuela también obtuve un lugar privilegiado dentro del curso. Las matonas dependían de mí, por lo que no podían tocar a las débiles así que había acuerdos tácitos, que nos hacían la vida más

simple.

Retomemos, estábamos en que casi me morí...entonces.

De vuelta de un encuentro con el más allá e instalada en el más acá, con una familia a cuestas (dos maravillosos seres generados por mí) y sin saber siquiera cómo se hacía para controlar esfínter es que mi bella hermana (educadora diferencial) y mi precioso hermano (hoy profesor de música) iniciaron un extraño e instintivo proceso de rehabilitación en el que la música fue mi compañera y muchas veces mi refugio.

“Cuando bailas puedes disfrutar el lujo de ser tú mismo.

(Paulo Coelho)”

La música abría los espacios de mi ser interior y así como me activaba también me trasladaba a la calma y la atención (habilidad que tenía absolutamente deteriorada).

Sufrí micro accidentes vasculares, comprenderán que hasta tomar un lápiz era todo un desafío.

En este escenario en el que el padre de mi hijo e hija se sintió absolutamente superado, puesto que la tarea de amor y compromiso le quedó como poncho y en un momento de terror a lo que le tocaría vivir, se hundió en los placeres del alcohol, las drogas y el desenfreno. Yo, muy clara lo elimino de mi vida, en un tiempo en que las mujeres (al menos en mi tradicional familia) no se divorciaban, y cometo el pecado y la deshonra del divorcio. De esto ya hacen 14 años.

Con una mano adelante y la otra atrás, sin saber ni siquiera caminar de manera

coordinada, es que me introduje en la danza del reaprender con lo que había.

En eso que mi guagua aprendía cosas y yo aprendía con ella, al igual que con mi hijo mayor (pucha que saben enseñar los niños y las niñas)

Afirmo con humildad que uno de mis grandes maestros es mi hijo mayor, un viejo chico quien tuvo en varias ocasiones que hacerse cargo de este pequeño pedacito de mamá.

Es así como luego de uno o casi dos años es que aprendí a controlar esfínter, caminar, correr, leer, escribir y todas las actividades motoras que el cuerpo me permitiera hacer, decidí volver a estudiar. La memoria profesional había desaparecido. Estaba como una niña nuevamente, lista para primero básico.

En esa danza del reaprender es que sólo bailar con los ojos cerrados me hacía sentir.

“Cuando bailo no puedo juzgar, no puedo odiar, no puedo separarme de la vida. Solo puedo ser feliz y sentirme pletórico.

(Hans Bos)

El mejor amigo de mi hermano estaba por dar la PAA prueba de aptitud académica (fue el último año que se rindió). Nos hicimos muy amigos y él me ayudó con todo lo de ciencias. Me fue bastante bien. Pero como aún estaba convaleciente los resultados me los dieron en el hospital ya que estaba nuevamente hospitalizada. Hasta el doctor estaba expectante por el puntaje. Anestesiada y con esa sensación de mareo extremo algo entendía, mientras él brindaba por mí.

Mi mamá me contaba que con mi hermano habían visto los resultados en la madrugada y que eran excelentes. Nadie esperaba que me fuera tan bien, tampoco yo. Entonces ahora podía postular de nuevo a una carrera y volver a empezar.

¡¡Ojo!! sin trabajo, con dos hijos y convaleciente. ¡¡Re valiente!!

Luego de experimentar en carne propia el aprender y crecer en los saberes es que no había nada máspreciado que ser una educadora diferencial.

Entré a estudiar luego de aprender a leer, potenciando mi capacidad auditiva ya que visualmente aún no tenía las posibilidades de hacerlo (tuve desprendimiento de retina, por lo que no podía forzar mis ojos)

Con esta condición que podría transformarse en una limitación, para mí fue una nueva ventana en la que los audiolibros fueron mis compañeros, todo fue auditivo. Estudiaba grabándolo todo, lo cual me hizo comprender que podía aprender mientras hacía otras cosas. Así que eso de estar horas sentada estudiando se limitaba a momentos en los que jardineaba, comía, hacía ejercicio y por supuesto criaba, hacía tareas, jugaba y a la vez aprendía casi sin darme cuenta.

Me detengo en la frase “no darme cuenta” eso es sólo una forma de decir, pues la atención y el estar aquí y ahora era lo que me mantenía en sintonía con todo lo quedecidía hacer, rehacer, terminar y volver a empezar.

Desde el día uno es que todo me hacía sentido, me extasiaba en los saberes de la pedagogía. Todo fluía como si estuviera siempre preparada para ello.

Cada vez que me enfrento a una persona con capacidades diferentes la danza en la que nos encontramos es tan simple que no es necesario pensar, la creatividad se lanza y surgen aquellas cosas que no requieren exigencia, es un engranaje en el que los dominios de la enseñanza y el aprendizaje se muestran a partir del vínculo, de escuchar con laguata, de observar con el corazón, y sentir con todo el cuerpo.

Estudiar, criar, trabajar, y enfrentar a una familia que no comprendía a esta nueva yo. Una nueva yo, que comprendía todo y a todos y todas, en ocasiones me obligaba a detener el tiempo, respirar profundo y continuar.

Nada me parecía raro, perdí el hábito de la crítica o de la opinión hacia otro. Cada uno hace su vida y evoluciona en ello.

La diversidad en toda su extensión se abalanzó en mi realidad colmándola de momentos que me construían y me deconstruían a la vez.

Me desapegué de las creencias, de los miedos y las prohibiciones.

Me llamaban la atención porque “criaba muy unisex” ¿Qué es eso?

Mi mejor amiga, amaba a otra mujer y para mí eso era maravilloso, hoy es mi mejor amigo.

Nos acompañamos en un momento en que ella estaba transformándose en un él, y yo transformándome en profesora. En ese tránsito es que salíamos al encuentro del baile cada vez que podíamos, mi amiga, mi amigo, mi compañera, mi compañero, mi confidente y en muchas ocasiones mi muleta, soporte en espacios en los que la energía de la esperanza era absorbida por el entorno, reíamos y ella siempre ponía música y bailaba, corría y me decía “Claudita” tranquila todo pasará.

Tantas veces en los pastos de la Universidad mi bella Mari sólo acariciaba mi hombro y con su cara llena de risa me invitaba a continuar viviendo, bailando para mí y logrando que en la danza que nos unía alcanzáramos juntas la tranquilidad.

“Hay un poco de locura en el baile que hace a todo el mundo mucho bien.

(Edwin Denby)”

Estudiando cambié, por dentro y por fuera, aproveché las oportunidades al pasar. Todo ocurría con tanta facilidad que me costaba creer que fuera así, pero desde la decano de la facultad hasta el auxiliar (querido Víctor), me hacían la vida más fácil, con cariños, palabras, apoyos, aportes, tareas, etc.

Estuve viviendo en paralelo, en la Universidad era una estudiante, dedicada, exitosa, destacada y por otro lado era mamá, dueña de casa, apoderada, vendedora ambulante, manicurista, consejera Avon, secretaria part time, personal trainer, entre otras cosas.

El tiempo se fue transformando en un símbolo de valor extremo. Aprendí a quererlo, entenderlo y hacerlo mi mejor aliado. Sentía que la vida era atemporal excepto porque había día y noche, la clave no estaba en el período transcurrido sino en lo que lograba efectuar en él.

El día tiene 24 horas, uff eso es hartito, en ello hay que descansar, amar, recibir, encontrar, aprender, desaprender y por supuesto bailar.

En la Universidad me desarrollé en varias áreas, tuve todas las oportunidades de la vida y las aproveché al máximo.

Aprendí lengua de señas y en ello me hice intérprete sin proponérmelo, podría decir que fue una casualidad. Pero para nada, las casualidades no existen. Tenemos la vida que vamos eligiendo y forjando. Todo está en darse cuenta del aquí y el ahora.

¿Hay miedos?, por supuesto que hay y muchos, pero el miedo es una emoción cargada de sobrevivencia, cuando no te paraliza te moviliza.

Estaba en tercer año de carrera, de hecho, en VI semestre y me ofrecieron ser parte de una memoria de título colegiada con la carrera de párvulos. Tuve que tomar la decisión en el momento.

Terminé la memoria de tesis antes de la práctica, ustedes me dirán ¿eso no se puede? Claro que no, pero yo estaba en un mundo atemporal y en mi universo se podía y se pudo. Hacía ayudantías a los cursos más chicos, hacía reemplazos. En momentos era estudiante, en otros era profesora, en otros tesis, bueno y en casa seguía siendo mamá, apoderada, presidenta del curso de cada uno de mis hijos y danzante.

El día que rendí examen de título tenía que hacer clases y le pedí a una de las profes que a cierta hora me relevara del curso.

Fue mucha gente, gente que me quería. Me habría gustado ver a mi niño y mi niña, pero no podían trasladarse solos aún.

El curso en el que estaba haciendo clases, se enteraron y al terminar me llevaron flores y me esperaron fuera de la sala de facultad.

Me conseguí ropa para ese día, la pobreza era una compañera silenciosa y escondida que me recordaba en momentos como ese que estaba de turno.

Ese mismo día me dieron la noticia que había sido seleccionada como una de las estudiantes destacadas de la Universidad. Fuimos tres una chica de párvulo, otra chica de arte y yo.

Esto implicaba un viaje con ¡Todo pagado! a Arica en lindos hoteles, con paseo turístico a Perú como parte del agasajo a los mejores estudiantes de las universidades del CRUCH.

Hasta nos hicieron una entrevista en el diario La Estrella de Arica. Famosos, muy famosos.

Me conseguí unas mínimas lucas para traer regalos a mis niños. Siempre todo era para ellos.

La universidad auspiciaba todo, pasajes, estadía etc. Mi primer viaje en avión.

Esa era una muestra de que lo mejor aún estaba por empezar.

De vuelta nos recibió el rector quien nos hizo un rico desayuno y aparecimos en la página de las noticias de la universidad.

Ese mismo año entré al equipo de Educación Emocional, una asignatura rara con olor a taller optativo que se pretendía instalar ya que se proyectaba que era algo importante para las carreras de pedagogía.

Me regalaron un diplomado al que asistía todos los martes hasta las 10 de la noche, lejos muy lejos de casa. Cuando llegaba ahí estaban los dos, no importando la hora; él, mi niño en su aparente parsimonia agradecía "a su manera" mi retorno, se acercaba con un suave y estricto abrazo y me regalaba esa mirada de ojitos de miel que se cristalizaban cada vez que su corazón se recargaba de amor. Esa era una de las más hermosas manifestaciones de amor que he recibido y cuando la vida a veces no sonrío, cierro los ojos y recuerdo ese abrazo y esa mirada que tengo "tatuada" a tinta en lo más profundo de mi alma, por su parte, mi guagua me esperaba despierta y me hacía masajes con sus manitas chiquititas en la espalda. Imagínense mi nivel de cansancio que ella con sus dulces 4 años se daba cuenta y me esperaba para darme amor y calma. Nadie me ha dado masajes con tanta dedicación y entrega.

En ese contexto de estudio, conocí mucha gente y dentro de ellos al concejal de Macul y

director de educación de San Joaquín. Lo destaco porque el mismo día que rendí examen de título, en la tarde noche, llegó a mi casa a ofrecerme trabajo en una escuela de lenguaje que estaba comenzando.

Lo maravilloso era que mi contrato partía desde julio y esto estaba ocurriendo en Octubre, o sea me pagarían 3 meses más de lo que yo esperaba y eso significaba "la mejornavidad" luego de miles de pellejerías (privaciones) para mis cachorros.

Al año siguiente me calmé un poco y trabajé en una escuela pequeña cerca de mi casa, estábamos en abril y llegó una supervisora técnica a la escuela. Le gustó tanto mi trabajo que me llevó a trabajar con ella en la supervisión de todas las escuelas dependientes de la Provincial Sur. A todo esto, la escuela tenía que seguir pagando mi sueldo a pesar de que mi tiempo estaba dedicado a otros menesteres. Con ella aprendí a mirar todo el mundo administrativo y técnico pedagógico de la educación regular.

Me puse a dar charlas y seminarios a equipos directivos, grupos de fundaciones y más sin tener mucha experiencia laboral. Debo decir que el manejo del lenguaje la lleva. Obviamente la escuela a la que pertenecía me desvinculó en noviembre, no era óptimo gastar a alguien a quien veían menos de lo que le pagaban.

En este viaje de full aprendizaje llegué a la corporación de San Bernardo a brindar apoyos a los equipos de trabajo de cada escuela.

A fin de año estaba en un gimnasio dando clases de baile entretenido a niños y niñas cuando nuevamente llegaron a ofrecerme trabajo.

Terminé el año allí y al año siguiente asumí como coordinadora comunal del área de Educación Especial de San Joaquín y 7 escuelas de San Bernardo, época en la que recién

se estaban constituyendo los Programas de Integración Escolar en las diferentes comunas de Santiago.

Como ven he bailado a veces sin saber bien los pasos. Sin miedo aprendo y al igual que los niños ciegos me acerco al otro u otra, siento su danza y me concentro en la frecuencia. Todo está en comprender su coreografía. La música nos guía, pero la coreografía es la que te dice qué hacer y cómo innovar en ella.

Estaba en eso siendo coordinadora de todo lo que me circundaba, y además asumí el cargo de UTP de una escuela de Lenguaje. Retomé clases en la Universidad y así dance como tres años. Por todas partes me movilizaba en bicicleta, visitando escuelas de la ciudad y rurales. Un momento genial en lo laboral.

Me cambié de casa. Mis niñitos tenían cada uno su pieza. Tenía un compañero amable y amoroso con el que éramos compañeros y muy amigos.

Hasta que mi hija menor comenzó a tener síntomas de una enfermedad muy extraña que la mantuvo desde los 8 años y hasta los 17 (creció en hospitales), kinesiólogos, exámenes que sólo nos dejaban febrero libre. Estuvo con muletas, en silla de ruedas, con corsé y otras intervenciones médicas que me obligaron a ser su profesora, kinesióloga, psicóloga y mamá. Echando mano a todo mi conocimiento curricular y legal para que pasara de curso y aprendiera.

Soy muy ahorradora así que en ese tránsito compré casa y nos cambiamos a un nuevo lugar con el fin de quedarnos por un buen tiempo.

Con este nuevo panorama dejé todo de lado y cuando digo todo es TODO incluso a mi hijo mayor quien hizo y deshizo con su vida pasando por tomas 2011, rebeliones de adolescencia, amores tortuosos y carreras varias. Una vida que tuvo que resolver solo

para llegar a ser un hombre sano, entero y deliciosamente sensible que sigue en la búsqueda de su ser (menos mal que tiene tiempo).

Le dediqué el total de mi tiempo a seguir todos y cuanto tratamiento alternativo me sugirieran, además de lo clínico.

Llegué a tener 25 horas laborales, que me alcanzaran para vivir y cubrir lo necesario.

Lloré la noche anterior en la que tuve que decidir qué hacer. No podía seguir con ese ritmo de trabajo y mi nena así de enferma.

Tener un hijo o hija enfermo en Chile es carísimo, las esperas son eternas y los tiempos exigentes.

Tuve los y las mejores compañeras de trabajo, mi mamá al rescate y mi pareja sin ningún cuestionamiento se hizo cargo de ser el papá que mi hija necesitaba. Soy y seré su eterna agradecida por ello. Hoy que no somos pareja y él aún se hace cargo de sus cosas ... él la eligió como hija y ella como papá.

Las amigas apoyando desde lo que se podía. Estaba tan cansada que no había fin de semana que alcanzara para renovar energías.

Dejé la Universidad, dejé las coordinaciones, dejé la escuela de lenguaje y busqué trabajo lo más cerca de la casa que pude. De hecho, llevo 10 años en esa escuela que me recibió con 25 horas y con una tremenda carga emocional de base.

Nunca me reclamaron por salir corriendo cada vez que mi hija presentaba una urgencia, de hecho, siempre había alguien que me trasladara o me ayudara a trasladarla.

Dejé de bailar y me formé en diferentes cosas en modalidad online. Había que aprovechar

las largas jornadas en los hospitales.

En la Universidad me mantuve con una asignatura que fue creciendo y tomando fuerza en la medida que pasaba el tiempo y yo aprendía en ella. Mi válvula de escape ideológico. Preparaba las clases en compañía de mi gran amiga Ingrid y entendía tantas cosas, así pasaron los años.

Una luz de esperanza nos abrió el camino que provocó un milagro. La mezcla entre acupuntura, el reiki, el crecimiento natural y el baile es que mi hija se recuperó completamente.

Mi Negri, amiga de la vida me daba datos y más datos hasta que le apuntó con la Guaco, una mujer que parecía levitar, cuya energía era tan placentera que no sé si eran los vahos de cannabis, las agujas o su onda la que nos hacía salir de sus sesiones contentas que nos reíamos hasta que llegábamos a la casa.

Mi hija comenzó a bailar y luego de unos meses me integré a hacerlo con ella. Una danza terapéutica en la que nos encontramos con el amor del diablo y descubrimos un mundo lleno de seres que se recargan entre la danza y la música.

Volvimos a bailar, compartir, a abrir las puertas de la casa, a beber a reír a crecer.

“Bailar es liberarse de muchas tensiones y miedos acumulados”.

Eso es bailar y en mi danza constante con mis emociones, las que comprendo y voy aceptando con sus limitaciones y permisividades es que me desprendo de las necesidades del ser y fluyo en la habitualidad contigo y conmigo. Porque cada vez que me encuentro contigo me encuentro a mí misma, me veo en cada uno que me quiere, me cuida y me circunda. Somos uno y una en muchos momentos, en cada momento y en una eternidad que se da en un instante (Soda estéreo, canción animal 1990, entre caníbales).

Hoy sigo danzando sin cesar, sigo aprendiendo y enseñando. A veces soy la maestra y otras veces aprendiz. No alcanzo a hacer la distinción. Dejo que ocurra.

En mi desarrollo profesional eso también es así. Cada experiencia de aprendizaje es un desafío, una nueva oportunidad de crear y crear y seguir creando.

Disfrutemos aprendiendo, sigamos sorprendiéndonos con lo que logramos hacer activando los imanes de la curiosidad y generando el placer de alcanzar eso que no teníamos.

“Bailar es simplemente descubrir”. Martha Graham

Antes de aprender necesitamos descubrir, cuando alcanzamos un aprendizaje cambiamos y el cambio cambia nuestra realidad. Al poner esta realidad en palabras vamos generando un mundo nuevo que cambia en el radio inmediato en el cual nos movilizamos, de ahí claramente se es agente de cambio.

Cada día me sumerjo en la diferencia, la cual ha sido y será la manera de moverme en el mundo. Mundo que veo sin prejuicios.

Educar en la diferencia también me abre a la posibilidad de crecer, cambiar, comprender y emocionarme, por cada evento de aprendizaje que voy observando.

En estos últimos meses en los que el encierro de una pandemia que llegó como un tsunami arrasando con todo lo conocido, he reafirmado la idea que hacer lo que amas es la clave del éxito... “haz eso que te apasiona, que te mueve, te emociona, te hace hacer eso que pensaste que jamás harías; y si deja de ocurrir, piensa inmediatamente en hacer otra cosa”.

Con toda la amenaza del contagio, y en la compañía virtual de muchas personas estando

horas sentada (físicamente quieta) fue que entendí que el aprendizaje es movimiento, que el maestro tiene que generar ese movimiento, generar deseo, activar el interés por conocer, usar el humor, la solemnidad, algo de caos para llegar a la calma en la que el aprendizaje se irá construyendo. Dar el protagonismo a todo lo que el aprendiz tenga que hacer para evolucionar en ocasiones tan lento que te cuestionas, pero en un instante algo pasa, llega la luz y saltamos al siguiente saber; es mágico, social, comunitario.

Educar según la definición es formar a un individuo en valores y eso lleva implícito la unión de amor y rigor. El niño o niña cuando te quiere y tiene un vínculo contigo te regala su hacer, te dona sus avances y los demuestra para ti. En ese momento empieza su aprendizaje y avanza sin esfuerzo, danza contigo y quiere acomodarse a tu petición. Quiere demostrarte que él o ella valora que tú valores lo que es capaz de hacer. Educar es formar el camino que te lleva a un destino específico que luego se ancla a nuevos caminos, así caminando avanzamos y de eso se trata de avanzar, a veces más lento y hay que esperar. En la espera también ocurren cosas, cosas maravillosas. Sacarle brillo al aquí y al ahora es educar.

Cuando una persona tiene capacidades diferentes, hace y se relaciona de manera diferente; nos obstante eso lo hacemos todos; nos relacionamos según lo que estemos necesitando y descubriendo desde lo que somos en el presente, en el constante, en el devenir.

Podemos hablar de educación, filosofar y estar horas poniendo en palabras aquello que creemos, pero desde esta bailarina de carnavales y calles, la educación está en el interior y sólo falta una buena banda que encienda esa energía colectiva de movimiento que recorra tu cuerpo como la luz y te lleve a moverte en tu propia coreografía y al abrir los ojos verás que estás en sintonía con todos y todas con quienes compartes un saber.

Les invito a continuar bailando en una comparsa en la que la igualdad y la equidad se

instala sin esfuerzo en tanto sepas como llevar los compases de la música del aprendizaje y aceptar que somos tan iguales como diferentes podemos ser.

Profesoreando por la vida

Profesora Karen Pozo Henríquez.

Departamento de Educación Diferencial.

Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE.



Una de las cosas más extrañas de la vida es que sólo muy de vez en cuando se siente la impresión de que se vivirá para siempre. Esta sensación se tiene en ocasiones como cuando se sale al amanecer y se mira el pálido cielo que empieza a cambiar de color. El sol se levanta con una majestad que no cambia, como lo ha hecho por miles de años, entonces sólo por un momento se experimenta esa sensación. (Hodgson, *El jardín secreto*, 1994, p. 141.)

Quise comenzar con la cita de este libro porque, aproximadamente a los 9 años de edad tuve esa misma sensación. Mi padre organizaba la salida de viajes familiares en la madrugada, en Rancagua partimos camino a Coya y vi el amanecer a través de la ventana del auto... el pálido cielo que empieza a cambiar de color... y el sol nunca estuvo más cerca que ese día, levantándose... con una majestad que no cambia, como lo ha hecho por miles de años... Nunca más he vuelto a ver el cielo como ese día.

Desde que cumplí 40 años, siento que la vida ha tomado un sentido muy distinto, recién comienzo a vivir, porque me reconozco en relaciones más reales y honestas. Esto ha impactado, obviamente, en la relación que hasta la fecha tenía con mis estudiantes de educación superior, la cual siempre fue distante, marcando ese distanciamiento desde los roles que cada uno tiene dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Para poder comprender cómo es que llegué a ser profesora, debo comenzar por mis orígenes, familia, educación y experiencias vivenciadas.

Mis padres Manuel y Margarita, ambos provenientes de campamentos, lograron sacar adelante una familia con tres hijos, digo que lograron porque mi madre, quien solo cursó hasta 8vo básico decidió quedarse en casa para criar a sus hijos y mi padre tuvo que hacer carrera al entrar al servicio militar, que era el único lugar donde encontró cabida luego que su madre lo echara de la casa a los 12 años. Actualmente todos sus hijos son

profesionales. Mi madre finalizó su 4to medio pasado los 45 años y mi padre logró sobrevivir al regimiento casi al borde de la locura a sus 40 años. Al mirar a mis padres, los veo con el mayor de los orgullos que puedo sentir en la vida, porque de ellos aprendí que el medio no determina tu futuro, y que la movilidad social fue una realidad a la cual ellos lograron acceder, dándoles una mejor oportunidad en la vida a cada uno de sus hijos. Los amo por todo lo que me enseñaron y por la persona que me hicieron.

Por tener un padre en las fuerzas armadas, implicó que la niñez se viera marcada por constantes cambios de casa, lo que implicó transitar, a su vez, por muchas escuelas, siempre en la educación pública, mis padres jamás pagaron por nuestra educación porque la economía no nos daba para eso. Odiaba cambiarme de escuela, comenzar todo de nuevo, con gente diferente, compañera y compañeros nuevos, era horrible, lo odiaba de verdad, porque siempre me consideré una persona poco sociable.

En Arica, ciudad donde nací, asistí a dos establecimientos educacionales de 1ero y mediados de 2do básico. En Rancagua, ciudad a donde nos trasladamos fueron dos establecimientos más, terminé 2do básico y cursé 3ero y 4to en una escuela diferente. Finalmente llegamos a Santiago donde permanecí cuatro años en un establecimiento de educación básica de 5to a 8vo y otros cuatro años en la educación media de 1er a 4to medio.

¿Qué experiencias significativas tengo en mi memoria de esta etapa escolar? Que nunca comprendí del todo, por qué salí elegida la mejor compañera de 5to a 8vo básico, si sentía que no hacía nada extraordinario para merecerlo. Veía a todos mis compañeras y compañeros por igual, nunca hice distinción entre ellos, porque tuve la oportunidad de estudiar en esta etapa con compañeros que tenían muchos recursos económicos y con otros de situación social bastante vulnerable, nunca hice diferencia al momento de establecer interacciones, lo que me llevaba a relacionarme con todos sin desigualdades. Primer aprendizaje inconsciente de la vida, las personas son personas, no importa de

dónde provengan.

En 3ero y 4to básico tuve una profesora normalista en una escuela de niñas en Rancagua, la tía Luchita. Nunca la vi usar pantalones ni estar maquillada, además usaba el pelo corto. Con ella aprendía a tocar el xilófono, a bordar y a bailar cueca. En 4to básico, cuando estaba aprendiendo a silbar, se escapó un sonido en la mitad de la clase y ella se dio vuelta y dijo: “¿quién es el niño que está en la sala?”, aduciendo que eran los niños los que hacían esas cosas y las niñas no. A los 11 años no entendí por qué las niñas no podían silbar igual que los niños y creo que desde ahí dejé de practicarlo y actualmente no es una habilidad que posea. Segundo aprendizaje escolar para la vida, niños y niñas pueden hacer lo mismo.

Cuando llegamos a Santiago, una asistente social, ayudó a mi madre para postular a mi hermana, y posteriormente a mí, a la beca Presidente de la República la cual obtuvimos en la educación media y mantuvimos hasta finalizar la universidad, porque si hay algo que hizo mi mamá de verdad, verdad, fue inculcarnos que los estudios eran lo más importante, ya que era la única forma de surgir en la vida, y que debíamos tener siempre las mejores notas. Desde que tengo conciencia salía premiada entre los tres primeros lugares (por nota) del curso. No me cuestioné estar en esa posición, porque mi hermana también era premiada y para mí era seguir las huellas de ella. Nunca lo entendí, pero por suerte no me costaba aprender, supongo que algo de sus genes saqué en ese aspecto. Tercer aprendizaje, efectivamente los estudios me llevaron a surgir en la vida. Mamá tenía razón.

En la escuela, con mis hermanos accedimos a los beneficios Junaeb de desayuno y almuerzo porque en la casa no alcanzaba para alimentar a cinco personas, aunque ahora que lo pienso... mi padre almorzaba en el regimiento y nosotros con mis hermanos en la escuela, entonces ¿qué comía mi mamá? En ese período de ayuda de asistente social, fue la primera vez que recibí un par de zapatos de “marca” para ir a estudiar, teener, que no

dieron en el establecimiento con el apoyo de la municipalidad. Cuarto aprendizaje, los beneficios en educación aportan a las familias con situación económica vulnerable.

La educación media la cursé en el Liceo Tajamar de Providencia, de niñas. Al ingresar, durante la primera semana nos comenzamos a conocer, porque éramos todas nuevas. Había una compañera que se presentó y dijo que venía de un colegio particular, y que su papá la había castigado y por eso la matriculó en un liceo municipal. Cuando ella contó esa situación, dentro de los 14 años que tenía, no me cabía en la cabeza poder razonar de qué manera alguien podía pensar que el liceo, donde muchas niñas asistíamos, podía ser un castigo para alguien, y me preguntaba ¿por qué será un castigo? Una semana estuvo esa niña con nosotras, y a nadie del curso le importó, es más tal vez nadie la recuerda, pero yo sé que estuvo en nuestra sala de clases. Quinto aprendizaje, desde que comprendí lo perverso que puede ser el sistema educativo en nuestro país, entiendo el significado que cualquier persona le puede atribuir al sistema público que educa a más del 95% de las niñas y niños de este país, que es malo.

En todo mi trayecto educativo conocí profesoras y profesores comprometidos con la labor que realizaban, amables y dedicados a cada uno de sus estudiantes y así mismo conocí profesores que, al parecer, odiaban su profesión, porque de todas las maneras posibles te hacían saber que no disfrutaban para nada lo que hacían, y son a ellos los que uno termina odiando en esta etapa educativa. Sexto aprendizaje, uno no recuerda al profesor erudito en sus contenidos, recuerda al más humano y a la mejor persona.

Miro atrás y nunca quise ingresar a la universidad, yo quería estudiar algo simple de dos años máximo, que me diera dinero, esa era mi meta, ¿alguna profesión en particular? Ninguna. ¿Entonces por qué entré a estudiar a la universidad? Esa es una muy buena pregunta.

Siempre digo que entré a la universidad porque tuve una revelación. El año 1999, cuando

miré mi puntaje en el diario y me di cuenta de que tenía sobre los 600 puntos en la Prueba de Aptitud Académica (PAA), mi mamá me dijo “estudia en la universidad, pero yo no tengo plata para pagarte ninguna carrera”, entonces no entendía cómo iba a entrar a la educación superior, tenía cero información, no sabía que existía el crédito fiscal, becas ni nada! Peor aún, nunca había pensado qué estudiar. Como siempre fui la hija del deber ser, que le hacía caso en todo a mi madre sin cuestionarme si lo quería realmente o no, comencé a buscar información, cero internet, por cierto, un lujo en esos años, así que acceder a información era ir a las ferias universitarias, a las cuales ni siquiera recuerdo haber ido, o haber ido de institución en institución indagando de cada carrera.

Después de un ir y venir por diversas partes buscando información, estaba en la ducha, cuando... plaf! Voy a estudiar educación diferencial para ayudar a las niñas y los niños sordos. Todo hizo clic en mi cabeza y en mi corazón, sentía que el universo se había alineado para llegar a esa brillante conclusión, me proyectaba trabajando en esa profesión. Como último día de postulación fui con mi papeleta a algún lugar cerca de la Alameda y postulé feliz a mi nueva carrera. Pero como no todo puede ser perfecto, quedé N° 15 en lista de espera, así que me matriculé en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (desconociendo absolutamente el contexto histórico de la institución) en educación diferencial mención deficiencia mental (DM), mi opción 2, pensando siempre en cambiarme ya que se suponía eran dos años de plan común y luego me cambiaría de especialidad, lo importante era asegurar la entrada a la universidad.

No reprobé ningún ramo en la universidad. Conocí el trabajo de cada una de las áreas de la educación especial en contextos educativos. Pasé por prácticas conociendo cada una de las menciones que se dictaban. Una de mis primeras experiencias de práctica fue en la Escuela Especial Juan Wesley, nunca olvidaré ese día, desconocía lo que eran las personas con multidéficit (retos múltiples) en ese momento. Entré sola a un curso de estudiantes entre 18 y 24 años, creo, teníamos la misma edad y vi personas... ni siquiera sé cómo relatarlo... personas que vivían o viven con más de una discapacidad, un estudiante

autista y ciego, una estudiante con síndrome de Rett, un estudiante con síndrome de Down y ciego o sordo, no lo recuerdo, también había un estudiante con esquizofrenia, pero no entendía por qué estaba ahí... y los demás no los recuerdo. Fue la experiencia más dura que he vivido en mi vida, me quedé inmóvil en la sala de clases sin la tener la capacidad de interactuar y la profesora de educación diferencial del curso era tan dulce con ellos. Salí de la sala y lloré, no sé cuánto rato ni por qué, solo sabía que no quería estar ahí o tal vez no fui lo suficientemente fuerte para ver parte de la realidad. Esta experiencia me enseñó que no estoy preparada para trabajar con todas las personas en situación de discapacidad, que uno va armando su camino para saber a quién sí le puede aportar.

Otra experiencia, completamente diferente la vivencié en la escuela Amapola de trastorno motor. Entré a un curso donde todos los niños estaban en silla de ruedas y presentaban una movilidad bastante reducida. Qué increíble los niños que recuerdo de ese lugar, cuando todos los cursos salieron a recreo y un estudiante que caminaba con algunas dificultades supongo que, por tener algún problema en su musculatura, tomó la silla de ruedas donde estaba su amigo y lo empujó por todo el patio corriendo, dentro de las posibilidades y ambos reían, corrían y reía. Estoy segura de que no habían niños más felices en el planeta tierra que ellos dos. Nunca he vuelto a ver niños jugando y disfrutando tanto como lo hicieron ellos en ese patio. No podía dejar de mirarlos. Mi aprendizaje, los niños son niños sin importar la discapacidad que presenten.

Otro centro de práctica al que fui era una escuela de educación especial, o algo así, no lo recuerdo, solo sé que se supone ahí estudiaban niños y niñas con déficit intelectual. Entré en un curso como un segundo o tercero básico, un estudiante me pidió que le explicara algo y al hablar con él, no lograba notar por ninguna parte su deficiencia mental, era un niño tan común y corriente, que salí preguntándome cómo era posible que un estudiante estuviera en esa escuela especial y no en una escuela regular. Tal vez en ese momento imaginaba que las personas con deficiencia mental no entablaban conversaciones, o que definitivamente no tenían la capacidad de hablar, no lo sé, pero salí muy confundida, sin

entender nada. Aprendizaje, diferenciar siempre la discapacidad intelectual orgánica, de la causada por la privación socio – cultural.

Al cambiarme a la mención de trastornos de audición y lenguaje, cambié de enfoque, ya no quería ayudar a las niñas y los niños sordos, me fui al “bando contrario” de acuerdo con la formación que recibí en ese momento de mis profesoras respecto al bilingüismo, quería rehabilitación auditiva, y pude gestionar mi práctica profesional en esa área, en compañía de la profesora Claudia Delucchi, a quien le agradezco parte de mi formación como profesional. En ese momento de mi vida conocí a Iván Cifuentes, año 2003, mi profesor guía en el Centro de Atención Integral Inserta en la práctica profesional. Hace muy poco (año 2020) encontré mi bitácora personal (cuaderno) de las experiencias vividas en ese proceso y descubrí que llegué a ser la estudiante en práctica de Iván por una mera casualidad, ya que por personalidad mi otra compañera no le podría seguir el ritmo de trabajo a Iván, así que por descarte debía ser yo la que perseguiría a mi profesor guía y su ritmo de trabajo. Él fue una parte fundamental en mi desarrollo profesional, aprendí mucho, en el hacer y desde la teoría, todo el aprendizaje de la universidad comenzó a tomar sentido. Comprendí la modificabilidad cognitiva estructural en plenitud, y desde ahí nada me detuvo en pensar que los seres humanos somos modificables, absolutamente nada. También comprendí que las personas no somos, sino que más bien surgimos en la relación con el otro, aspecto que he comprobado en más de una ocasión, tal como lo dijo H. Maturana. Iván Cifuentes (profesor guía de la práctica profesional) fue y es una persona que confió plenamente en mis capacidades, aspecto en el cual continué trabajando día a día, la confianza sobre mí misma. Tengo la fortuna de haberme encontrado con él en otros trabajos, por lo cual seguimos aprendiendo el uno del otro y actualmente somos compañeros de labores en la misma universidad.

Desde que estaba en la universidad sabía que no tenía ninguna intención de jubilarme en una sala de clases, era simplemente una intuición que permaneció en mí durante mucho tiempo, y me llevó a hacer un camino profesional fuera de las salas de clases.

Trabajé durante 10 años en el sistema educativo. En establecimientos particulares subvencionado, particulares y municipales. Me enfoqué al desarrollo de mi trabajo en toda su expresión, aprendí todo lo que no había entendido en la universidad. Desarrollé mi potencial al máximo para apoyar a cada uno de los niños y niñas que me asignaron, desarrollé una muy buena relación con las familias, aprendí a trabajar con profesores de otras disciplinas, a colaborar en la sala de clases, a aprender de otras áreas, a perfeccionarme y capacitarme. Llegué a recorrer de dos a tres escuelas en un día, le demostré a la profesora que me cerraba la puerta, que su estudiante sí avanzaba con mi apoyo, cambiando su actitud hacía mí, les entregué a mis estudiantes un poco de mí, que todo se puede en esta vida y que la educación es la única forma de movilizarse socialmente.

No fue ni es un camino fácil, es un constante desgaste físico, mental y emocional, pero cuando ves que hay logros y avances en las personas a quienes dedicas tu esfuerzo, que son tus estudiantes, te das cuenta de que todo vale la pena y la vida, que nada de lo que hiciste fue en vano y que por algo debías estar en ese lugar.

En la última escuela que trabajé durante cuatro años, se agotó mi cuota de paciencia con los equipos de trabajo de las escuelas, más bien, con las personas, así que comencé a hacer un magíster solo para dejar de trabajar en colegios, esa era la finalidad, y lo hice. Apenas tuve mi nuevo grado académico renuncié, para emprender nuevos rumbos.

Y aquí estoy, continuando mi trabajo en la educación superior desde el año 2014, particularmente formando a las/os futuras educadoras/es diferenciales de este país y que tanto necesita nuestro sistema educativo. Comprometida completamente con mi trabajo y disfrutando la oportunidad de poder entregar mi experiencia y fortalecer a las personas que serán parte de la formación de las futuras personas de nuestro país y que comprendan lo más complejo de todo “reconocer al otro como legítimo otro” tal como lo

señaló H. Maturana.

Miro hacia atrás y me reconozco en cada uno de mis aprendizajes, experiencias, frustraciones, pasiones y fracasos, y ahora sé que no tenía otra opción en mi vida más que ser profesora, porque es lo que me ha permitido, de una forma no tan evidente, entregar a mis estudiantes la oportunidad que merecen de un sistema educativo. Ahora, recién tengo la conciencia de aquello y lo puedo transparentar en mi quehacer pedagógico con mis estudiantes, transfórmense en la mejor versión de ustedes, porque eso es lo que necesitan las niñas y niños de nuestro sistema educativo.

El sistema educativo público en el cual desarrollé toda mi educación, me entregó la oportunidad, más bien mis profesores me entregaron la oportunidad de movilizarme socialmente a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje, movilidad y oportunidad en la cual creo hasta el día de hoy y estoy convencida que son las personas quienes hacen ese cambio en la educación, por eso creo y confío en cada una de las y los estudiantes a quienes preparo para que salgan a ese mundo a enseñarles a otros niños y niñas a que sí, se puede ser un factor de cambio y que se transformen en la mejor versión de ellas mismas para salir al mundo de la educación.

Para finalizar, puedo señalar que esta historia no termina aquí, porque continúo profesoreando en mi trabajo actual en educación superior y en la vida, ser profesora termina siendo algo que ejerces en todos los ámbitos de tu vida, la educación es parte de todo lo que haces y miras, la educación es la vara con la cual mides el mundo y la vida.

Esta historia solo finalizará el día que ya no esté.

Yo migrante. Un sujeto en tránsito

Profesor David Román Soto.

Departamento de Educación Diferencial.

Facultad de Filosofía y Educación de la UMCE.



Desde niño me sentí atraído por las diversas culturas existentes. Miraba los mapas de la escuela donde estudiaba en la educación básica en la comuna de Huechuraba, al lado de la población la Pincoya, en la villa Futuro, y me imaginaba conociendo ciudades, visitando museos, calles, parques, conociendo y aprendiendo. Siempre me llamó la atención leer, estudiar, escribir... mirar.

Vengo de una familia pobre, no marginal, pero pobre, sin tanta educación como quizás me hubiese gustado. Mi papá fue primeramente militar de un regimiento cualquiera y luego, toda la vida porta-valor de una empresa de seguridad, hasta su temprana y abrupta muerte a los 49 años (cáncer al estómago). Mi mamá dueña de casa y una gran luchadora. Ambos llegaron hasta cuarto medio con mucho esfuerzo, ya que en la década de los 70 era impensado poder seguir estudiando dadas sus condiciones económicas. Luego me tuvieron a mí y a mi hermano Carlos, y de Huechuraba dónde vivíamos de allegados en la casa de mis abuelos nos fuimos a vivir a Puente Alto, a la casa que compraron con el subsidio habitacional. Llegamos a una villa nueva, limpia, linda. Mi casa era como las que había visto en la televisión: de dos pisos con ladrillos y madera, como si fuese de otro tiempo. Parecía sacada de cuentos y me imaginaba que era de otro lugar, como media afrancesada, media belga, no sé, de ese estilo de construcción. Cuando nos cambiamos fui completamente feliz, aunque por mucho tiempo extrañé a mis abuelos, mi papi y mi welly. Ellos durante toda la vida fueron y han sido muy importantes en nuestra vida, y siempre estuvieron al pendiente que no nos faltara nada y que pudiésemos estudiar. Mis abuelos nos compraban los materiales y las resmas de cuadernos para que tuviésemos donde escribir durante todo el año y no hubiese impedimento alguno para estudiar y aprender, y así lo hice.

En Huechuraba estudié en dos colegios, el primero fue el José Abelardo Núñez, donde hice el primero básico. Recuerdo de ese establecimiento que en la mitad del año escolar me pasaron a segundo básico, ya que me aburría mucho en el curso al que asistía. Yo sabía leer desde los cuatro años, ya que el hermano pequeño de mi mamá, Ricardo, que

tiene solo un año más que yo, cuando a él le enseñaron a leer y a escribir y las operaciones básicas, yo también lo aprendí al mismo tiempo. Como ya sabía todo lo que se enseñaba en primero básico, no tenía mucho sentido continuar en ese curso, y así lo pensaron los profesores de la época, por lo que me cambiaron a segundo año de educación básica. En segundo básico era todo novedoso, aprendía cosas nuevas y era todo muy divertido. Pasaron unos meses y me devolvieron a primero básico por orden ministerial, ya que en la supervisión realizada notaron que lo que habían hecho era irregular. Fue muy frustrante pero no había nada que hacer. Volví al primero básico y todo seguía igual.

Me cambiaron de escuela y me fui unas cuadras más hacia el cerro, a una escuela sin nombre, la N° 128. Esta escuela era más pequeña y quedaba cerca de la iglesia donde iba mi abuelita Elisa, en dónde hacíamos la procesión del mes de María en noviembre. Recuerdo que en esa época estaban las campañas del sí y el no, y que en la sala de clases, niños de tercero básico decían “mi familia es del sí”, “la mía es del no”, “entonces no me junto contigo”, y cosas por el estilo, éramos niños de 8 años en promedio. En marzo del 89 llegaron cajas y cajas de uvas al colegio, unas de gajos muy grandes que jamás había visto en la feria, y nos repartían a todos una o dos cajas. Años más tarde supe que eran las uvas con cianuro que habían devuelto de EE.UU. A toda costa querían envenenar a la población, sobre todo antes del plebiscito que se avecinaba. Llegó la “democracia” y meses más tarde nos mudamos a Puente Alto.

Mi mamá tenía súper claro que sólo la educación nos podía salvar y así tener un mejor futuro. Ella nos decía siempre junto a mi papá: “Lo único que tenemos para dejarles es educación”, “Deben estudiar y esforzarse para ser más que nosotros”. En la temporada de vacaciones, tanto de invierno como de verano, que pasábamos obviamente en casa sólo mangueriándonos, no nos dejaba salir a jugar salvo que hiciéramos una copia diaria de algún libro o revista, unas sumas y unas restas (más grande ya eran multiplicaciones y divisiones). Terminada la tarea, podíamos con mi hermano Carlos salir a la calle con los otros niños. Toda la vida fue así, y siempre estaré profundamente agradecido por

habernos inculcado el rigor y la perseverancia como valores fundamentales para crecer en la vida. Me gustaba que las copias fueran de los Icaritos que vendían en la feria. Tenían todas las pinturas que me llamaban la atención. Ahí conocí por ejemplo que en París había un museo llamado Louvre, que se entraba por una pirámide de vidrio y me parecía francamente alucinante.

En Puente Alto estudié en colegio Lincoyán, el “Rascayán” le decían. Era la escuela con todos los estudiantes que habían sido echados de otros colegios y ese lugar era donde llegaban. Por ser el mes de mayo, no había matrícula en otro lado, por lo que nos quedamos en ese colegio. Ahí nos íbamos caminando con mi hermano Carlos por el borde de un canal que daba a Vicuña Mackenna. Pasábamos por una alameda, una casona de adobe, dos silos y llegábamos al colegio. Yo era responsable de ir y venir con mi hermano al colegio. Recuerdo en una ocasión que Carlos no quiso entrar y se aferró a la reja. Yo tenía 8 años y no sabía qué hacer, así que me devolví a la casa y mi mamá extrañada me preguntó: ¿qué pasó? y nos fuimos al colegio rápidamente. Cuando Carlos la vio, entro corriendo al colegio. Fue muy cómica su cara de espanto a parir del alboroto que estaba haciendo. Todo quedó en nada, hasta ahora reímos a carcajadas.

En otra oportunidad un ratón pasó por la sala. Todos gritaban y subían a las sillas y mesas. Una profesora de otro curso me mira y me pregunta: ¿Y tú con tus orejas no pudiste volar y atrapar al ratón?. La miré con cara despavorida, y de manera automática me puse a llorar mientras todos se burlaban. No entendía que una profesora me hubiese tratado así, y que hiciera que todos se rieran de mí. Mi mamá fue al colegio y a la provincial de educación para acusar a la profesora por su falta ética y profesional. Se llenaron de excusas y disculpas. La profesora fue despedida. Mi vida escolar pasó a ser muy tormentosa. Nos intentaron cambiar de colegio en varias oportunidades sin tener resultados positivos, por lo que me quedé en ese establecimiento hasta sexto básico. Tenía muy buenas notas y la profesora jefe, Sandra Cañas, me ayudaba a estudiar más, a petición de mi mamá, a fin de prepararme para lo que venía.

Desde siempre escuché que estudiaría en el Instituto Nacional, aun cuando no tenía idea lo que era. Terminando el sexto básico llegué a dar las pruebas de conocimientos y unas bien raras, que eran las psicológicas. Quedé en los primeros lugares y mi vida nuevamente cambió. De Puente Alto viajaba dos horas para ir a estudiar a un colegio que parecía un edificio de banco, de siete pisos llenos de pasadizos, subterráneos, patios por todos lados, salsas de ciencias, artes, música. Teníamos acceso a una biblioteca impresionante, con un piano de cola, y una cantidad de libros indescriptible. Todo era impecable y sentía que en ese lugar debía estar y aprovechar la oportunidad que la vida me estaba dando, y que también en cierto modo me había ganado.

Pasando los cursos y entrando a la enseñanza media no sólo hacía las asignaturas obligatorias, sino que también tomaba cursos de literatura, teatro, pintura y escultura. Todo lo que había aprendido de los Icaritos y enciclopedias se hacía realidad. También comencé a sentirme extraño, como un bicho raro, como que no pertenecía al lugar de dónde venía. Aprendía tantas cosas diferentes y no tenía en casa a nadie para poder comentarlas. Sentía mis primeras emociones asociadas al desarraigo, sin ni siquiera haber migrado. Pero el estudiar lejos de casa produjo una primera emancipación conmigo mismo. No sabía muy bien que era lo que quería hacer, pero lo que tenía muy claro era que debía hacer todo lo posible por que mis sueños se hicieran realidad. No tenía las mejores notas, el Instituto Nacional es difícil, y las condiciones que tenía para estudiar en mi casa tampoco eran las mejores, en realidad lo típico para la "clase media inventada": La falta de espacio. En esa época ya éramos más, había nacido mi hermano menor, Francisco, al que ayudé y apoyé durante toda su trayectoria escolar inicial para que sus aprendizajes fuesen los mejores. Aún con menos espacio, sabía que estudiar era la llave para un futuro mejor que se estaba construyendo, que lo estaba construyendo y que no había vuelta atrás.

Asistir a ese liceo marcó mi vida, para bien y para mal. Sabía todas las oportunidades que

me estaba brindando, pero al mismo tiempo el trato de los profesores hacia los estudiantes no era el mejor. Todo era “Sí señor”, “No señor”, como un modelo militarizado lleno de trabas ideológicas y dogmáticas. “Acá estudiaron presidentes, ministros y gente importante que fundó Chile”, “Somos el primer foco de luz de la nación” repetían sin cesar tal como lo indica el himno del colegio. Nos hacían sentir una responsabilidad con el país desde pequeños, que estábamos ahí por ser un grupo deprivilegiados, pobres pero privilegiados, al fin y al cabo.

Así también, al ser un liceo enorme, de más de 4.000 estudiantes, todos varones, el trato era bastante complejo. Todo giraba en torno al conocer a chicas de los liceos de niñas que homologaban al Instituto como el Liceo 1 o el Carmela Carvajal, y todo el comportamiento de la gran parte de los compañeros era de un machismo exacerbado, lleno de trancas, y formas de hacer y actuar propias de primates. A muchos compañeros los golpeaban y trataban mal. Yo no fui la excepción. Aun cuando no me golpearon, sufrí de mucho bullying. Me molestaban y trataban muy mal, por mi apariencia física y la manera en que me comportaba. Felizmente tuve un grupo de amigos, que varios de ellos conservo hasta la actualidad, con los que me pude relacionar y hacer todas las experiencias artísticas, culturales, intelectuales y creativas que, en ese momento, y hasta ahora, son lo más importante en mi vida.

Recuerdo un trabajo en particular, que con la distancia de los años entiendo que fui mi primera experiencia en investigación. En un ramo llamado Geografía Humana, que estaba dentro de las asignaturas del área humanista, tuve que realizar una investigación comparativa acerca de la producción mundial de ananás, fresas y otra fruta que ya no recuerdo. Para recabar la información, me dieron un pase para ir a la biblioteca de la Universidad de Chile, en la facultad de Ciencias Agrarias en la Pintana. Fue una experiencia increíble, ya que tuve que buscar información en los ficheros de madera de la época, en libros de agronomía, de economía, de producción agrícola, para saber con exactitud la producción de estos productos a nivel regional y como se comparaban en los

distintos continentes. Una vez en la Universidad comprendí que con este tipo de trabajos me habían enseñado y había aprendido el método científico.

Otra experiencia pedagógica que recuerdo fue cuando en las clases de artes nos hacían reproducir las obras de grandes pintores en diversas técnicas: acuarelas, lápices pastel, lápices grafito, entre otros. Me encantaban esas clases ya que gozaba el poder realizar con exactitud cada una de las pinceladas que veíamos en fotografías. Cada vez que miraba, y veo en la actualidad un cuadro, entro como en una especie de trance. Mi imaginación comienza a hacer reflexiones y conjeturas, entre la historia que me transmiten las imágenes, los colores, las pinceladas. Me inundo de sensaciones, de emociones indescriptibles. Puedo pasar horas en los museos mirando una sola obra, y eso ocurría con la misma intensidad, aunque fuesen fotografías en papel roneo.

Así también, cuando había grandes exposiciones nos llevaban al museo de Bellas Artes. Recuerdo con mucha alegría la exposición de Salvador Dalí del año 1996. Fue alucinante ver en vivo y en directo los cuadros que reproducíamos en el aula. En otra ocasión, en las clases de arte nos pidieron realizar un dibujo con lápices grafito sobre naturaleza muerta. Podíamos elegir una fruta o verdura, la que quisiéramos. Yo elegí una cebolla. La dibujé con mucho detalle y atención, sobre todo porque se estaba descascarando. En clases presenté la cebolla, y varios compañeros me comenzaron a molestar diciendo que no la había hecho yo. Intenté defenderme, pero no pude más, nadie me creyó. La profesora tampoco me creyó y debí realizarla nuevamente. La segunda cebolla quedó idéntica a la primera, yo diría que mejor, puesto que en la mochila se había descascarado aún más, y había otros detalles que resaltar. Tuve un 7.0 por la cebolla vilipendiada.

Recuerdo también el haber realizado con mi grupo de amigos una obra de teatro, en la cual ángeles y demonios caían del cielo para interrogarse y dar discursos de contenido simbólicos, abstractos y surrealistas. Fue una obra llena de imágenes, colores, formas. Hicimos los textos, el vestuario, la escenografía, todo. Luego de la presentación, los

compañeros debían dar opiniones respecto a lo visto. Un compañero fue bastante categórico y dijo: "Esto es filosofía barata". Lo recuerdo con mucha lucidez. Me di cuenta de la importancia del discurso y lo que queríamos decir, establecer momentos subjetivos y oníricos respecto a sensaciones y emociones que muchas veces podían estar ocultas, difusas o simplemente eran incomunicables. Aun cuando no era del agrado de los otros, si tenía un sentido y podía sostenerse en el tiempo a partir de una reflexión profunda que estábamos realizando a temprana edad.

Entrar a la Universidad era lo lógico que debía hacer, pero después de la educación que recibí, leyendo a Sartre, Camus, Cortázar, Dostoievski, entre tanto otros desde los catorce años, hicieron que mis experiencias existencialistas estuvieran a flor de piel constantemente. Los análisis políticos y sociales eran pan de cada día, y lo mejor de todo es que los entendía y tempranamente tuve una posición política, una manera particular de mirar la realidad, mi propia realidad, la de los otros, conmigo en ella, y también desde fuera... en fin, todos mis pensamientos se conjugaban para tomar la realidad en mis manos y construirla como quisiera, poseía todos los elementos para que así fuera, salvo la comprensión de mi familia. La Universidad era la opción por la que había trabajado toda la vida, y así también para mi familia, que no quedaba de otra que dar la Prueba de Aptitud Académica (PPA o PSU en la actualidad) e ingresar a lo que fuera.

En el colegio, el hermano de Andrés Agurto, un compañero de curso estudiaba Educación Diferencial en el peda. En mi imaginación por el nombre era lo más parecido a psicología. Como sabía que por las notas el puntaje no me daría para entrar, fui a casa de Andrés para hablar con Álvaro acerca de la carrera que estudiaba. Me comentó que había cuatro menciones y que él estudiaba Retardo Mental, pero que había otras tres: Problemas de Visión, Problemas de Audición y Lenguaje y Problemas de Aprendizaje. Pensé: "entre las cuatro menciones, la que suena más normalita es la de Problemas de Aprendizaje", por lo que tomé la decisión y fue mi primera opción.

Entré el año 2000 al Peda, a la carrera de Educación Diferencial en Problemas de

Aprendizaje. No tenía las mejores notas y tampoco el mejor puntaje, entré de los últimos a la carrera, pero era suficiente para los propósitos que tenía. Mi intención fue siempre cambiarme a Artes, que era lo que me apasionaba, pero cada vez que tocaba el tema, no había cabida en la discusión: "Tanto esfuerzo por años para que el perla quiera ser artista" decía mi papá, mientras mi mamá me miraba con cara de frustración. La idea para ellos era lograr la ansiada movilidad social, esa que se hace por meritocracia. Todo lo que habían hecho durante años era para conseguir tan anhelado propósito, el cual como profesor de lo que fuese, iba a ser demasiado difícil o casi imposible de alcanzar.

La primera experiencia en la carrera fue un tormento. Todo era flores, abejas, colores pastel y niños. Todo era amoroso y lindo. Éramos treinta estudiantes en el curso, tres hombres y veintisiete mujeres. En la primera clase nos preguntaron: ¿por qué eligieron estudiar Educación Diferencial? De las 27 compañeras, quince respondieron: "Para ser mejor mamá", "Por si me sale un hijo con discapacidad" y cosas de ese tipo. Me quería morir. Pensé que había sido el error más grande de mi corta vida.

El primer año de Universidad fue complicado políticamente. Realizamos un paro de casi 6 meses para recuperar los créditos fiscales que nos habían quitado. Recuerdo el haber hablado en una asamblea y haber expresado que en mi situación (y que era la de la mayoría), sin créditos era imposible estudiar. Estábamos en el salón de eventos de la Universidad. Ese discurso lo dije con mucha fuerza y convicción. Luego de los aplausos comenzó la movilización. No entré en el área política puesto que estaba en una situación bastante particular conmigo mismo. Estaba intentando encontrarme y conocerme. No obstante, el campus del pedagógico es muy grande y había que mantenerlo ocupado por si entraba la policía a reprimir. Con mi grupo de amigos llegábamos todos los días a las 09.00 de la mañana y nos instalábamos en los pastos de música hasta muy tarde. La idea era mantener ocupada la Universidad fuese como fuese, y avisar cuando la policía entraba al campus desde las canchas. Participaba de todas las asambleas y procuraba en algunas de ellas siempre dar mi opinión. También realicé un mural enorme, lleno de colores entre

tanta desesperanza. Estaba en las escaleras de la casona en que ahora se encuentra la Dirección de Asuntos Estudiantiles. Duró mucho tiempo, hasta que remodelaron ese espacio y desapareció.

El rector de la época salió, Jesús González, acusado de actos fraudulentos en la Universidad; y llegó uno peor, Raúl Navarro. Al año siguiente de la movilización entramos a la Universidad y el campus estaba completamente enlatado. El rector había mandado a poner latones en toda la reja que daba a av. Macul. Toda la comunidad UMCE estaba en estado de shock. El pedagógico tiene la particularidad de ser un parque precioso, lleno de árboles y flores, que aporta a la comunidad en su totalidad, incluso pasando desde las micros se hace notar. Profesores, estudiantes y funcionarios paralizamos toda la Universidad exigiendo que sacaran los latones, puesto que era un atentado no sólo contra la comunidad educativa, sino también con los vecinos y cualquier persona que pasara por el lugar. Una vez más lo conseguimos, y esperamos unos días para comenzar el año académico, que sería en modalidad de trimestres, debido a la movilización pasada.

Transcurrió un tiempo y tuve las clases de Psicopedagogía, donde conocí las primeras concepciones epistemológicas que me hacían sentido y me hacían a la vez comprender que quizás no me había equivocado tanto. Piaget, Vygotski y Maturana fueron una luz en mi desesperanza. Las teorías me parecían increíbles y las aprendía con facilidad. Mis compañeras pasaban horas en la biblioteca, mientras yo, con los mismos libros en los pastos, tomando cervezas con los compañeros, reía y aprendía llevando cada concepto a mi propia vida, a mi propia historia, a mi propia experiencia.

Recuerdo una clase con la profesora Nolfi Ibáñez, quién nos hacía una parte del ramo desde la perspectiva de Humberto Maturana. Nos pidió realizar un ejemplo de la vida cotidiana a partir de la siguiente cita del autor: "No podemos distinguir entre ilusión y percepción, puesto que el error es posterior a la reflexión". Con esa consigna nos fuimos de la sala. Teníamos los documentos, pero ninguna idea que pudiese concretizar esta nueva

reflexión. Nos fuimos con mi grupo a tomar unas cervezas a los pastos de la Universidad. Pasaban y pasaban las horas y ninguno lograba llegar a un ejemplo que ilustrara la afirmación propuesta. Decidí irme, ya era tarde y estaba muerto de hambre. Cuando iba caminando a tomar la micro por av. Macul hasta av. Grecia, veo de repente una moneda de 500 pesos a lo lejos en el suelo. Toda la gente pasaba por al lado de la moneda. Yo estaba muy inquieto por agarrarla ya que me podría comprar con eso unas sopaipillas o un completo. Estaba casi salivando cuando llego a la moneda, me agacho a recogerla y era una tapa de bebida. Mi frustración fue muy grande, pero de repente todo cuajó en mi cerebro. No podía distinguir entre ilusión y percepción ya que se debe vivir una experiencia concreta y reflexionar sobre aquello para determinar si uno se encuentra o no en un error, y fue exactamente lo que ocurrió con la moneda/tapa de bebida. En ese momento me di cuenta que esa era la forma de incorporar los contenidos propuestos desde mi propia experiencia.

La veta artística no la podía dejar de lado, sin embargo, no podía cambiarme de carrera, sentía temor de hacerlo y lo que pudiese suceder en mi casa con mi familia. En la carrera teníamos clases de Educación Artística con Ingrid Espinoza y Arturo Valderas, en donde nos proponían hacer diversas acciones didácticas que pudiesen tener un foco curricular. Lo aproveché al máximo. Recuerdo que hice tres instalaciones en tres semestres distintos. La primera tuvo como temática el surrealismo, haciendo una composición en base a los postulados de André Breton en el Manifiesto Surrealista y a los cuadros de Salvador Dalí, que es hasta la fecha uno de mis pintores favoritos. La instalación performática consistió en ubicar a una compañera, semidesnuda, usando lentes de sol, en posición de adoración religiosa hacia un pollo con cabeza de muñeca y clavos en la frente. La madre (mi compañera) miraba a su hijuelo con devoción canónica, mientras sangraba azul entre sus piernas. Sonaba una música extraña, con luces y sombras desde todos los extremos de la sala y de repente aparecía un reloj con el tiempo detenido. Fue una instalación que causó asombro y resquemor, puesto que estaba fuera del mundo de abejas y colores pastel al que mis compañeras y compañeros estaban acostumbrados.

“Estábamos como en un sueño” dijeron algunos, “En un mundo mágico abstracto o surreal” dijeron otros. Mi felicidad fue máxima.

La segunda instalación, siguiendo la composición sensorial y onírica de la experiencia surrealista, consistió en usar unas fotografías que nos hicimos desnudos con una amiga fotógrafa, mientras nos proyectábamos diapositivas en blanco y negro en el cuerpo. De esa experiencia nació la idea de usar esas fotografías en la presentación de la Universidad. Las fotografías las pasábamos en diferentes velocidades y radios con la música radiohead, idioteque fue la canción elegida, la cual sonaba en cada esquina de la sala de clases a un volumen exacerbado, mientras las músicas se intersectaban con el sonido del proyecto de diapositivas. Fue súper alucinante. Mis compañeras y compañeros dijeron que se sintieron con mareos, sensaciones extrañas, a lo cual agregaron: “¿Por qué siempre hacen esas cosas tan locas?” decían, “Son unos raros”. Nosotros siempre encontrábamos que esos comentarios eran justo lo que buscábamos, remecer al otro a partir de sus experiencias, que por lo demás en esa época eran bastante alejadas de nuestra realidad. Esas fotografías las mandamos a un concurso en la Universidad, y aunque no ganamos, estuvimos en la exposición general y toda la comunidad UMCE pudo ver nuestro trabajo.

La tercera instalación consistió en que escribí una poesía, la cual leí mientras una compañera, la misma protagonista de siempre, mi gran amiga de la vida, la María Teresa Puga Pérez de Castro, la guagüita, bailaba atorada en alambres. Recuerdo que estuvimos horas preparándola, poniéndole alambres en todo el cuerpo, sin hacerle daño, para que se pudiese mover y bailar, y que al mismo tiempo se viera atorada, desconectada, sin movilidad, presa de sus propios movimientos y atormentada producto de la inmovilidad que causaban los alambres en cuestión. Era la forma que tenía para representar la discapacidad, la no integración. Fue un gran acierto esa instalación, ya que no era solo imagen, sino que además tenía un contenido detrás a través de las palabras.

Con el proceso de realizar instalaciones comprendí que mi discurso era potente, que

podía entrelazar la Educación Diferencial con los procesos reflexivos académicos, y las lecturas que realizaba en paralelo a lo exigido por la Universidad. Había, personas, sobre todo profesoras y profesores que lo comprendían, y en el curso siempre se discutía acerca de lo que hacía o decía. Tenía ansías de decir lo que pensaba, independiente del formato que fuese. Como el arte era parte de mi existencia, aprovechaba cada oportunidad que me brindaba la experiencia académica para desarrollar esta inquietud artística que tenía arraigada desde mi primera infancia. Disfruté mucho con la idea de provocar emociones, sensaciones y reflexiones en el otro. La idea no era sólo ser un provocador, en parte si, pero con la libertad de experimentar y con la lucidez intelectual de que cada cosa que hacía o decía tenía un fundamento para sustentarse.

Junto a otra gran amiga, Ximena Leppe, aprovechamos al máximo un módulo de didáctica que se llamaba Didáctica Comunicativo Textual (DCT). Esta metodología, que se basa en los postulados de una autora francesa, la Josette Jolibert, postula que los procesos de lecto-escritura y de aprendizaje en general, se puede llevar a cabo a través de proyectos de aprendizaje. Estos proyectos que se denominan proyectos competencia, proyectos empresa y proyectos de vida cotidiana, nos permitían hacer lo que quisiéramos para lograr aprendizajes en un grupo particular, en este caso con nuestras compañeras y compañeros. Con Ximena éramos súper motivados. Recuerdo que para un proyecto de aprendizaje nos propusimos realizar una salida pedagógica fuera de Santiago. Fue así como nos conseguimos el bus de la Universidad y llevamos a todo el curso, incluyendo a las profesoras Irene Cabrera y Carolina Torres, quienes estaban a cargo del módulo, a Valparaíso. Nos fuimos temprano en la mañana y llegamos a la Sebastiana, la casa del puerto de Pablo Neruda. Nos habíamos conseguido las entradas e hicimos la visita guiada. Luego para almorzar, bajamos caminando por el museo a cielo abierto hasta el restaurant J. Cruz, donde comimos chorrillanas. Paseamos por la ciudad y terminamos la tarde riendo y jugando en la playa las torpederas. Con ese tipo de iniciativas comprendí que mi rol docente no implicaba sólo hacer clases, sino hacer que esas clases debían ser experiencias vivas, entretenidas, que dejaran marcas en el otro y que les permitan

construir en colaboración un aprendizaje nuevo y vivencial.

Hice mi Práctica en un contexto vulnerable de la comuna de Cerro Navia, bajo la supervisión de una de mis mentoras epistemológicas y didácticas de mi vida académica, Soledad Rodríguez, que a la fecha es una gran amiga y colega. Apliqué la DCT, que aprendí, disfruté y realicé con mi profesora guía de Tesis, mentora y también gran amiga, Irene Cabrera. Esa práctica fue bastante particular. Junto a mi compañera y gran amiga, Andrea Osorio, llegamos a unos departamentos fiscales al final de la comuna, cercano a av. La Estrella. Ahí había una biblioteca comunitaria en el primer piso, la cual no tenía baño ni agua potable. Tampoco tenía estudiantes y contaba con una mesa y unas cuantas sillas. Recuerdo que la supervisora de prácticas era Claudia Smith, y cuando llegó un día junto a Soledad quedó horrorizada. “Cómo se te puede ocurrir tenerlos en un lugar así” escuchamos al voleo. Nosotros, en vez de sentirnos temerosos o algo por el estilo, lo vimos como una tremenda oportunidad, puesto que en ese lugar podíamos instalar y crear nuestra propia escuela.

Salimos a buscar estudiantes. Hicimos panfletos que repartíamos en la feria, pero no dieron resultado. Nos unimos al centro de fortalecimiento familiar “Aillu LLinti”, los cuales nos brindaban el apoyo de la dupla psicosocial, y logramos tener dos estudiantes. Al pasar un mes, nos cambiamos de espacio y llegamos al extraescolar de la comuna. Ahí ya teníamos una sala de clases con pizarra, bancos y sillas, pero aún no teníamos estudiantes. En paralelo aparecieron los programas piloto de reescolarización del MINEDUC. Mandamos nuestro proyecto y lo adjudicamos. Era la única Práctica Profesional que sería pagada. Nos sentimos súper orgullosos de tremendo logro, ya que por un lado estábamos abriendo un campo nuevo en la educación no formal, y por otro, estábamos poniendo en práctica cada uno de los aprendizajes desarrollados en la Universidad, no solo como profesores, sino como educadores socioeducativos.

Andrea tenía un contacto en la Corporación Opción, los cuales nos comenzaron a llevar

chicos en situación de calle que vivían en los alrededores, y varios de ellos bajo los puentes del Mapocho. La gran mayoría consumía solventes durante la noche, por lo que llegaban a clases completamente drogados. La primera estrategia fue darles alimento. Hacíamos una vaca para comprar pan en el almacén y ahí ya teníamos la primera actividad pedagógica: hacerlos contar, ver qué nos alcanzaba para comprar, repartir en partes iguales. Siempre tomamos desayuno todos juntos, lo cual fue un aprendizaje que hacíamos con Irene y Carolina durante la DCT, lo cual nos brindó la oportunidad de conocernos, acercarnos a los chicos y poder contextualizar nuestras clases. De este modo, hacía guías de juegos en las noches para llevar al otro día, puzles, sopas de letras, todo en dinámicas de juegos, y de este modo cubríamos el currículum.

Al aplicar la DCT, nos dimos cuenta que la metodología no era solamente para el aprendizaje de la lecto-escritura, sino que podíamos abordar el currículum de manera global. Desarrollamos un proyecto a partir de los intereses y necesidades de los chicos. Ellos querían realizar un mural y eso hicimos. Aprovechamos la instancia para que pudiesen, en primer lugar, escribir una carta de solicitud del muro, luego hicimos las mediciones, los diseños, hasta que lograron realizar el mural. Lamentablemente no pude estar ahí para la finalización de la iniciativa, puesto que los exámenes libres se dan en el mes de diciembre, y yo en septiembre debía cambiar, una vez más, de rumbo y migrar.

Así terminé la carrera con excelencia académica. Mi familia toda orgullosa de su hijo mayor, el ejemplo, “el hijo cero”, decían mis hermanos (hasta ahora lo dicen). Antes de comenzar la Práctica Profesional el año 2005 (hasta me eché un ramo y por eso me retrasé un semestre), había sido favorecido con la primera beca al extranjero en mi vida. Con 24 años me iba en septiembre del 2005 a vivir a París, mi sueño de infancia, con todo pagado, como asistente de español en un Liceo de la ciudad luz. Ya no importaba para mis padres que fuese profesor, ya que había demostrado que todo lo que quisiese lo iba a conseguir.

Irene y Soledad cambiaron mi vida, y me apoyaron con toda la fuerza para sacar adelante el nuevo sueño: En cinco meses hacer mi Práctica Profesional, terminar mi Tesis, hacer por la noche los cursos de francés y partir titulado a Francia. Lo conseguí, y partí. Migré como un profesor lleno de sueños e ilusiones a Europa. Me convertí en un migrante. Me convertí en un extranjero más. No sólo como lo narra Camus, como un extranjero de mí mismo, o encontrándome entre el ser y la nada, en palabras de Sartre, sino como un gozador de la vida, de su propia y única vida.

En Francia me fue increíble. El proyecto con el cual postulé consistía en aplicar la DCT para la enseñanza del español. Como el día antes de viajar había dado mi examen de título, antes de transcurrir 24 horas de ese hito crucial ya había cambiado de continente, de país y de cultura. Yo era un profesor recién titulado, pero en Melun, que es una pequeña comuna a 40 minutos al sur de París, era sólo un asistente de lengua extranjera. Solicité a la dirección del establecimiento trabajar solo y que me dieran la oportunidad de hacer un trabajo didáctico novedoso y entretenido. Me dieron la oportunidad y terminé realizando más de noventa proyectos de aula en todos los cursos que me dejaron intervenir. Fue una tremenda experiencia. La mejor para comenzar mi carrera profesional.

Como migrante viví deseos y frustraciones, miedos y mucha felicidad. Recorrí lo máximo que pude, me integré fácilmente a la vida francesa. Aprendí el francés y su cultura, visité todos los museos que había visto en las revistas de infancia. Comí, viajé, bailé, disfruté, lloré, me entristecí, decaí y me volví a levantar una y otra vez. Me empapé de todas las experiencias que pude. Hice amistades que aún conservo y pude vivir, realmente vivir en un país extranjero.

Ser migrante no es fácil. Mi migración voluntaria fue exquisita. Pero había otros migrantes en posiciones desfavorecidas que lo pasaban muy mal. Conocí in situ la punición, el mal trato cuando no tienes papeles, a las personas sufriendo por extrañamiento. No era mi caso, pero estaba lo suficientemente conectado para poder

comprenderlos. Volví a Chile el 2006. Había pasado un año viviendo en Europa, visité varios países, España, Bélgica, Holanda, Alemania, República Checa, incluido Marruecos en África, la beca se había acabado y ya era tiempo de regresar.

Comencé a trabajar en contextos vulnerables, que fue la orientación profesional que le di a mi carrera. Fui profesor en proyectos de reescolarización por tres años en la comuna de Colina, detrás de la Cárcel y en la comuna de Peñalolén. Mientras leía a Foucault, me di cuenta que la institucionalización había que vivirla para entenderla, no bastaba con la lectura, había que entrar a trabajar donde las papas queman. Trabajé un tiempo en la Escuela Especial "Open Door" del Hospital Psiquiátrico el Peral y también en contextos de encierro. Con un grupo de compañeros hicimos un proyecto para el SENAME e implementamos una escuela de Enseñanza Media en una Cárcel de Menores, en "Tiempo Joven" de la comuna de San Bernardo. Fue una experiencia muy complicada emocionalmente pero muy enriquecedora desde lo profesional. Entre la cárcel y el psiquiátrico construí nuevos aprendizajes y robustecí el entendimiento de la pedagogía en contextos diversos.

Luego de eso, ya dejaba el aula atrás y me encontraba preparado para asumir nuevas responsabilidades. Fue así como llegué a coordinar un Programa de Prevención Comunitaria PPC, también del SENAME en la Comuna de la Florida, y veía que mi carrera profesional tomaba forma. Sin embargo, mis ansias de migrar no se habían detenido, todo lo contrario, algo me faltaba. Tenía nuevos sueños. Me imaginaba dirigiendo una ONG, o viajando y ayudando a las personas vulnerables a través de una Ong internacional, por lo que con esas perspectivas busque nuevos horizontes.

Obtuve una beca de excelencia académica de la embajada de Suiza en Chile, y me fui a Suiza a realizar un Máster en Trabajo Social y Políticas Públicas en la Université de Fribourg. El año 2009 nuevamente migré y comencé una nueva vida. Estudié con el profesor Marc-Henry Soulet, un capo de los capos de la sociología moderna. Como

migrante en Suiza y estudiante de Máster, analicé el proceso de integración socioeducativa de las personas que demandan asilo político en la región de Fribourgo.

Esta migración fue compleja. Llegaba a uno de los países más desarrollados del mundo, con un estándar de vida, capital económico, cultural y social altísimos, y a una ciudad bilingüe: todo se encontraba en Francés y Alemán. Pero eso no era lo peor, en Suiza hablan dialectos, lo que se conoce como el suizo-alemán, que es una mezcla de lenguas orales que va cambiando según el cantón o región (en español). Cada veinte kilómetros cambia el dialecto, por lo que la comunicación se dificulta aún más. Pero no me importó, estaba feliz.

Antes de finalizar el primer año en Suiza, me llama mi mamá el 21 de diciembre para saludarme por mi cumpleaños, fue una llamada extraña ya que me contó que mi papá se le había inflado el estómago y que estaba hinchado como rana. Quedé muy preocupado, pero no podía hacer nada desde el otro lado del charco. Me llaman en navidad paradecirme que los exámenes salieron malos, que tenía cáncer y que no se sabía cuánto tiempo le quedaba. El 27 o 28 de diciembre me llama nuevamente para decirme que están gestionando todo para que pueda volver, que a mi papá no le quedaba más de una semana de vida. Consiguieron un vuelo para el día 31 de diciembre. Pasé el año nuevo en el avión, fue un año nuevo eterno, la gente celebraba y yo estaba en el limbo. Llegué a Chile el 01 de enero y el 02 murió. Lo enterramos dos días después en el Cementerio Metropolitano.

Mi familia estaba devastada, y yo debía volver a Suiza para no perder la beca. Estuve tres semanas con mi mamá y mis hermanos, fue muy difícil todo. Tenía la obligación de volver a terminar lo que había dejado inconcluso, pero no podía hacerlo, no me sentía capaz. Como no teníamos dinero, los compañeros de trabajo de mi papá me compraron un pasaje para regresar a Europa a continuar con el Máster. Una vez en Fribourg, siempre estuve como en una dualidad constante, mi cuerpo en Suiza, mi mente y mi corazón con

mi familia. Fue una experiencia muy difícil, de mucho desgaste emocional. Estaba solo, en un país donde nada me recordaba lo que mi mamá y mis hermanos describían para poder vivir mi duelo. Una vez más fui un extraño de mí mismo, con sensaciones desconocidas en un lugar que muchas veces sentí que me arrojaba al vacío. Pero así continué con mucho esfuerzo, intentando contenerme, intentando apoyar a los que estaban en Chile.

La beca alcanzaba bastante bien, pero tampoco era para darme grandes lujos ya que Suiza es uno de los países más caros del mundo. Trabajé junto a un amigo, Marc Hezi, quien organizaba fiestas en un bar en Solothurn, una ciudad suizo-alemana. Atendía la barra, hablando francés, inglés, un poco de español y mi idioma corporal. Me fue súper bien y lo pasé increíble!!! Además, y en paralelo al Máster trabajaba en un depósito de libros antiguos, la Bouquinerie de Varis, donde primeramente corté leña todo el invierno con una motosierra y maquinarias, y cuando tuve la confianza del dueño, ahora un gran amigo, Danny Money, me permitió entrar al depósito para limpiar y sacar fotos a los libros, algunos de ellos de 300 años, para ser vendidos en su página web. Íbamos a casonas antiguas del siglo XVIII, donde los dueños vendían las bibliotecas completas para cambiarse de casas o cuando el pariente mayor fallecía. Una vez la biblioteca de un señor de apellido rimbombante era tan alucinante, que tenía 15.000 libros, 15.000!!!! y había que ponerlos en cajas y subirlos a la camioneta... y cada uno de ellos tenían papelitos entre sus páginas. En toda su vida el señor los había leído casi todos. De los 15.000 libros Danny seleccionó 35, que eran piezas que podían ser vendidas a alto precio. Un libro en particular del siglo XVI, escrito a mano con tinta y ribetes en oro, fue uno de los libros que más impacto nos causó. Danny dijo que se podía vender a más de 5.000 francos suizos (unos 3.500.000 de pesos aprox.). Pero no lo vendió. Lo guardó como varios de los libros que no vendería. Era parte de los tesoros que encontrábamos en algunas ocasiones.

Mientras hacía mi investigación conocí la verdadera migración. Esa de los datos de la ONU, esa de la pobreza y la marginalidad, esa con millones de dificultades, y que me hicieron entender y comprender la complejidad mayor del ser migrante, como les pasa a los Venezolanos o Haitianos hoy en día en nuestro país. En Suiza la discriminación es

fuerte, y uno podría pensar todo lo contrario. Si no tienes papeles no te sacan del país, pero te llevan a vivir a una casa en la montaña, y te entregan 2 francos diarios (a saber, 2 francos es el pasaje de ida en un bus, o una lata de bebida). Si no eres becado, o no cuentas con recursos propios, o buenas redes, el migrar es complejo y dificultoso. Sin embargo, existen variados dispositivos de integración que tuve la oportunidad de analizar, los cuales permiten entregar a los migrantes más desfavorecidos las condiciones idiomáticas, educativas y laborales que les permiten integrarse en la sociedad de acogida. Pero aun así no es para todos.

A finales del año 2011, después de casi 3 años fuera, volví a nuestro país. Ya había recorrido muchos países que no había conocido con la beca anterior, me repetí algunos, otros como Rusia, Italia, Inglaterra y Portugal fueron una experiencia mágica. Una vez más era tiempo de regresar. Nuevamente en Chile, comencé a trabajar a la semana de volver, tuve mucha fortuna. Primeramente, haciendo un reemplazo como docente del Departamento de Educación Diferencial en Problemas de Aprendizaje de la UMCE, al cual fui convidado por Irene Cabrera y Marcela Santander, y posteriormente en otras Universidades privadas que me permitieron juntar plata como hormiguita, trabajando 70 horas a la semana de clases lectivas por dos años, para juntar el pie y comprar mi departamento. Vivo en el último piso, el piso 30 de un edificio ubicado en el Parque Bustamante en la comuna de Ñuñoa. Vivo bien, tranquilo en lo posible, endeudado tal como lo hace el 90% de la población en Chile. Pero vivo bien, vivo feliz.

Ahora, en paralelo a mi trabajo académico, soy estudiante del programa de Doctorado de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, mi casa de estudios, mi lugar de formación, el cual puedo realizar a través del programa de becas para estudiantes de Doctorado. Se abrió la posibilidad de postular a esta beca como cualquier otro investigador novel que quisiera continuar con su carrera académica. No existieron problemas endogámicos, puesto que, en rigor, yo soy un académico a honorarios que le presta servicios a la Universidad, por lo que no había dificultad en postular ya que no

existe un contrato que lo impida. Realicé todo el proceso de postulación, di las pruebas y entrevistas, presenté mi pre-proyecto de investigación y fui seleccionado. Recuerdo haber quedado en 6to lugar, y las becas son solamente para los primeros 5 lugares. Jaime, mi marido, me dijo que tenía que hacerlo igual, ya que tenía todas las capacidades y que por algo había sido seleccionado. Me apoyó desde el primer segundo diciendo que de alguna forma nos arreglaríamos para poder vivir. A las semanas me llega un correo que el seleccionado en 5to lugar, por razones de fuerza mayor no podría tomar la beca y comenzar con el Doctorado, por lo que el lugar era mío. Le agradecí a la Pachamama por el tremendo regalo y me matriculé.

En este espacio reflexiono acerca de la educación, sus diversas aristas desde la política pública, la epistemología, la didáctica, la investigación interdisciplinaria, entre tantos otros saberes que han nutrido mi constante proceso de formación académica y profesional. En particular, reflexiono y analizo el tema de mi vida: la migración. Reflexiono acerca de lo que fui y lo que soy en base a esas experiencias. También me pienso en el que fui y en lo que intento ser. Me veo en el pasado, migrando en variadas oportunidades, volviendo y yendo, intentando encontrarme en el otro, buscándome y encontrándome a mí mismo. En la actualidad analizo el desarrollo de prácticas inclusivas interculturales de profesores que trabajan con estudiantes migrantes en contextos vulnerables, los procesos que viven las y los estudiantes que migraron junto a sus padres para buscar nuevas oportunidades y mejorar sus condiciones de vida. Lo cual en si mismo es una paradoja, ya que migrar para situarse en un contexto de alta vulnerabilidad no es lo más favorable para el cambio de vida que pretende este grupo en específico. No obstante, a través del proceso investigativo que estoy llevando a cabo, pretendo aportar en un nuevo enfoque que permita cambiar la escuela desde una mirada inclusiva e intercultural. Es como un lindo cierre, todas mis experiencias de vida y profesionales puestas al servicio de este nuevo ciclo de mi vida desde la investigación. Me muevo en tres ámbitos de desarrollo profesional e investigativo: Inclusión y Diversidad, Migración e Interculturalidad, Didáctica y Formación Inicial Docente. Espero convertirme en un gran

investigador. Esa es la meta para la cual trabajo día a día.

Hace un poco más de año me casé. Estoy feliz, siempre lo he sido, pero más aún. Bueno para nosotros los homosexuales, no es un matrimonio propiamente tal, pero si un Acuerdo de Unión Civil. No importa, es un precioso hito en la vida. El estar junto a Jaime, mi marido, mi compañero, mi mejor amigo, ha sido la mejor decisión de mi vida contemporánea. Fue una decisión madura, consiente, ya había hecho todo lo que tenía que hacer como una persona soltera, por lo que quizás migrar lo haga nuevamente, quizás no, pero la certeza que tengo es que será acompañado. En nuestro matrimonio compartí: "Todo el mundo tiene derecho a tener una historia de amor verdadero, y nosotros la conseguimos". Acto seguido agregué: "Porque esto no es solo un acto de amor, sino también un acto político", lo que implica entendernos como sujetos transformadores de nuestra realidad en base al amor y a la entrega mutua.

Migrar también es hacerlo desde la soledad a la compañía, desde el amor compartido frente a lo que se viene en la vida futura. Me siento muy amado, apoyado y acompañado por Jaime, es una tremenda luz en este camino que estamos recorriendo. Aun cuando, por temas de tiempo, no puedo estar presente siempre, ya que la vida académica y ahora doctoral es estresante y absolutamente demandante, le agradezco infinitamente su amor y apañe, que son los pilares fundamentales para lo que intento llevar a cabo.

En la actualidad construyo una voz propia, que se sustenta y robustece en mis experiencias de vida, en las reflexiones que realizo con diversos equipos de trabajo y de investigación, en las clases que hago y comparto con mis estudiantes y mis compañeros de cohorte en el doctorado, con mis compañeros de labores, con mis compañeros de vida, y con mi familia, mi mamá y mis hermanos, la cual ha ido creciendo a lo largo de los años, con mis cuñadas y los sobrinos preciosos que nos han dado: Santiago, Julieta, Amanda y Dominga, a los cuales les intento incentivar el resolver situaciones de aprendizaje relevantes para la vida cada vez que tengo la oportunidad. Así también lo

hago con mi suegra, mis cuñadas y los nuevos sobrinos que llegaron a mi vida desde que estoy junto a Jaime: Martina, Maqueilla, Franco, Bania y Aline.

Creo que la Pachamama es sabia, me encanta ser profesor, realizo la praxis en todo momento, y creo que no podría hacer otra cosa. Soy feliz aprendiendo y construyendo con otros. El Yo Migrante se construye en el tránsito, en la capacidad de mirarme en el otro, de entenderme en el otro, de aceptarme en ese otro, como un legítimo.

Pachamama protégame, Inti Ilumíname.

Desarrollo Profesional Docente: Construyendo identidades desde la narración autobiográfica y el trabajo colaborativo

Como equipo docente y de investigación de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial, -con especialidad en Comunicación y Lenguaje, Educación de Personas Sordas o Aprendizaje-, de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), declaramos que la elaboración de nuestros relatos autobiográficos durante un año aproximadamente nos ha permitido generar nuevas maneras de construcción de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales. Las que han propiciado una reflexión pedagógica acerca de las experiencias de aprendizaje que nos constituyen como profesoras y profesores en la actualidad. Esta introspección se sistematizó sobre la base del diálogo y la colaboración conjunta, a fin de examinar nuestra Identidad Profesional Docente (IPD) desde una mirada compleja y profunda.

Para tales efectos, nos situamos desde un paradigma poscrítico de lo educativo (Da Silva, 1999), pues comprendemos que nuestros ámbitos de acción como docentes universitarios generan procesos reflexivos y transformativos en las subjetividades e intersubjetividades de los actores educativos. Quienes no solo problematizamos o tensionamos los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje, sino que proponemos una racionalidad didáctico-curricular más dinámica e integradora. Se trata de una episteme que “pone en valor” los ejes temporales de nuestras historias de vida, cuyas experiencias narrativas e identitarias sitúan nuestros modos de saber-ser, saber- hacer, saber-conocer y saber-convivir en el mundo de la vida. Los cuales ponemos al servicio de las y los sujetos que aprenden y a disposición de las profesoras y los profesores en formación.

En otras palabras, comprendemos la construcción del conocimiento desde un enfoque socioconstructivista (Rosas y Sebastián, 2008), que releva el pensamiento, la

emocionalidad, el lenguaje y la acción del aprendiz en el acto educativo. En el cual converge la multidimensional del aprendizaje, cuyas distintas formas de aprender integran el plano histórico, cultural, social, ideológico, cognitivo, afectivo y emocional. Asimismo, adscribimos a los principios del constructivismo radical pues comprendemos la realidad como una (re)construcción mediada por la subjetividad de cada observadora u observador, distanciándonos de aquellas cosmovisiones supuestamente neutras, asépticas u objetivas (Von Glasersfeld, 1995). Desde esta perspectiva epistemológica, construimos nuestros relatos autobiográficos, empoderando nuestras voces protagónicas en las historias narradas en primera persona, con el propósito de configurar nuestras experiencias identitarias en colaboración y dialogicidad con el equipo docente (Figueroa, 2004).

Según el constructivismo radical, las emociones se definen como “disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción” (Maturana, 1990, p. 15). Para una mayor comprensión de estas ideas, es necesario precisar que:

lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción. (Maturana, 1990, pp. 20-21)

De este modo, Ibáñez (2002) plantea que las emociones definen el espacio de acciones posibles a realizar, constituyéndose en el aspecto de mayor relevancia dado que potencia la significatividad de las experiencias de aprendizajes. Es decir, las emociones positivas favorecen los ámbitos de acción del sujeto que aprende y las negativas lo obstaculizan. Por tales razones, como equipo docente consideramos la disposición emocional en nuestras dinámicas de trabajo y en nuestras relaciones interpersonales. Así fue como, en

la medida que íbamos (re)construyendo nuestros relatos autobiográficos, fuimos tomando conciencia de las emociones positivas y negativas que estaban arraigadas explícita e implícitamente en nuestras formas de narrar. Las que se pusieron a disposición de las amigas y los amigos críticos que (re)leían o escuchaban cada relato con la finalidad de interrogarlo sistemáticamente. Esta metodología permitió resignificar nuestras experiencias narrativas e identitarias gracias al trabajo colaborativo y la pedagogía de la pregunta, conformándonos en una comunidad de aprendizaje que respeta sus diferencias individuales, propiciando el trabajo colaborativo y la reflexión crítica.

En consecuencia, estas construcciones autobiográficas han sido muy significativas para incorporar los procesos de reflexión-acción durante la formación práctica de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial. Por ejemplo, ¿cuál es el sentido, propósito y progresión de estas actividades curriculares? ¿cómo las historias de vida permiten visibilizar las dimensiones de la IPD? ¿de qué manera los relatos autobiográficos propician una reflexión metacognitiva sobre las experiencias vividas durante la trayectoria escolar y universitaria? ¿de qué modo las narrativas transforman las creencias de las profesoras y los profesores en formación acerca del ejercicio profesional docente? entre otras (Valle *et al.*, 1998; Valenzuela, 2019).

En tal sentido, compartimos con Skliar (2002) cuando propone,

Una pedagogía de la perplejidad que sea un asombro permanente y cuyos resplandores nos impidan capturar la comprensión ordenada de todo lo que ocurre alrededor. Que permita desvanecernos para crear una pedagogía otra. Una pedagogía del acontecimiento, una pedagogía discontinua que provoque el pensamiento, que retire del espacio y del tiempo todo saber ya disponible; que obliga a recomenzar de cero, que haga de la mismidad un pensamiento insuficiente para decir, sentir, comprender aquello que ha acontecido; que enmudezca la mismidad. Y que desordene el orden, la coherencia, toda pretensión

de significados. Que posibilite la vaguedad, la multiplicación de todas las palabras, la pluralidad de todo lo otro. Que desmienta a un pasado únicamente nostálgico, solamente utópico, absurdamente elegíaco. Que conduzca a un futuro incierto. (pp. 117- 118).

Estas ideas constituyen un tremendo desafío, sobre todo pensando en la connotación de los sentidos culturales asociados a las instituciones educativas de nivel inicial, primario, secundario y/o superior, así como, en la denotación de los significados literales vinculados a las prácticas pedagógicas. Al respecto, comprendemos que las y los profesionales de la educación podrán hacerse cargo de estos retos o desafíos, si las trayectorias formativas reflexionan acerca de los proyectos de vida de sus actores protagónicos. Tal como distingue Galaz (2011), una IPD como “síntesis de un proceso de identificación o construcción de la identidad en virtud de modelos de referencia, y otro de identificación o consideración de elementos de diferenciación de naturaleza biográfica o personal” (p. 91).

Por consiguiente, esperamos que este libro contribuya al rol e identidad docente durante la trayectoria formativa dado que constituye un factor central en “la vida profesional del profesor [y de la profesora] porque el concepto que construye de sí y de su profesión es una base sobre la cual proyecta su desarrollo y compromiso con el cambio o mejoramiento educativo” (Galaz, 2011, p. 90).

1. Desarrollo Profesional Docente

El cambio social ha transformado profundamente el trabajo de los profesores [y las profesoras], su imagen y también la valoración que la sociedad hace de su tarea. Esteve (2003) plantea que los profundos procesos de cambio social registrados en los últimos treinta años y la enorme transformación de nuestros sistemas educativos han planteado problemas nuevos que aún no hemos logrado

asimilar. El desconcierto, la falta de preparación para afrontar los nuevos retos y el intento de mantener las rutinas, lleva a muchos docentes a hacer mal su trabajo, exponiéndolos a una crítica generalizada, que los presenta como responsables universales de todos los fallos del sistema de enseñanza. (Marcelo y Vaillant, 2009, p. 9)

Las investigaciones internacionales evidencian que el Desarrollo Profesional Docente (DPD) incide en la calidad de los Sistemas Nacionales de Educación y en el avance de las políticas públicas respecto de una comprensión de la docencia como un campo profesional altamente complejo, demandante y multifactorial. Donde se requiere de programas de estudio basados en prácticas reflexivas, planes de inducción y acompañamiento para docentes novatos, iniciativas para retener a las profesoras y los profesores mentores o expertos, y evaluaciones alineadas a los diversos roles y funciones que deben desempeñar en los contextos socioeducativos (Darling-Hammond y Rothman, 2011, citado en Villalón *et al.*, 2016, p. 870).

Desde esta perspectiva, comprendemos que el DPD se (re)construye sistemáticamente en una dimensión cultural, política, ideológica, económica, curricular, social, institucional y/o didáctico-áulico (Albadan, 2020). Por lo que cada dimensión está compuesta por un conjunto de intereses, decisiones y procedimientos específicos, en cuya convergencia se genera todo acto educativo y se posiciona a sus actores protagónicos. De modo que este desarrollo visibiliza el rol que juega el profesorado a nivel internacional, nacional o local; las condiciones materiales y simbólicas de la carrera profesional; las competencias pedagógicas e interdisciplinarias que debe certificar en las distintas etapas del ejercicio docente; el repertorio de conocimientos, habilidades y actitudes que pone en acción durante la enseñanza y el aprendizaje, entre otros (Osuna y Díaz, 2019).

En términos conceptuales, entendemos el DPD como una trayectoria formativa que se consolida a lo largo de la vida profesional, resignificándose permanentemente durante las

tareas de desempeño o en el transcurso de la carrera, evaluación y formación continua. El primero describe las normativas, reglamentos o estatutos que regulan las condiciones contractuales, laborales y salariales del profesorado, así como, las formas de promoción y participación en colegios profesionales o asociaciones gremiales. El segundo caracteriza los dominios, criterios y/o descriptores “de las buenas prácticas pedagógicas” y el sistema de evaluación del desempeño docente que, en algunos casos, está asociado a los niveles o tramos de la carrera magisterial y a los procesos formativos. Y el tercero incluye una formación inicial, una formación para la inserción de las y los docentes principiantes y una formación en servicio (Lizana, 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015).

Por lo demás, el DPD nos compromete como profesoras y profesores en la conformación de comunidades de aprendizaje que potencian la reflexión crítica el trabajo colaborativo entre los miembros de nuestras instituciones educativas. Según Andy Hargreaves y Michael Fullan (2012), este capital profesional integra:

el capital humano (de la enseñanza) vinculado al conocimiento experto de la profesión, el capital social que se refiere a cómo la cantidad y calidad de interacciones influyen y hacen sostenible el capital humano y el capital decisonal entendido como la capacidad para elaborar juicios que logren vincular teoría y práctica, en los distintos contextos en el que actúa. (citado en Organización de las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura, 2015, p. 17)

En tal sentido, el capital profesional relaciona lo humano, social y decisorio con las responsabilidades colectivas e individuales de un equipo de trabajo, de acuerdo con la premisa que “el individualismo se considera como defecto o debilidad personal asociado a una mala práctica docente, ya que aísla al maestro [y a la maestra] de una retroalimentación valiosa para la toma de decisiones efectivas (Ibáñez-Cubillas, 2015, p. 270). En cambio, la cultura colaborativa incrementa significativamente las competencias

personales, sociales, académicas y profesionales, aumentando la actividad productiva del profesorado gracias a entornos, decisiones e interacciones nutritivas (Ministerio de Educación de Chile, 2019a, 2019b; Vaillant, 2016).

Consiguientemente, comprendemos el DPD desde una perspectiva “sistémica y dinámica de la formación docente o cómo un sujeto se configura en un profesional de la enseñanza, procurando superar visiones tecnicistas e integrando concepciones reflexivas y críticas (Monarca y Manso, 2015, p. 175). En ambos casos, este desarrollo se encuentra supeditado al estatus, prestigio o valor de la profesión docente, al contexto histórico de las trayectorias formativas, y a los procesos de inserción, permanencia, evaluación y salida de la carrera magisterial. Los cuales posicionan a la pedagogía como un campo de actuación específico que, por una parte, relaciona las políticas públicas que diseñan el curriculum y regulan la práctica docente con los ámbitos de producción, distribución y aplicación del conocimiento teórico-práctico. Y por otra, define los criterios o estándares de desempeño de un equipo profesional que toma decisiones situadas, fundadas y colegiadas en las instituciones educativas (Monarca y Manso, 2015).

En nuestra América Latina, el DPD se organiza en tramos o niveles de carácter obligatorio u optativo, privilegia los años de antigüedad en el ejercicio y tiende a vincular el ascenso con la salida del aula. De modo que la carrera oscila verticalmente cuando el profesorado debe abandonar sus funciones en el aula para asumir otras responsabilidades profesionales. O se mueve horizontalmente cuando existen diversas alternativas de desarrollo que permiten a las y los docentes seguir ejerciendo en el aula (Vaillant, 2013). A partir de este análisis, se visibilizan las siguientes necesidades:

atraer estudiantes con mejores condiciones para un buen desempeño profesional, elevar la calidad de la formación inicial del profesorado, fortalecer la formación continua, promover carreras que incidan en el desarrollo profesional y garanticen remuneraciones adecuadas y condiciones para un trabajo docente efectivo, y

sistemas de evaluación de desempeño basado en estándares con criterios consensuados. (Vaillant, 2013, p. 187)

La Organización de las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), evidencia un relativo consenso respecto de los desafíos de la carrera magisterial, constituyéndola en un “instrumento de desarrollo profesional que contribuya al fortalecimiento de la profesión y, consecuentemente, a la elevación de la calidad educativa” (UNESCO, 2015, p. 9). A nivel regional, se observan discrepancias acerca de las visiones asociadas “al docente como profesional de la enseñanza” (Vaillant, 2016, p. 6), vale decir, ¿el rol e identidad docente se concibe como apostolado o sus funciones asumen un carácter público, técnico y/o profesional? (Núñez, 2004). Entonces, ¿cuáles son los derechos y deberes del profesorado? ¿cuentan con libertad y autonomía suficiente para realizar su trabajo? Tales interrogantes son relevantes para la IPD pues impactan en los horizontes de sentido y ámbito de acción del ejercicio docente, que “pasó de una profesión liberal a convertirse en una profesión burocrática que debía funcionar dentro de una estructura y responder a un conjunto de procedimientos preestablecidos” (UNESCO, 2015, p. 18).

Por tanto, observamos diferencias sustantivas en las formas de organizar la carrera docente en América Latina, ya sea porque los países privilegian la promoción laboral vertical, antigüedad y certificación; o porque las naciones se inclinan por la promoción laboral horizontal y estabilidad del desempeño en términos generales. Como también, advertimos ciertos disensos respecto de la misión y responsabilidad de las y los docentes en ejercicio, “desde concepciones restringidas de su profesionalismo hasta asignarle en la práctica casi total responsabilidad por los resultados del sistema educativo; y esto, sin que se le haya otorgado mucha posibilidad de decir cómo debería ser ese sistema educativo” (Ávalos, 2001, p. 2).

En Chile, la Ley 20.903 sobre el Sistema de Desarrollo Profesional Docente del Ministerio

de Educación (MINEDUC) procura que el profesorado avance progresivamente “hasta un nivel esperado [brindándole] una trayectoria profesional atractiva para continuar desempeñándose en el aula” (MINEDUC, 2019c, p. 18). A esta finalidad, se añade el Sistema de Reconocimiento y Promoción que regula la evaluación docente sobre los saberes disciplinarios y pedagógicos construidos durante las distintas etapas del ejercicio profesional. A partir de los años de experiencia profesional y los resultados obtenidos en estas evaluaciones, las profesoras y los profesores pueden acceder a los tramos de la carrera y al incremento de sus remuneraciones (MINEDUC, 2019, p. 18).

En tal sentido, Cuenca (2015) advierte que el DPD “asociado a remuneraciones y ascensos escalafonarios genera “efectos perversos” como el credencialismo y la exclusión de las y los docentes más débiles, que generalmente atienden a las poblaciones escolares con menor capital social” (citado en Vaillant, 2016, p. 7). Este efecto se incrementa si consideramos que Chile “es uno de los países más desiguales de América latina [donde] el proceso de municipalización [de la educación primaria y secundaria] aumentó la segregación y desigualdad social” (Donoso *et al.*, 2018, p. 1066). Al respecto, Figueroa y Cavieres (2020) nos plantean que el DPD responde a las exigencias neoliberales del Banco Mundial y de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Entidades que han reforzado una racionalidad pragmática asociada a la competitividad e individualismo, “insistiendo en que el docente debe ser el principal gestor de su desarrollo profesional en consonancia con las orientaciones derivadas de la Nueva Gestión Pública” (p. 169).

Complementariamente, el Sistema de Apoyo Formativo describe los procesos de inducción y acompañamiento que reciben los equipos docentes, desde el inicio y durante su permanencia en los establecimientos educacionales. Esta formación tiene un carácter local, individual y/o grupal que propicia la reflexión sistemática, el trabajo colaborativo, la retroalimentación pedagógica y la evaluación para la mejora continua de las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje, a la luz de las expectativas, necesidades e

intereses de las y los estudiantes (MINEDUC, 2019c, p. 9). Desde este punto de vista, Marcelo y Vaillant (2009) puntualizan que la comprensión asociada a un campo disciplinar “o área curricular inevitablemente afecta a la forma en la que luego la enseñamos. Existen múltiples evidencias que nos muestran ciertos “arquetipos” que los profesores [y las profesoras] tienen sobre la disciplina que estudian” (p. 25).

A la par, el Marco para la Buena Enseñanza describe los estándares asociados a nuestro desempeño profesional docente a partir de cuatro dominios, cuyos criterios distinguen nuestras responsabilidades en el último. Estos descriptores relevan la importancia de la reflexión crítica y sistemática acerca de los efectos e incidencias que tienen las prácticas pedagógicas en los aprendizajes de las y los estudiantes. Así como, del compromiso con el desarrollo permanente que supone participar regularmente en actividades de intercambio de experiencias, procesos de investigación, (auto)formación o perfeccionamiento actualizado y pertinente (MINEDUC, 2008, p. 33). Consiguientemente, estos dominios, criterios y descriptores permiten “evaluar a las y los docentes y determinar sus necesidades de formación continua o desarrollo profesional” (Vaillant, 2013, p. 200).

Sin embargo, la pandemia por Coronavirus COVID-19 ha tensionado de múltiples maneras nuestro Sistema Nacional de Educación (SNE), obligando al profesorado a desplegar nuevas competencias profesionales para mantener una formación a distancia, diseñar entornos digitales e implementar clases virtuales. Según las recientes investigaciones nacionales e internacionales, el DPD es vital en la estructura, organización y funcionamiento de las instituciones educativas, donde “las principales necesidades de formación estuvieron relacionadas con el uso de la tecnología” (Reimers y Schleicher, 2020, citado en Llorente y Volante, 2021, p. 1). En este contexto, se han privilegiado las instancias de conexión y el apoyo emocional a las y los estudiantes (Lizana, 2020, 2021), la (auto)formación y el intercambio de experiencias entre docentes, el acceso a distintos recursos electrónicos, tecnológicos y conectividad, una situación que

no ha estado exenta de sobrecarga, estrés y agobio laboral por el teletrabajo (EligeEducar, 2020, p. 61).

Por lo demás, Bellei y Valenzuela (2010) plantean que el SNE ha generado un fenómeno de desprofesionalización en el profesorado, dado que permite a las y los profesionales de áreas afines ejercer como docentes de Enseñanza Media, -sin necesidad de formarse en pedagogía-. Esta situación ha tenido amplias consecuencias en las condiciones materiales y simbólicas asociadas al DPD y en las experiencias identitarias de las profesoras y los profesores en ejercicio profesional, resultando “contraproducente para las políticas de fortalecimiento de valoración social de la carrera, pues se parte del supuesto de que los docentes serían de tan baja calidad que cualquier licenciado los superaría” (Bellei y Valenzuela, 2010, citado en UNESCO, 2015, p. 21).

Entonces, nuestro SNE se encuentra fuertemente tensionado por las emergentes demandas de la crisis sanitaria y confinamiento social, coexistiendo lógicas contradictorias o ambivalentes acerca del rol e identidad docente, dado que “paradójicamente, el profesor [y la profesora] ha sufrido las consecuencias más negativas de los éxitos obtenidos por el sistema escolar en los últimos veinte años, perdiendo el respeto y el apoyo social que constituían su retribución social más gratificante” (Esteve, 2001, citado en Marcelo y Vaillant, 2009, p. 35).

2. Rol e identidad docente

Como equipo docente de la carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Especial, hemos acompañado los procesos de práctica de las profesoras y los profesores en formación, desde la etapa inicial hasta el término de la trayectoria formativa. Donde hemos observado que la IPD está estrechamente ligada:

a las rutinas de quiénes fueron sus profesores [y profesoras] en los otros niveles

del sistema educativo, a las vivencias más significativas construidas con la familia durante la infancia y al contacto directo con el contexto escolar. A estas primeras experiencias formativas Fernández (2006), las denomina aprendizaje vicario, dado que contribuyen a interiorizar modelos de comportamiento a lo largo de la escolaridad, además de influir en las acciones posteriores como profesionales. (Sayago *et al.*, 2008, p. 554)

Estos planteamientos evidencian la necesidad de revisar nuestros sistemas de acompañamiento y retroalimentación de la trayectoria formativa puesto que la IPD se constituye sistemática y progresivamente a lo largo de la carrera gracias a la reflexión crítica sobre las experiencias de aprendizaje construidas en las distintas actividades curriculares del programa de estudio. De este modo, comprendemos que los acontecimientos vividos en las instituciones educativas, las relaciones con las y los docentes y la influencia de ciertos adultos-referentes son factores gravitantes en la identidad social, académica, profesional y personal de las profesoras y los profesores en formación (Lizana, 2015, 2016).

Por tales razones, Sayago *et al.* (2008) advierte que la formación docente brinda un sentido de pertenencia a una comunidad profesional, generando las posibilidades de asumir tareas complejas altamente desafiantes o promoviendo la innovación pedagógica y atención a la diversidad, con el propósito de preparar a las futuras profesoras y profesores a afrontar las crisis identitarias vinculadas a las distintas etapas de la carrera. Por ello, comprendemos que las experiencias de aprendizaje construidas durante la trayectoria formativa son fundamentales dado que atribuyen explícita e implícitamente al rol e identidad docente ciertas visiones de mundo. Las que, por una parte, van contextualizando y enmarcando los ideales, compromisos, saberes y competencias propias de la praxis pedagógica; y por otra, van nutriendo y asociando los proyectos de vida a las expectativas, necesidades e intereses del ejercicio profesional.

Asimismo, valoramos la significatividad de la formación práctica ya que las futuras

profesoras y profesores pueden relacionar e integrar los fundamentos teórico-prácticos en contextos reales y concretos, posicionándose frente a los requerimientos de las comunidades educativas y aprendiendo a negociar entre intereses difusos, disímiles y contradictorios. Lo que se constituye en “un espacio privilegiado para estudiar y desarrollar los procesos reflexivos e identitarios” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 117). Estos planteamientos son cruciales porque:

los procesos de práctica marcan la primera tensión del profesional de la educación: la transición entre la identificación con el rol de estudiante a la identificación con el rol de profesor [y profesora]; y el reconocimiento de que en los procesos de práctica durante la formación inicial se ponen en juego los dos roles. La identidad profesional docente pasa por tres tensiones: la primera, entre la confirmación de la identidad o vocación y la adquisición de una nueva identidad; la segunda, entre la identidad atribuida a la formación y la identidad reivindicada o comprobada; y la tercera, entre el proyecto identitario personal y el de los demás. (Kaddouri & Vandroz, 2008, citados en Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 121).

Conjuntamente, las experiencias narrativas e identitarias del profesorado distinguen la identificación como el sentido de pertenencia que compromete a las profesoras y los profesores con una comunidad profesional. Y la identización como el sentido de individualización de cada docente cuando asume o decide “qué elementos del grupo le son propios, cuáles adopta y cuáles no, qué lo hace similar al grupo y en qué se diferencia” (Gohier *et al.*, 2001, citado en Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 123). A la par:

Gómez (2012) sigue esta misma línea y plantea que la identización es la construcción discursiva del individuo. Para esta autora, la identificación es una pseudo libertad de elección entre las opciones que brinda el entorno, mientras que la identización es un proceso creativo que tiene una conformación sustancial más allá de los roles sociales. El sujeto elige a cada paso cuál será el siguiente, cuándo

lo da y con quién lo dará (identización), independiente de que la ruta a seguir sea socialmente compartida (identificación). (citada en Vanegas y Fuentealba, 2019, pp. 123-124).

Como equipo docente compartimos estas distinciones conceptuales puesto que los procesos de (re)construcción de la IPD integran las dimensiones sociológicas, psicológicas y afectivas en la reflexión de sí como sujeto-docente. Quienes nos identificamos con un campo ocupacional y sus ámbitos de acción, suscribimos los discursos y tecnolectos más significativos de tales contextos y promovemos un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes profesionales. De este modo, entendemos que las experiencias identitarias “surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela como institución social” (Vanegas y Fuentealba, 2019, p. 125).

Igualmente, vinculamos la IPD con una reflexión sobre “la historia del docente y a sus características sociales, pero también de una construcción colectiva derivada del contexto en el cual el docente se desenvuelve” (Marcelo y Vaillant, 2009, citados por Santamaría-Cárdaba et al., 2018, p. 35). En otras palabras, el reconocimiento social de la carrera, las relaciones construidas con los distintos actores educativos y la evaluación del propio desempeño profesional van conformando las experiencias identitarias de sus protagonistas. Por lo que entendemos la reflexión como:

un conjunto inter relacional de procesos cognitivos y afectivos que promueven el cambio en sus actores y contextos, los cuales son situados y activados desde problemáticas vivenciadas, posibilitando el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas, a través de la atención consciente de los pensamientos y los actos, la consideración activa, persistente y cuidadosa de toda creencia o supuesta forma de conocimiento, y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas. (Vanegas, 2016, p. 58)

Por esta razón, valoramos los procesos reflexivos y transformativos como competencias centrales de la trayectoria formativa de las futuras profesoras y profesores dado que nos permiten pensar acerca de la innovación de las prácticas pedagógicas, examinando las culturas involucradas, las relaciones entre los actores educativos, la construcción, distribución y aplicación de los conocimientos, entre otros aspectos. Por ello, tenemos la necesidad de resignificar la racionalidad didáctica-curricular de la formación práctica, en función de los múltiples contextos, etapas y momentos, vislumbrándolos como escenarios privilegiados para establecer conexiones significativas entre la dimensión histórica, cultural, social, política, ideológica, objetiva, subjetiva, intersubjetiva, colectiva e individual.

En consecuencia, como formadoras y formadores de docentes de Educación Diferencial propiciamos la reflexión metacognitiva durante la formación práctica dado que permite (re)pensar el diseño, implementación y evaluación de la enseñanza y el aprendizaje, de acuerdo con las características de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes o personas adultas. Lo que implica examinar la reproducción o automatización v/s la transformación e innovación de estos actos educativos, pues repercuten en las dimensiones y procesos asociados a la IPD. La consolidación de estas experiencias identitarias requiere del trabajo colaborativo de sus actores protagónicos, quienes conjugan sus horizontes de sentido en la conformación de comunidades de aprendizaje.

3. Trabajo colaborativo y comunidades de aprendizaje

El Trabajo Colaborativo (TC) implica ciertas condiciones materiales y simbólicas que, en la mayoría de los casos, son consuetudinarias, tácitas e invisibles. Sus aspectos más relevantes refieren a ciertos enmarcamientos normativos que se van estableciendo progresivamente en el equipo de trabajo para darle sistematicidad o continuidad a sus reuniones, coordinaciones, relaciones e interacciones interpersonales. Tal como lo indica la Ley 20.903:

el trabajo colaborativo y la retroalimentación pedagógica son dos elementos clave para potenciar el desarrollo profesional docente. En este ámbito, se enfatiza también que la formación en servicio tiene un espacio privilegiado dentro de las escuelas, aprovechando sus recursos humanos y materiales, y los liderazgos de los equipos directivos y docentes que, gracias a su experiencia y experticia, son un pilar fundamental para que la escuela crezca en conjunto, y con ello logre acortar las brechas y mejorar los aprendizajes de sus estudiantes. (MINEDUC, 2019a, p. 2)

Por cierto, comprendemos que esta forma de trabajo es una metodología fundamental para el DPD y su esencia radica en que las profesoras y los profesores “estudien, compartan experiencias, analicen e investiguen juntos acerca de sus prácticas pedagógicas, en un contexto institucional y social determinado” (Vaillant, 2016, p. 11). Para alcanzar estos propósitos, el punto de partida es adoptar explícitamente ciertos acuerdos comunicativos y lingüísticos entre los miembros del equipo de trabajo, quienes verbalizan o colocan en palabras sus respectivos paradigmas educativos, visiones profesionales o construcciones personales acerca de temas puntuales y en momentos precisos.

Además, entendemos que esta metodología intenta hacerse cargo de las situaciones o problemas reales y concretos de la práctica pedagógica, las que emergen de las necesidades sentidas por una comunidad educativa o de los intereses genuinamente compartidos por sus actores protagónicos. Estos hechos nos movilizan e inquietan como equipo docente, potenciándonos a examinar las evidencias o muestras tangibles que visibilizan tales situaciones problemáticas. Por ejemplo:

¿Qué muestras de la práctica nos pueden ayudar a comenzar el Trabajo Colaborativo?

- Observaciones y registros sobre lo que hacen, piensan o aprenden las y los

estudiantes (respuestas orales, escritas, cuadernos, etc.).

- Registros sobre lo que se hace con las y los estudiantes (observaciones de clase entre pares, recursos de aprendizaje utilizados, etc.). (DocenteMás, s.f., p. 1).

A la par, orientamos el TC hacia una reflexión conjunta mediante el diálogo que está focalizado en los aprendizajes integrales de las niñas, niños, adolescentes, jóvenes o personas adultas pues constituyen el núcleo de nuestra intervención pedagógica. Así como, en los aprendizajes profesionales que vamos (re)construyendo durante las distintas etapas de nuestra carrera docente. Por tales razones, esta metodología releva “lo que hacen, dicen y muestran nuestros estudiantes, permite tener información para contrastar con lo que sabemos, la pedagogía y didáctica que manejamos de la asignatura, lo que nos lleva a profundizar en ella y proponernos posibles mejoras” (DocenteMás, s.f., p. 1).

A partir de esta modalidad de trabajo, acordamos que cada participante contribuyera desde su dominio disciplinar y saber pedagógico, vinculándose con los otros miembros del equipo de manera abierta, fluida y sistemática. Estas redes de colaboración generan un engranaje que va moviendo el quehacer docente hacia acciones coordinadas, coherentes y desafiantes. Para ello, se instauran relaciones democráticas, simétricas, respetuosas y comprometidas que renuevan nuestros vínculos profesionales en aras de objetivos comunes. Por ende, el TC requiere de un ejercicio constante de reflexión que propicie la observación analítica del propio desempeño, la práctica de los demás y el aprendizaje de las y los estudiantes. Este proceso reflexivo y transformativo se (re)construye sobre la base de disposiciones emocionales positivas y la genuina curiosidad intelectual que busca explorar en las condiciones, causas y/o consecuencias asociadas a situaciones problemáticas altamente complejas y multivariadas.

Así pues, el TC nos invita a definir responsabilidades colectivas e individuales para que nuestro plan de acción llegue a su fin, en los tiempos acordados y con una fuerte dosis de

confianza como ingrediente indispensable en esta red de colaboración. En la medida que vamos definiendo e instalando esta dinámica en nuestra comunidad de aprendizaje, el liderazgo pedagógico asume un rol central pues asegura nuestra participación activa y comprometida ya que estamos plenamente conscientes de la relevancia e importancia de nuestras contribuciones o aportes.

En esta misma línea, el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar define los estilos de liderazgo como un “conjunto de prácticas que reflejan las capacidades de adaptación a desafíos y resolución de problemas de un líder o lideresa” (MINEDUC, 2015, p. 9). Quien lidera y gestiona un “(...) conjunto de actividades ejercidas por una persona o colectividad en función de contextos y circunstancias particulares en las que se encuentran y con expectativas de resultados compartidos” (MINEDUC, 2015, p. 10). Estas actividades refieren a la planificación, implementación y evaluación de nuestros objetivos estratégicos de corto, mediano y largo plazo, los cuales vamos orientando hacia la mejora continua de nuestras prácticas pedagógicas. Tales propósitos movilizan nuestros conocimientos, habilidades y actitudes profesionales, a partir de la distribución equitativa de roles, funciones y responsabilidades dentro del equipo de trabajo.

Desde esta perspectiva, comprendemos que las relaciones e interacciones interpersonales van cohesionando el diálogo y la reflexión pedagógica, permitiéndonos definir un objetivo común o una meta de aprendizaje en el cual centrar nuestras energías para alcanzarlo paulatinamente. Se trata de responder a nuestras expectativas, necesidades e intereses como equipo, enfrentando con valentía y optimismo los desafíos propios de nuestro ejercicio profesional docente. De manera que la elección sobre qué modalidad de trabajo implementar, dependerá de las competencias instaladas en nuestras instituciones educativas.

Si bien, en los espacios laborales aparecen ciertas resistencias u oposiciones hacia el cambio de paradigmas metodológicos, lo que habitualmente sienten o perciben los actores educativos debido a los miedos asociados a la desconfianza e incertidumbre ante

lo desconocido. La reflexión colectiva y el trabajo en equipo constituyen un elemento fundamental del ejercicio profesional docente puesto que permite evaluar y mejorar la propia práctica, acercándose a los conocimientos, habilidades y actitudes construidas por las profesoras, profesores y estudiantes (MINEDUC, 2008, p. 11). Entonces, concluimos que el TC es una red de colaboración que fortalece nuestras experiencias de aprendizaje como equipo de trabajo. Las que valoramos y compartimos con otras instituciones educativas a fin de afianzar nuestras competencias pedagógicas e interdisciplinarias.

De acuerdo con lo señalado anteriormente, el TC fundamenta el rol, función e identidad que vamos desarrollando como profesoras y profesores durante la carrera. Según el Marco para la Buena Enseñanza, este desarrollo promueve el sentido de pertenencia y la reflexión pedagógica en las comunidades de aprendizaje, cuyas responsabilidades explícitas e implícitas están orientadas hacia la construcción de “relaciones profesionales y de equipo con sus colegas” (MINEDUC, 2008, p. 11). De manera que una comunidad que aprende puede:

colaborar en la superación de las desigualdades educativas que, a su vez, están generando nuevas desigualdades sociales. Las personas con mayor formación académica son las que en la actualidad están participando en las diferentes esferas, desde el ámbito laboral hasta la participación en espacios de decisión de la sociedad civil. Aportar las herramientas necesarias para construir una Sociedad del Conocimiento para todos y todas es precisamente el principal objetivo de Comunidades de Aprendizaje, apostando por la superación de la exclusión social que sufren determinados grupos sociales. (Elboj y Oliver, 2003, p. 92)

Por su parte, Barbara Larrivee (2008, citada en Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2016, pp. 10-11), distingue cuatro niveles de reflexión pedagógica en los equipos de trabajo.

- a) Estadio de pre-reflexión: En este caso, las comunidades educativas reaccionan a los problemas de la práctica pedagógica sin considerar múltiples alternativas, por lo que proponen soluciones homogéneas o las enfrentan de forma automática e inconsciente.
- b) Estadio de reflexión inicial: En este caso, las comunidades educativas reaccionan a los problemas de la práctica pedagógica, buscando estrategias efectivas y métodos eficientes para alcanzar los fines predeterminados de acuerdo con medios y tiempos acotados. Interesa que la solución propuesta funcione rápidamente, sin mayores costos.
- c) Estadio de reflexión pedagógica: En este caso, las comunidades educativas reaccionan a los problemas de la práctica pedagógica, aplicando conocimientos, habilidades y actitudes profesionales de alta calidad. Estos procesos formativos están orientados hacia la mejora continua e interesa vincular la teoría con la práctica de forma actualizada, innovadora e interdisciplinaria.
- d) Estadio de reflexión crítica: En este caso, las comunidades educativas reaccionan a los problemas de la práctica pedagógica, examinando las consecuencias sociales, políticas y éticas del ejercicio profesional docente. Estos procesos reflexivos brindan espacios suficientes para buscar alternativas y tomar decisiones conjuntas sobre la base de múltiples referentes teórico-prácticos. Interesa revisar las creencias colectivas e individuales para reestructurar los modos de pensar y transformar las prácticas (in)conscientes.

Por su parte, la Agencia de Calidad de la Educación (2016) orienta a los equipos directivos y docentes a implementar el TC en las comunidades de aprendizaje, puesto que alinea las responsabilidades profesionales con las metas de aprendizaje a nivel institucional y mejora las prácticas pedagógicas dentro y fuera del aula. Del mismo modo, el Sistema de Reconocimiento del Desarrollo Profesional solicita al profesorado examinar sus redes de colaboración porque constituye un factor clave para avanzar en la carrera docente. Por tales razones, especifica:

Dado que la base de conocimientos para el mejoramiento escolar se encuentra en la práctica pedagógica, y que la mejora de estos conocimientos requiere de reflexiones críticas y socializadas entre profesionales, resulta claro que docentes y directivos deben estar involucrados de manera conjunta y continua en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas. (MINEDUC, 2019c, p. 2)

A nivel internacional, las Comunidades de Aprendizaje describen espacios relacionales altamente complejos en los que sus actores protagónicos negocian y luchan insistentemente por transformar su institución educativa, convirtiéndola en un lugar de encuentro, desarrollo y aprendizaje integral (Elboj y Oliver, 2003). A nivel nacional, las Comunidades de Aprendizaje Profesional se conforman en contextos socioeducativos diversos e involucran a los equipos directivos y docentes para que:

Un grupo de profesoras y profesores se reúnan, de forma periódica, a trabajar colaborativamente para abordar problemáticas asociadas a sus prácticas de aula. En estos encuentros, los docentes discuten y reflexionan críticamente respecto a cómo mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, y llegan a acuerdos, que luego implementan en sus aulas. (MINEDUC, 2019b, p. 2)

En términos conceptuales, la comunidad caracteriza a un grupo profesional e interdisciplinario de una institución educativa que comparte ciertas tradiciones, cosmovisiones, normas y valores. Para ello, establece relaciones de confianza, respeto y apoyo mutuo a fin tomar decisiones de forma conjunta, alineada y coordinada. En estas comunidades, las profesoras y los profesores aprenden de sí mismos y con otras personas, con el propósito de mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes. Además, ellas y ellos colaboran en la consecución de metas comunes, van especializando, retroalimentando y consolidando sus conocimientos, habilidades y actitudes, aumentando

su compromiso profesional (MINEDUC, 2019b).

Consiguientemente, las Comunidades de Aprendizaje Profesional cuentan con apoyo institucional, por lo que el equipo directivo entrega lineamientos u orientaciones respecto del TC, liderazgo y toma de decisiones, con la finalidad de evaluar su funcionamiento sistemáticamente. Además, estas comunidades tendrán momentos no lectivos de 90 minutos para reunirse periódicamente, contando con espacios físicos para propiciar el diálogo y la reflexión en un ambiente ameno, cómodo y dispuesto para estos fines. A su vez, los equipos estarán conformados por 5 a 10 personas como máximo, quienes elegirán a una lideresa o líder, definirán un foco o meta común y construirán relaciones de confianza a través del trato cordial, escucha activa y confidencialidad de la información. Esta metodología potenciará la reflexión pedagógica y el aprendizaje entre pares que son competencias profesionales que se (re)construyen de manera colectiva e individual (MINEDUC, 2019b).

Por tanto, las redes de colaboración constituyen los principios del DPD pues permiten avanzar hacia una educación de calidad que brinda oportunidades equitativas e igualitarias a los actores educativos. Estas redes instalan aprendizajes profesionales en las comunidades dado que:

La reflexión, el diálogo y la participación de todos los agentes produce un enriquecimiento mutuo. Enriquece al profesorado con nuevos elementos que no conocía y le ayuda a superar prejuicios y expectativas negativas, además de hacerle reflexionar sobre temas que daba por supuesto ante la necesidad de explicarlos y argumentarlos. Enriquece a las familias al centrar la reflexión en los procesos educativos, en las relaciones educativas y en contenidos de aprendizaje instrumental y culturales y, les ayuda a confiar en sus potencialidades. Mejora su autoestima con respecto a su capacidad para implicarse en todo lo relacionado con lo escolar y se convierten en aliados de los procesos de aprendizaje de sus

hijos e hijas. (Elboj y Oliver, 2003, pp. 101-102)

4.- Construcciones narrativas

Como equipo docente, el hecho de narrar nuestras experiencias identitarias ha significado vincularnos retrospectivamente con nuestras historias de vida, con nuestras vivencias, vicisitudes y aciertos. Este proceso de escritura permitió que fuésemos creando y desarrollando las condiciones para transformarnos en lo que somos actualmente: profesoras y profesores de Educación Diferencial. Además, fuimos tomando consciencia de las relaciones e interacciones que hemos establecido y de aquellas que sostenemos en la actualidad porque la narración de cada episodio significativo va configurando nuestras particularidades y posibilidades como seres emocionales.

El ejercicio narrativo es emotivo y reflexivo pues evidencia nuestras visiones de mundo, sensibilidades y pensamientos más profundos e (in)conscientes. En efecto, el hecho de “narrar episodios de la propia vida, experiencias personales y profesionales, relatar sueños, expresar aspiraciones, reflexiones sobre sí mismo, revela la necesidad de constituirse en el lenguaje, a partir de la propia experiencia” (Villalobos-Claveria y Melo- Hermosilla, 2019, p. 124). Así pues, la (re)construcción de la memoria subjetiva y discursiva tiene como resultado entender la práctica narrativa como un elemento central del DPD y un engranaje de la propia identidad. De tal modo:

La historia de vida y las biografías parecen tener en este momento, una importancia nueva. Precisamente porque hay una revisión en profundidad de nuestros saberes sociales –no sólo sociológicos- ante el conjunto de fenómenos de ruptura de códigos culturales e ideológicos, de los sistemas de referencia convencionales [...] hay un interés en los procesos de la memoria individual, grupal y colectiva, en un momento en que precisamente la sociedad de los medios de masificación pretende homogeneizar todas las formas de saber y de comunicación

social. (Bolívar y Segovia, 2018, p. 800)

Entonces, la narración en primera persona se constituye en un campo de estudio e indagación que contribuye a la (re)construcción de la IPD. En ese sentido, la investigación narrativa es concebida como una manera:

legítima de construir conocimiento en la investigación. Una metodología “hermenéutica” que permite conjuntamente dar significado y comprender las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Se trata de otorgar toda su relevancia a la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado al “mundo de la vida” mediante el lenguaje. La subjetividad se convierte en una condición necesaria del conocimiento social. (Portas, 2010, p. 204)

Desde esta perspectiva, entendemos el enfoque biográfico como una investigación que:

se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social, que hace inteligible el lado personal y recóndito de la vida, de la experiencia social e identidades, del conocimiento adquirido. En él tienen cabida todas las metodologías de investigación cuya principal fuente de datos se extrae de documentos biográficos (personales o institucionales), que dan sentido a acciones o trayectorias vitales actuales, pasadas o futuras, a partir de las informaciones en las que se cuentan experiencias o historias desde la perspectiva de quien las ha vivido. (Bolívar, 2010, citado por Delgado, 2018, p. 4)

Mientras que entendemos el enfoque narrativo como una investigación que:

se marcan las pautas/formas de construir el sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos

biográficos. El relato narrativo es –entonces– una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación. (Bolívar, 2010, citado por Delgado, 2018, p. 4)

Por tanto, la investigación biográfico-narrativa abre nuevas posibilidades para la comprensión del quehacer profesional, considerando las historias de vida y poniendo énfasis en las particularidades de las profesoras y los profesores en formación y en servicio. Aun cuando el enfoque biográfico y narrativo no se identifica mutuamente, el primero tiende a adoptar la metodología del segundo (Bolívar y Segovia, 2018). Estas ideas evidencian que los relatos autobiográficos permiten comprender y recapitular los hitos coyunturales que para una persona son significativos. Por tanto, las narraciones en primera persona se constituyen en objetos del saber contemporáneo.

En el contexto educativo, las investigaciones biográfico-narrativas relevan la importancia de las historias de vida de sus actores protagónicos. Este tipo de indagación “tiene una cualidad holística, la narrativa ocupa un lugar importante en otras disciplinas. La narrativa es una forma de caracterizar los fenómenos de la experiencia humana” (Connelly y Clandinin, 1995, p. 12). A partir del enfoque cualitativo, estos autores sostienen que las narrativas dan sentido al acto educativo, pues caracterizan las cualidades de las experiencias de vida en relación con las vivencias educativas.

De esta forma, los seres humanos nos constituimos en el lenguaje cuando develamos nuestras experiencias de vida, lo que en palabras de Maturana (1990), entrelaza lo emocional con lo racional, esto es, “lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones” (p. 18). En este contexto, las emociones fecundan nuestro accionar al escribir y reaparecen en la narración en primera persona, cuyo acto introspectivo enmarca nuestras vivencias existenciales e identitarias.

Estas experiencias nos permiten reflexionar desde los núcleos y fronteras del relato, (re)significándolas “como aquello que irrumpe como acontecimiento, como lo que suspende nuestras previsiones, como lo que no puede dejarse pasar por alto; aquello que requiere pararnos y pensar” (Contreras, 2016, p. 20). En otras palabras, las autobiografías que hemos elaborado durante este periodo tienen la temática común de constituirnos en profesoras y profesores. Y cómo en el transcurso de la escritura, en nuestras construcciones narrativas fueron aflorando innumerables recuerdos, reflexiones y emociones que nos permitieron darle sentido a lo ocurrido, deteniéndonos a pensar, una y otra vez, en nuestros procesos de identificación e identización.

En consecuencia, las profesoras y los profesores “universitarios necesitan conocerse a sí mismos, conocer y analizar sus estilos docentes, con el fin último de promover actitudes positivas hacia el cambio y el crecimiento profesional” (Marín, 2005, citado por Delgado García, 2018, p. 4). A saber, el enfoque biográfico-narrativo se emplea como una estrategia que examina las trayectorias formativas mediante el pensamiento y la metacognición sobre el desempeño profesional docente. Vale decir, el hecho de “narrar un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados generados por la relación que las personas establecen con su mundo” (Landíny Sánchez, 2019, p. 229). Consiguientemente, la posibilidad de pensar respecto de aquellas acciones que nos hicieron sentido en alguna etapa de nuestra vida, identificando los contextos culturales y las situaciones sociales en las que estábamos inmersos, junto con las personas que acompañaron nuestras principales decisiones, nos posiciona como un equipo docente que reflexiona sobre lo que fuimos en el pasado, lo que somos en el presente y lo que queremos ser en el futuro.

Conclusión

Como equipo docente y de investigación comprendemos que las narraciones autobiográficas, en el marco de la actividad curricular Práctica I de la carrera de Educación Diferencial, propiciaron múltiples experiencias de aprendizaje; ya sea porque somos más conscientes de las situaciones que gatillaron nuestra decisión de ser docentes o porque resignificamos los ejes articuladores de nuestras experiencias identitarias, reafirmando nuestra vocación y compromiso de contribuir a la formación inicial del profesorado. En este camino, vivenciamos la pasión de narrar nuestras historias de vida porque,

Estar apasionados por enseñar no consiste sólo en manifestar entusiasmo, sino también en llevarlo a la práctica de manera inteligente, fundada en unos principios y orientada por unos valores. Los docentes eficaces tienen pasión por su asignatura, pasión por sus estudiantes y la creencia apasionada en que su yo y su forma de enseñar pueden influir positivamente en la vida de sus alumnos [y alumnas], tanto en el momento de la enseñanza como en días, semanas, meses, e incluso años más tarde. La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que son características clave de la eficacia en la enseñanza. Para los maestros [y las maestras] que se preocupan, el estudiante como persona es tan importante como el estudiante en cuanto aprendiz. (Day, 2020, p,28)

Esta estrategia metodológica nos permitió reflexionar de manera cíclica y recursiva respecto de las distintas etapas de la carrera profesional, contribuyendo a los procesos de concienciación y visibilización de aquellas prácticas automáticas e inconscientes que habitualmente no responden a las particularidades de los contextos socioeducativos, ni a las expectativas, necesidades e intereses de sus actores protagónicos. Al mismo tiempo, el ejercicio narrativo visibilizó los engranajes de la identidad personal, social, académica y

profesional de las profesoras y los profesores en formación, quienes fueron estructurando u organizando una narración en primera persona a partir de preguntas orientadoras, en relación y articulación con distintos hechos históricos, sociales, educativos y familiares, los cuales fueron develando encuentros y desencuentros en sus respectivos ejes temporales y ciclos vitales. Estas condiciones de producción fueron trastocando o superponiendo las perspectivas del sujeto que se narra a sí mismo, mientras otro lee e interroga esa narración.

Paralelamente, desde nuestras experiencias narrativas e identitarias, fuimos dándole fuerza al Desarrollo Profesional Docente, movimiento al rol e identidad docente, tonalidad al trabajo colaborativo y compromiso a nuestra comunidad de aprendizaje. En un inicio, comenzamos tímidamente a escribir nuestros relatos con la finalidad de modelar, guiar, orientar e ilustrar las producciones académicas de las futuras educadoras y educadores diferenciales, lo que progresivamente se fue transformando en proyectos escriturales y proyectos de investigación inundados de creatividad e innovación, que nos hizo profundizar e indagar acerca de las identidades.

Así pues, la construcción de los relatos autobiográficos fue configurando una estrategia metodológica de intervención pedagógica que posicionó o situó la Identidad Profesional Docente en historias reales y experiencias concretas. Un papel que se ha visto empañado en las últimas décadas por erráticas y ambiguas políticas públicas en educación, ya sea a nivel internacional, nacional y local, cuyos lineamientos u orientaciones de corto, mediano y largo plazo deberían potenciar el reconocimiento, estatus y prestigio del profesorado en la conformación de los estados nacionales, valorizándolos como agentes de transformación social dado que impactan explícita e implícitamente en la vida de varias generaciones de ciudadanas y ciudadanos.

Respecto de las narrativas autobiográficas de las profesoras y los profesores en formación, rescatamos sus modos de saber-ser, saber-hacer, saber-conocer y saber-convivir ya que “la identidad está constituida por la mente, el corazón y el cuerpo” (Day, 2020, p.71). Estos

modos y saberes actuaron como espejos paradigmáticos puesto que nos permitieron reflejarnos e identificarnos con la consigna “formar con amor para formar con pasión”. Por lo que nos sentimos agradecidos ya que ellas y ellos nos transportaron

hacia su mundo interior, mostrándonos con total generosidad las razones, alegrías y sinsabores que han sostenido su decisión de ser docentes en el pasado, presente y futuro. Gracias a estos relatos, recobramos el sentido de nuestras utopías e ideales más profundos como formadoras y formadores, ayudándonos a entregar la mejor versión de nosotras y nosotros mismos cuando se producían e interrogaban estos textos. Y es lo mismo que hicimos como equipo cuando decidimos escribir nuestros relatos autobiográficos y compartirlos en este libro.

De esta manera, concebimos la narración en primera persona como un proceso de criticidad y emancipación, donde el yo-nosotros se revisa, empodera y libera de las ataduras inconscientes del pasado, conduciéndonos hacia una formación humanista centrada en la persona. Entonces, nuestra apuesta es seguir aprendiendo en espacios reflexivos, colaborativos y respetuosos, de modo que los actores educativos valoren su lugar de procedencia, entiendan dónde decidieron estar y avancen hacia dónde deseen dirigirse. Queremos conformar una comunidad de aprendizaje que amplíe sus horizontes de sentido a fin de brindar una educación de calidad para los actores educativos de nuestro país.

Bibliografía

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2016). Acompañamiento entre pares: Trabajo colaborativo. <https://bit.ly/3sBepWj>
- Albadan, J. (2020). Identidad profesional docente como religación entre el pensamiento complejo y el campo educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 29, 127-156.
- Avalos, B. (2001). *El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro* [ponencia]. Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. PREAL. <https://bit.ly/3CVqpqq>
- Belli, G. (2017) *Uno no escoge*. <https://bit.ly/3xOewPI>
- Bolívar, A y Segovia, J. (2018). La investigación auto(biográfica) y narrativa en España: Principales ámbitos de desarrollo en educación. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica*, 3(9), 796-813. <https://bit.ly/2W8Ehwr>
- Bolívar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria*. Mensajero Ediciones.
- Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. La Muralla.
- Branda, S. y Porta, L. (2012). Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables. Profesora. *Revista de Currículum y formación de Profesorado* 16(3), 213-243. <https://bit.ly/2UkcOaF>
- Cattonar, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. En : Cahiers de Recherche du Girsef, Vol. 10, pp. 1-34 (UCL, Belgique).
- Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Contreras, A. y Pernía, D. (2018). La formación docente y el desarrollo de la identidad profesional docente. *Revista Digital de Historia de la Educación*, 21. <https://bit.ly/3g53VJA>

- Contreras, J. (2016). Relatos de experiencia, en busca de un saber pedagógico. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 1(1), pp.14-30.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Autêntica Editorial.
- Delgado, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e043.
- Denzin, N. (1989). Interpretive biography. *Qualitative Research Methods Series* 17.
- De Sousa, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO. <https://bit.ly/3jWHnvR>
- DocenteMás. (s.f.). *¿De qué se trata el Trabajo Colaborativo?* [infografía]. <https://bit.ly/3yYIIIQ>
- Donoso-Díaz, S., Díaz López, G. y Benavides-Moreno, N. (2018). Propuesta de Indicadores de Gestión para la Educación Pública Local Chilena. *Cadernos de Pesquisa*, 48 (170), 1062-1087.
- Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.
- EligeEducar (2020, 19 de mayo). *Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia. Reporte de resultados*. Área de Investigación Elige Educar. Consultado el 18 de agosto de 2021. <https://bit.ly/37Tj38q>
- Figueroa, A. (2004). *Propuestas de Desarrollo Profesional de las Docentes a partir de sus necesidades de formación. Un estudio de casos* [tesis de doctorado, Universidad de Barcelona].
- Figueroa, V. y Cavieres, E. (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(1), 3. 167-188. <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i1n3.167-188>

- Freire, P. (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. <https://bit.ly/3jRiHF4>
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Ediciones Paidós.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstaculizadores del cambio educativo? *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXVII, 2, 89-107.
- Huchim, D. y Reyes, R. (2013) La investigación biográfico-narrativa: Una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* (3)13, 1-27. <https://bit.ly/3xOndZY>
- Ibáñez, N. (2002). Las emociones en el aula. *Revista Estudios Pedagógicos*, 28, 21-4.
- Ibáñez-Cubillas, P. (2015). Transformando la educación a través del capital profesional. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 22(68), 269-273.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2016). *La práctica reflexiva*. JUNJI. <https://bit.ly/3mfXKqi>
- Landín, M. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación XXVIII*, 54, 227-242.
- Lechnner, N. (1992). *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*. LOM Editores.
- Lessing, D. (2019). *El cuaderno dorado*. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Lizana, V. (2020). Educación emocional mediante microtalleres durante clases virtuales en Educación Superior. En S. Brito, L. Basualto, R. Azócar, V. Gálvez y C. Flores (eds), *Intervención social y educativa en tiempos de pandemia*. (p.17-34). Publicación de Le Monde Diplomatique, Editorial Aún Creemos en los Sueños y Universidad Autónoma de Chile. <https://bit.ly/3dFnDdT>
- Lizana, V. (2021). Educación emocional en Educación Superior en tiempos de pandemia. En M. Romero y S. Tenorio (eds) *La Educación en Tiempos de Confinamiento. Perspectivas de lo pedagógico*. (p. 199-227). Fondo Editorial UMCE. <https://bit.ly/36algKM>
- Lizana, V. (2016). Una Relación Invisibilizada en los Contextos de Formación Docente Inicial: la Identidad Profesional desde una Perspectiva de Género. *REICE. Revista*

Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 7(3).
<https://bit.ly/2XEZl9m>

- Lizana, V. (2015). *Análisis de las Prácticas Discursivas sobre la Configuración de la Identidad Profesional Docente, de acuerdo con las Experiencias Formativas, Identitarias y de Género de los Actores Protagonistas de Formación Docente Inicial* (tesis de doctorado, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional PUC. <https://bit.ly/2VWJCr8>
- Llorente, C. y Volante, P. (2021). Desarrollo profesional docente: ¿Qué hemos aprendido en el último año?. <https://bit.ly/37ZgRg1>
- Marcelo, C. (2010). La identidad docente: constantes y desafíos. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía* 3(1), 15-42.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Narcea S.A.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. JC Saez Editor
- Ministerio de Educación de Chile. (2019a). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019b). *Comunidades de aprendizaje profesional. Serie de Trabajo Colaborativo para el Desarrollo Profesional*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019c). Ley 20.903. *Sistema de Desarrollo Profesional Docente*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. MINEDUC.
- Monarca, H. y Manso, J. (2015). Desarrollo profesional docente en el discurso de los organismos internacionales. *Revista Española de Educación Comparada* (26), 171-189.
- Núñez, I. (2004). *La identidad de los docentes. Una mirada histórica en Chile*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- Organización de las Naciones Unidas para el Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Las carreras docentes en América Latina. La acción meritocrática para el desarrollo*

- profesional. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*. OREALC/UNESCO. Santiago de Chile.
- Osuna, C. y Díaz, K. (2019). La práctica docente reflexiva en profesores mexicanos ante los retos de la nueva ciudadanía. *Educatio Siglo XXI*, 37(1), 113-130.
- Portas, L. (2010). La investigación biográfico-narrativa en educación. Entrevista a Antonio Bolívar. *Revista de Educación*, 1(1), 201-212. <https://bit.ly/3m3VPVs>
- Ricoeur, P. (1987). *Tiempo y narración*. Cristiandad.
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotsky y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique Grupo Editor.
- Santamaría-Cárdaba, N., Torrego Egido, L., & Ortiz de Santos, R. (2018). Identidad profesional docente y Movimientos de Renovación Pedagógica. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 177-192. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.013>.
- Sayago, Z, Chacón, M. y Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 42, pp. 551-561. <https://bit.ly/2XDeGN8>
- Shinoda, J. (2015). *Las diosas de cada mujer*. Editorial Kairo S.A.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y Pedagogías. O ... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Educação & Sociedade*, 79, 85-123.
- Todorov, T. (2008). *La conquista de América: el problema del otro*. Siglo XXI.
- Toro, R. (2014). *La inteligencia afectiva. La unidad de la mente con el universo*. Editorial Cuarto Propio
- Vaillant (2016). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Política Educativa. Docencia*, 60.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española De Educación Comparada*, (22), 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Vaillant, D. y Marcelo C. (2015). *El A, B, C y D de la formación docente*. Narcea
- Valenzuela, A. (2019). ¿Qué hay de nuevo en la metacognición? Revisión del concepto, sus componentes y términos afines. *Educación Pesquisa*, 45, e187571,
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. y Fernández, A. (1998). Estrategias de aprendizaje:

- características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 6, 53-68.
- Vanegas, C y Fuentealba, A (2019). Identidad profesional Docente: Reflexiones y práctica pedagógica: Consideraciones clave para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 58(1), 115-138.
- Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* [tesis de doctorado. Pontificia Universidad Católica de Chile]. Repositorio institucional PUC. <https://bit.ly/3CNF4Ez>
- Villalobos-Claveria, A. y Melo-Hermosilla, Y. (2019). Narrativas docentes como recursos para la comprensión de la transferencia didáctica del profesor universitario. *Formación Universitaria*, 12(1), 121-132. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100121>
- Villalón G., Zamorano, A. y Pizarro, N. (2016). Enseñar a enseñar: el conocimiento para enseñar y el rol de la práctica en la formación de los futuros docentes. La nueva formación de profesores en la universidad de Tarapacá, Chile. *Interciencia* (41)12.
- Von Glasersfeld, E. (1995). Despedida de la objetividad. En P. Watzlawick & P. Krieg(Eds.), *El ojo del Observador. Contribuciones al constructivismo* (pp. 19-31), Gedisa.
- Yalom, I. (2011). *El día en que Nietzsche lloró*. Emecé E-Book.
- Yourcenar, M. (1982). *Memorias de Adriano*. Edhasa



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Santiago de Chile